



Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento

Formação permanente em contextos ampliados

Governo Federal	Presidente da República Michel Temer
	Ministro de Educação Rossieli Soares da Silva
	Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior Henrique Sartori de Almeida Prado
	Diretora de Regulação e Supervisão em Educação a Distância Patrícia Augusta Ferreira Vilas Boas
	Presidente da CAPES Abilio Afonso Baeta Neves
	Diretor de Educação a Distância da CAPES/MEC Carlos Cezar Modernel Lenuzza
Governo do Estado de Santa Catarina	Governador Eduardo Pinho Moreira
	Secretário da Educação Simone Schramm
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 Leandro Zvirtes
	Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Antonio 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 Graziela Napolini Delpizzo
	Chefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC Karina Marcon
	Subchefe de Departamento de Pedagogia a Distância CEAD/UDESC Vitor Malaggi
	Chefe do Departamento de Educação Científica e Tecnológica Lucimara da Cunha Santos
	Subchefe do Departamento de Educação Científica e Tecnológica Luciano Emílio Hack
	Secretária de Ensino de Graduação Alexandre da Silva Lunelli
	Coordenador de Estágio do CEAD Lidnei Ventura
	Coordenador UDESC Virtual Luiz Fabiano da Silva
	Coordenadora Geral UAB Marzely Gorges Farias
	Coordenadora do Curso de Pedagogia UAB Karina Marcon
	Coordenadora do Curso de Biologia UAB Karim Hahn Luchmann
Coordenador do Curso de Informática UAB Osmar de Oliveira Braz Junior	
Coordenadoras de Tutoria UAB Klalter Bez Fontana Arndt Marilene Machado de Azevedo Maia	

Copyright © UDESC/ CEAD/UAB <2018>

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

Carmen Maria Cipriani Pandini
Luciano Emílio Hack
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
(organizadores)

Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento

**Formação permanente em
contextos ampliados**

ORGANIZADORES

Carmen Maria Cipriani Pandini
Luciano Emílio Hack
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA UDESC

Márcia Silveira Kroeff [Coordenadora]
Maury Dutra Filho [Secretário]
Mauro Tortato [Designer]

CONSELHO EDITORIAL

Marcia Silveira Kroeff - Presidente
Alexandre Magno de Paula Dias - CESFI/UDESC
Fernanda Simões Vieira Guimarães Torres - CEFID/UDESC
Giovanni Lemos de Mello - CERES/UDESC
Janine Kniess - CCT/UDESC
Monique Vandresen - CEART/UDESC
Nilson Ribeiro Modro - CEPLAN/UDESC
Rafael Tezza - ESAG/UDESC
Renan Thiago Campestrini - CEAVI/UDESC
Rosana Amora Ascari - CEO/UDESC
Roselaine Ripa - CEAD/UDESC
Sílvia Maria Favero Arend - FAED/UDESC
Veraldo Liesenberg - CAV/UDESC

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Daniela Viviani
Ana Paula Antunes

REVISORA

Denise de Mesquita Corrêa

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Alice Demaria Silva Penha
Sabrina Bleicher

DIAGRAMAÇÃO

Bruno Pires da Silva

Livro elaborado por:



Multi.Lab.EaD

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

G393 Gestão da aprendizagem e do conhecimento: formação permanente em contextos ampliados / Carmen Maria Cipriani Pandini, Luciano Emílio Hack, Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco (Orgs.); Projeto gráfico e capa: Alice Demaria Silva Penha e Sabrina Bleicher; Diagramação: Bruno Pires da Silva - Florianópolis: UDESC, 2018. 297 p. : il. 24 cm

Inclui referências.

ISBN: 978-85-8302-148-3

1. Aprendizagem. 2. Ensino a distância – Santa Catarina. 3. Gestão da aprendizagem. 4. Gestão do conhecimento. I. Pandini, Carmen Maria Cipriani. II. Hack, Luciano Emílio. III. Monte Blanco, Soeli Francisca Mazzini. IV. Corrêa, Denise de Mesquita. V. Penha, Alice Demaria Silva. VI. Bleicher, Sabrina. VII. Silva, Bruno Pires da.

CDD: 153.1 - 20. ed.

SUMÁRIO

- 7 Prefácio
- 11 Apresentação

EIXO I - GESTÃO DA APRENDIZAGEM: ENSINO, MATERIAL DIDÁTICO E AVALIAÇÃO

- 14 Documento de Orientação aos Tutores do Curso de Pedagogia a Distância
Desafios e perspectivas
Ana Flávia Garcez e Dafne Alarcon
- 25 Literatura Infanto-Juvenil, Letramento e Diversidade no PIBID
Uma abordagem pedagógica, por meio da escuta e da oralidade
Renata Buss Ferreira Jacques e Vera Márcia Marques Santos
- 41 Plataforma Moodle
Fragilidades e possibilidades de melhoria percebidas por estudantes de EaD
Sabrina Bleicher, Giovana Schuelter, Carlos Mello e Douglas Juliani
- 54 Educação a Distância na ESAG
Relato inicial da experiência da primeira oferta
Ivoneti da Silva Ramos, Daniel Moraes Pinheiro e Janice Mileni Bogo
- 75 Estudos internacionais sobre os fatores de evasão e persistência
Estratégias para aumentar a persistência no contexto da educação superior a distância
Wilsa Maria Ramos, Ricardo Cortez Lopes, Rute Nogueira de Moraes Bicalho e Cíntia Inês Boll
- 100 O fenômeno da evasão
Um breve olhar sobre o curso de pedagogia a distância da Udesc
Carmen Maria Cipriani Pandini e Katiane Kelly Bettoni

EIXO II - FORMAÇÃO CONTINUADA E PROCESSOS DE INOVAÇÃO

- 126 Reflexões sobre a formação continuada na EaD
Andrea Brandão Lapa, Nilza Godoy Gomes e Sonia Maria Correa Souza Cruz
- 138 Sala de Ambientação Virtual para Cursos da UEMA Mediados por Tecnologias
Um projeto inovador de aprendizagem para ambientes educacionais a distância
Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra, Marylucia Cavalcante Silva, Cristiane Costa Peixoto, Kelly Regina Dias da Silva e Adriana Araújo Coelho
- 149 Tutoria na docência compartilhada
Possibilidades da formação continuada
Maria Helena Tomaz

- 163 A Tecnologia da Informação e Comunicação no contexto da gestão de processos
Estudo de caso em Centro de Educação da Udesc
Renan Thiago Campestrini e Ivoneti da Silva Ramos
- 187 A Educação a Distância no contexto da educação continuada no Corpo de Bombeiros de Santa Catarina
Anderson Medeiros Sarte, Ana Paula Guilherme, Carla de Araujo Ramacciotti Gomes, Marinez Chiquetti Zambon e Ivoneti da Silva Ramos
- 205 Comportamento social virtual na formação continuada sobre direitos humanos das mulheres
Marzely Gorges Farias, Zelindro Ismael Farias, Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e Fábio Manoel Caliar

EIXO III - PRÁTICAS DE PESQUISA E EXTENSÃO

- 220 Práticas interdisciplinares em contextos de formação de professores nas instituições de ensino superior
Um projeto de cooperação entre Brasil e Portugal
Ana Margarida de Oliveira Capelo, Maria Paula Martins de Oliveira Carvalho, Lucimara da Cunha Santos, Dafne Fonseca Alarcon, António Augusto Gaspar Ribeiro e Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
- 232 Comunicação On-line
Desafios para a mediação de conflitos e saberes na Educação a Distância
Lidiane Goedert e Martha Kaschny Borges
- 247 Integração entre pesquisa, ensino e extensão na prática da EAD
Experiências do subprojeto PIBID
Tânia Regina da Rocha Unglaub, Fabíola Sucupira Ferreira Sell e Margarete Batista Rodrigues
- 262 O Estatuto da Criança e do Adolescente no contexto da literatura infanto juvenil
Contribuições da extensão universitária na promoção dos Direitos Humanos
Cléia Demétrio Pereira, Ana Flávia Garcez, Camila Aparecida Macedo Gin e Josiane Alves da Silva Speck
- 279 Educação em Direitos Humanos das Mulheres na Perspectiva Sócio-Histórica da Organização das Nações Unidas (ONU)
Zelindro Ismael Farias, Marzely Gorges Farias, Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e Fábio Manoel Caliar

PREFÁCIO

O mundo que viveremos será muito diferente daquele no qual fomos educados e também dos tempos atuais, onde ainda prevalece uma preocupação muito grande dos educadores com aspectos cognitivos, de elevar o valor da informação como meio de ainda garantir ambientes educacionais que estão sob sua tutela, mas pouco ricos em fontes de informação, exatamente para estabelecer uma relação de dependência entre o docente e o discente. Por sua vez, as tecnologias movem as pessoas para um cenário de alta conectividade, de oportunidades de acesso à informação jamais vivenciadas pelo ser humano e com as quais os estudantes podem construir seu conhecimento mediados pelo professor e por seus colegas.

Entender este momento hoje e as suas implicações é o passo inicial para direcionarmos nossos esforços para uma educação que vai ao encontro das expectativas de um mundo do trabalho cada vez mais dinâmico, mutante, integrado e multicultural. A compreensão deste novo contexto requer de educadores e profissionais envolvidos com a educação a necessidade de conhecer as potencialidades das tecnologias como meio de oferta de novos paradigmas de educação; de desenvolvimento de metodologias nas quais o estudante é o protagonista da sua aprendizagem e da construção do seu conhecimento; de novas ferramentas de comunicação e interação, por meio das quais se estabelece redes de pessoas altamente conectadas, que permitem elevado grau de intercâmbio cultural e científico; de emprego dos recursos tecnológicos como oportunidades de inclusão social, escolar e digital, privilegiando a construção de uma educação com princípios inclusivos, por exemplo, com o apoio de tecnologia assistiva; de aplicativos de gestão os quais permitem que professores e gestores possam acompanhar o desenvolvimento de seus estudantes por meio de técnicas de mineração de dados, *learning Analytics*, sistemas de informação, entre outras.

Na verdade, creio que não é difícil percebermos que há grandes perspectivas de transformações em vista, tanto para o que entendemos como ambientes educacionais, que serão mais pautados com o foco na aprendizagem do que em ensino, bem como no que pensamos para a formação de profissionais da educação, com elevada flexibilidade de currículos e de percursos formativos.

As instituições de ensino superior têm neste momento uma grande responsabilidade pela formação profissional, com o compromisso de atender aos anseios de um mundo do trabalho que sofre mudanças a cada instante, com profissões que deixam de existir de um dia para o outro, com elevada cobrança por modelos inovadores e disruptivos de educação que se aproximem de uma realidade e de um futuro cada vez mais transformador e eclético.

Considerando este panorama, ao ler esta obra, tive a oportunidade de conhecer uma série de iniciativas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que estabelece um compromisso institucional em busca de colocar a Universidade em destaque pela qualidade do que produz para a formação superior e para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Pela riqueza das experiências e aprendizagens descritas neste livro, é que me sinto honrado em poder convidar os leitores, por meio deste prefácio, a terem acesso ao rico conhecimento que é compartilhado por todos os pesquisadores-autores, cuja competência qualifica sobremaneira cada página escrita.

Também, pelo exposto acima sobre o novo cenário educacional, o livro se concretiza como uma boa forma de ter acesso às pesquisas e às experiências que engrandecem muitas áreas do conhecimento distintas, tornando-se uma vitrine de oportunidades para novos saberes, para a construção de novas redes de pessoas com interesses comuns, para possíveis soluções para problemas que muitas vezes são recorrentes no meio acadêmico e profissional. Enfim, pelos diversos temas abordados nos capítulos do livro, temos um retrato muito significativo e rico das iniciativas de pesquisadores que tratam de assuntos importantes, como: educação on-line, suas potencialidades e fragilidades, nas quais destaca-se o seu potencial de formação, mas também os seus problemas de evasão; educação em direitos humanos e suas implicações; educação infantil, estratégias e recursos empregados; ambientes virtuais de aprendizagem como novos espaços de educação e de aprendizagem; formação profissional, como o curso de administração pública ou para orientação de tutores; entre outros assuntos que se relacionam.

Parabenizo ao grupo de autores pelo compromisso em compartilhar seus projetos cujos resultados impactaram a sociedade, descrevendo suas ações e a maneira pela qual contribuíram para o avanço da ciência. Destaco a relevância de colocarem as tecnologias permeando os projetos, o que colabora para a quebra de preconceitos quanto ao

seu uso em ações de formação e de gestão. Reitera-se, portanto, que as tecnologias podem ser significativos meios de construção do conhecimento, de possibilidades de estabelecimento de canais de comunicação e interação, de registro das ações e resultados.

Finalmente, deixo meu convite ao leitor para que aproveite a leitura para enriquecer seus conhecimentos, para ter acesso ao trabalho investigativo realizado e para o contato com pesquisadores de grande competência. Agradeço de coração a oportunidade e a honra em poder escrever algumas linhas, que são poucas diante da grandeza e do esforço realizado por todos os pesquisadores-autores e suas equipes, mas que expressam meus sentimentos de alegria, respeito e gratidão pela oportunidade de aprender com vocês.

Uma boa leitura!!!
Klaus Schlünzen Junior



APRESENTAÇÃO

O livro **Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento: formação permanente em contextos ampliados** é o terceiro volume da série sobre práticas de Educação a Distância (EaD) desenvolvidas, em grande parte, na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), desencadeadas por professores, pesquisadores e estudantes. Esta obra faz parte das ações previstas nos Programas de Formação Continuada adotadas na Udesc como política de aperfeiçoamento e atualização permanentes, e necessárias a qualquer modalidade de ensino.

Os registros e as análises sobre as ações de ensino e de extensão, bem como a reflexão sobre os dados coletados em pesquisas e nos projetos de inovação, permitem dialogar com diferentes e amplos contextos, com a finalidade de ampliar visões e concepções sobre as diferentes áreas e sobre os processos de produção e gestão do conhecimento em distintas áreas.

O conjunto de artigos aqui publicado foi organizado por eixos e se constitui como uma rede de intercâmbios científicos e educativos bem como se apresenta como possibilidade de construção de conhecimentos sob uma dimensão coletiva, cujas inquietações, constatações e entusiasmo em torno da Educação a Distância (EaD) servem para fortalecer a modalidade, rever e atualizar processos além de protagonizar avanços significativos.

Diante da diversidade temática, com seus múltiplos olhares, desejamos que esta obra impulse reflexões sobre concepções, tendências e desafios inerentes às práticas na educação a distância e que contribua com uma grande carga de sentidos para o estabelecimento de redes de aprendizado por meio da formação continuada, da cooperação e do diálogo interinstitucional.

A proposta de ser uma produção coletiva, focada nas perspectivas inter e multidisciplinar em contextos ampliados, oportuniza gerar, no âmbito das experiências, elos de cumplicidade com um diálogo autêntico e democrático.

The background features a complex, abstract pattern of white lines on a dark gray background. The lines form a series of overlapping, jagged 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

GESTÃO DA
APRENDIZAGEM:
ENSINO, MATERIAL
DIDÁTICO E
AVALIAÇÃO

DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO AOS TUTORES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Desafios e perspectivas

Ana Flávia Garcez
Dafne Alarcon

Ana Flávia Garcez é Professora Assistente do curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Doutoranda em Ciências da Educação na FAED (UDESC), Mestre em Ciências da Comunicação em Processos Midiáticos, Bacharel em Comunicação Social, Habilitação em Relações Públicas e Especialista em Gestão de Políticas Sociais.
E-mail: afgarcez74@gmail.com

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 Licenciatura em Informática do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
E-mail: dafnefa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a utilização do Documento de Orientação de Tutores - DOT nas práticas pedagógicas do curso de Pedagogia a distância da Udesc. Para tanto, buscamos, apresentar os referências teóricos sobre o conceito de Educação a Distância - EaD e a importância de atividades colaborativas nesse contexto. A partir desses conceitos, relatamos nossa experiência contextualizando-a e destacando os aspectos relevantes observados nas práticas pedagógicas, que envolvem o planejamento, o desenvolvimento e a utilização do DOT pelos tutores no polo UAB. Após o relato, elencamos os desafios encontrados na utilização do documento apontando, sobretudo, perspectivas de aperfeiçoamento do documento.

Palavras-chave: Educação a distância. Práticas pedagógicas. Atividade colaborativa.

INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia na modalidade a distância, oferecido pelo Centro de Educação a Distância - Cead, da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), apresenta no seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a metodologia que será utilizada para a efetivação da mediação pedagógica entre os docentes, acadêmicos e tutores no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme previsto no PPC (2009) os docentes possuem momentos presenciais, com o tutor e o acadêmico nos polos UAB, como também utilizam ferramentas de comunicação on-line, síncrona e assíncrona, tais como: videoconferências, webconferências, fóruns, chats, vídeoaulas (gravadas), bem como materiais didáticos dos quais podemos citar os cadernos pedagógicos (digitais e impressos) e os guias de estudo (Manual do aluno, Manual do Estágio, entre outros). Além dessas formas de interação, a mediação pedagógica acontece também em momentos presenciais entre o tutor e o acadêmico no polo, assim como definido no PPC Udesc (2009):

São momentos em que os tutores atendem aos estudantes de modo coletivo e/ou individual. Cada Tutor é responsável por uma turma de 30 a 40 estudantes. Os encontros acontecem duas vezes

por semana, uma vez (4 horas), de frequência obrigatória, onde a reflexão teoria/prática é estimulada no processo ensino/aprendizagem à luz da disciplina em estudo. O segundo encontro da semana é destinado ao atendimento individual e/ou coletivo para sanar dúvidas e redirecionar o processo educativo em andamento. Esses momentos presenciais servem também para discussão de questões relativas ao estudo da disciplina, bem como para motivar e orientar a elaboração dos trabalhos e das atividades propostas. São utilizados igualmente para a sistematização e socialização dos conteúdos, nos quais os estudantes têm oportunidades para trocar experiências e saberes, atuando o Tutor como um potencializador de relações mediadoras, orientando o processo de ensino de cada uma das disciplinas do curso.

No intuito de promover uma melhor comunicação e interação entre o docente e o tutor presencial e, buscando sobretudo a efetivação de uma docência compartilhada, desde 2014 tem sido utilizado como prática pedagógica o Documento de Orientação ao Tutor – DOT, construído coletivamente entre os docentes de uma determinada fase do curso com a orientação das coordenadoras de fase e das designers educacionais. O DOT tem como propósito não somente orientar os tutores acerca das atividades que devem ser realizadas com os acadêmicos no polo, mas também para auxiliar no planejamento coletivo e interdisciplinar, uma vez que proporciona aos docentes da fase e aos tutores uma ampla visão das atividades que estão sendo realizadas no semestre.

Neste sentido, o objetivo desse trabalho é apresentar o relato de experiência sobre a utilização do DOT, bem como os avanços que este documento compartilhado tem proporcionado para o trabalho coletivo e colaborativo entre os docentes e tutores da fase do Curso de Pedagogia Cead/UAB/Udesc.

Para organizar este relato da experiência na criação e desenvolvimento do DOT, dividimos o texto em três partes: 1) na primeira, apresentaremos brevemente os conceitos que fundamentam a Educação a Distância - EaD e a importância das atividades colaborativas e compartilhadas nesse contexto; 2) na segunda parte deste artigo, apresentaremos o relato de experiência na elaboração e na utilização do DOT. Para finalizar, destacaremos alguns desafios e possibilidades dessa prática pedagógica colaborativa e interdisciplinar entre docentes e tutores, proposta no Curso de Pedagogia a Distância Cead/UAB/Udesc (2009).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMPARTILHADAS NA EAD

O conceito de Educação a Distância (EaD), segundo Moore e Kearsley (2007), é definido por um processo de ensino-aprendizagem que ocorre entre estudantes e professores que se encontram em locais distintos durante todo ou grande parte do tempo em que ensinam e aprendem. Estando em locais diferentes, eles dependem de algum tipo de tecnologia ou recurso para transmitir informações e proporcionar um “meio” pelo qual possam interagir e compartilhar conhecimentos.

A separação geográfica e muitas vezes temporal entre professores, tutores e estudantes é uma característica marcante da modalidade da EaD. Essa característica, em muitos momentos, pode dificultar a interação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Davenport e Prusak (2003), as interações são o caminho pelo qual os estudantes transformam a informação que lhes foi passada em conhecimento com aproveitamento pessoal e valor, além disso, é também por meio das interações que ocorre o compartilhamento de conhecimentos de forma espontânea (informal) ou estruturada (formal).

No caso do conhecimento estruturado, este é formalizado nas organizações por meio da institucionalização de documentos padronizados, previamente acordados pela equipe multidisciplinar. Estes documentos na EaD são compartilhados entre docentes, tutores e estudantes, por diversos meios de comunicação ou mídias interativas, a fim de apoiar práticas pedagógicas que possam oportunizar melhorias para as situações de aprendizagem.

Para Konrath et al. (2009), a EaD é tão ou mais complexa que o ensino presencial, pois para que seja possível preservar sua qualidade, é preciso organização e planejamento, desde sua proposta até sua prática. Ao propor que um curso seja oferecido nesta modalidade, é preciso pensar em toda sua complexidade e em como este será estruturado, quais os recursos humanos e tecnológicos a serem utilizados, a preparação e a distribuição do material didático, a organização do plano de ensino e das aulas, a organização administrativa e de responsabilidades de cada membro da equipe multidisciplinar.

Segundo Alarcon (2015, p. 36), grande parte do fluxo de conhecimento da EaD passa por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde ocorre a interação e o compartilhamento de conhecimentos entre os atores (professores, tutores e estudantes) envolvidos no processo de planejamento e produção do curso a distância e com o conteúdo a ser ministrado. No AVA são disponibilizados os materiais didáticos (impressos e/ou digitais), os objetos de aprendizagem (websites e jogos educativos, portais e bases de conhecimento) entre outros recursos educacionais, tais como: vídeos, chats, wikis, blogs e fóruns de discussão.

A possibilidade de compartilhar esses recursos educacionais contribui sobremaneira para os aspectos multidisciplinares, tão desejáveis e de inovação no espaço pedagógico, porém é importante ressaltar que a simples existência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) não garantem a integração entre os conteúdos e ementários curriculares (OLIVEIRA et al., 2015). É necessário que estes recursos estejam bem adaptados ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de que apoiem e complementem as práticas pedagógicas compartilhadas.

O recurso educacional tratado neste relato é um documento compartilhado entre os professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Udesc/Cead como forma de orientação aos tutores presenciais atuantes nos diferentes UAB. Este documento envolve etapas distintas que evoluem em um processo de interação e integração entre as disciplinas, cuja finalidade é apresentar uma visão geral de todas as disciplinas da fase, sendo possível ao professor pode acessar as outras disciplinas também disponíveis e assim trocar informações e compartilhar ideias para atividades com os estudantes, tanto a distância (AVA/Moodle) quanto presencialmente, com o apoio do tutor em sala de aula.

DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO AO TUTOR – DOT: PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO

Para uma melhor compreensão de todo o processo que envolve a elaboração do DOT, apresentaremos, a seguir, as etapas de elaboração do documento, desde o planejamento, elaboração coletiva com os docentes até a sua utilização pelo tutor no polo UAB.

As etapas de produção do DOT incluem:

Planejamento: no início de cada semestre letivo, os docentes de uma determinada fase do curso, são convidados pela coordenação de fase para participar do planejamento coletivo das atividades numa perspectiva de trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, na primeira reunião do semestre, os docentes socializam com os colegas da fase os objetivos, ementas e conteúdo de suas disciplinas. Após a socialização, os docentes verificam a possibilidade de realizar atividades avaliativas (Atividade Obrigatória e Trabalho Final) em conjunto, numa perspectiva interdisciplinar. Para isso, é elaborado coletivamente um cronograma geral do semestre, por fase, onde se visualiza as datas que acontecerão as videoconferências de cada disciplina, bem como a entrega das atividades avaliativas e a realização das Provas e Exames. Contudo, além dessas atividades, estão previstos no PPC os Encontros Obrigatórios com os tutores no polo UAB e, para esses encontros, os docentes sugerem atividades pedagógicas complementares que serão mediadas pelos tutores.

Produção coletiva: no sentido de orientar e facilitar o planejamento e a realização das atividades pedagógicas complementares no polo, pelo tutor, é desenvolvido coletivamente pelos docentes da fase um documento, em formato de planilha, no qual constam as datas importantes (videoconferências, entrega de atividades e avaliações de cada disciplina) e as atividades propostas pelos docentes a serem realizadas no encontro com o tutor no polo UAB. Nesse documento, os docentes orientam, minuciosamente, cada etapa da atividade que deverá ser realizada. O documento fica disponível no Google docs, para todos os docentes, sendo editado a qualquer tempo e visualizado pelos tutores, periodicamente, durante todo o semestre no AVA Moodle.

Aplicação do material: por se tratar de um documento de orientação aos tutores, este material deve ser consultado periodicamente, a fim de potencializar a relação e o contato com os docentes do curso em relação às atividades propostas e às ações nos polos presenciais.

Podemos afirmar que o Documento de Orientação ao Tutor está consolidado nas práticas pedagógica dos docentes e tutores do Curso de Pedagogia a distância do Cead/UAB/

Udesc. Contudo, sua produção e gestão demanda um constante processo de interação e retroalimentação de conteúdos e ações, apresentando constantemente desafios e novas perspectivas que serão, a seguir, apresentadas e analisadas.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE PRODUÇÃO DO DOT

O DOT é um instrumento de comunicação e interação entre docentes e tutores construído colaborativamente no sentido de facilitar o planejamento e a realização de atividades que são encaminhadas pelos docentes, as quais acontecem semanalmente no encontro obrigatório dos acadêmicos com os tutores no polo. Por se tratar de um documento colaborativo, vários desafios são encontrados neste processo. A seguir, iremos elencar alguns destes desafios, bem como sua evolução no que se refere à interação entre professores e tutores, desde a sua criação em 2014.1 até o semestre 2016.1, apontado para algumas perspectivas inovadoras na elaboração do documento.

No primeiro semestre de 2014, a equipe gestora e docente identificou a necessidade de elaborar um documento de orientação ao tutor, visto que em alguns casos e disciplinas, os docentes mantinham contato presencial com o tutor no polo apenas uma vez no semestre, sendo esse tempo insuficiente para a realização coletiva do planejamento das atividades complementares que deveriam ser realizadas pelos acadêmicos no polo. Desta feita, surgiu a necessidade de elaborar uma ferramenta de comunicação e interação entre docentes e tutores.

Após algumas reuniões entre a coordenação pedagógica, as coordenações de fase e as designers educacionais foi definido e aprovado o primeiro modelo de DOT utilizado no curso. Nesse modelo, os designers educacionais editavam o documento no Word, em formato de tabela, listando as datas importantes do semestre deixando um espaço para cada disciplina informar as atividades que deveriam ser realizadas com os acadêmicos no polo UAB, conforme a figura a seguir.

Figura 1- Primeira versão do Documento de Orientação aos Tutores - DOT - 2014.1

Desenvolvimento do Programa das Disciplinas da 4º fase

Orientação das atividades

FEVEREIRO 2015	ATIVIDADES DO TUTOR
09 a 13	Matrícula
19/02	Início das atividades no AVA
23 a 27	<p>Informações gerais para todas as disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semana de ambientação no AVA. • Visite e conheça as salas das disciplinas AVA e incentive os educados(as) a fazer o mesmo. • Solicite aos educados(as) para realizarem a leitura dos planos de ensino, agendas e para assistirem as webaulas de apresentação das disciplinas. • Planeje o primeiro encontro presencial, criando um clima agradável e de acolhimento. Incentive ainda a participação nos fóruns e a interação com professores e tutores a distância via 0800.
	<p>ATENÇÃO: nesta primeira semana você receberá as orientações específicas referentes as disciplinas de DEAD e Estágio I, por serem as primeiras disciplinas do cronograma. Porém, não se preocupe, assim que forem surgindo as especificações das demais disciplinas você será orientado.</p>
	<p>DEAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicite aos educados(as) para realizarem a leitura dos documentos na seção "Programa" do Moodle, especialmente o Plano de Ensino da disciplina. Perguntas sobre estes documentos devem ser enviada

Fonte: Udesc/Cead, 2014.

Contudo, era solicitado aos docentes, na primeira semana de aula, a definição das atividades que seriam realizadas ao longo do semestre, para serem informadas aos tutores por meio do DOT. Como o documento era disponibilizado aos tutores em formato (.pdf) logo no início do semestre, o planejamento muito antecipado das atividades representava um desafio aos docentes, pois, posteriormente, não poderia haver adaptações e adequações nas atividades propostas, durante o semestre ocasionando prejuízos relevantes e engessamento ao processo de ensino-aprendizagem, quando da entrega de um produto final logo no início do semestre. Algumas fases decidiram enviar mensalmente o DOT no

mesmo formato em (.pdf) aos tutores, ao longo do semestre, o que se tornou também um desafio para a coordenação de fase, pois havia a atribuição de solicitar todos os meses o preenchimento do DOT por parte dos docentes, visto que o preenchimento das atividades no DOT era mais uma de várias tarefas desenvolvidas pelos docentes. Essa missão não era fácil para a coordenação de fase e algumas disciplinas acabavam não informando as atividades aos tutores devidamente. Nesse sentido, a articulação das coordenações de fase junto aos docentes, incentivando-os e motivando-os, torna-se imprescindível para a real e satisfatória efetivação dessa prática pedagógica colaborativa.

Em decorrência desses desafios relatados, a partir do semestre 2015.2 as coordenações de fase, juntamente com as designers educacionais, sugeriram aos docentes uma nova versão do DOT como um documento compartilhado para visualização de todas as disciplinas, em uma perspectiva mais interativa e colaborativa.

Figura 2 - Versão atualizada para visualização de todas as disciplinas por fase - DOT 2015.2

DOT - Documento de orientação aos tutores - Planejamento do semestre								
Observações para os tutores: - Este documento poderá ser alterado durante o semestre.								
		ESIC	DEAD	APT II	LING II	MAT III	HIST I	EST I
	seg	22/02	Início da disciplina - AVA	Início da disciplina - AVA. Ambientar-se com o espaço virtual da disciplina; Ler o Plano de Ensino e a Agenda da disciplina.	Início da disciplina no AVA	Início da disciplina no AVA	Início da disciplina no AVA	Início da disciplina no AVA
1º dia obr.	seg	29/02	Webconferência 1 (2h)	Webconferência 1 (2h)		Leitura dos capítulos do Caderno Pedagógico e realização das atividades ao final dos capítulos.	Semana de ambientação. Oriente-os a visitar o ambiente virtual da disciplina	Coordenador do Polo faz contato com a secretária de educação e ou escolas para informar e solicitar autorização para as realizações de estágio. Leitura do Manual de Estágio.- 01 a 10/03. Apresentação às instituições e formalização do Estágio I.

Fonte: Udesc/Cead, 2015.

A nova versão do DOT traz uma perspectiva de construção coletiva do conhecimento, na medida em que possibilita não mais a obrigatoriedade da entrega de um produto final no início do semestre, mas de um processo em desenvolvimento e atualização que possa evoluir e apoiar novas práticas pedagógicas. Desta forma, foi construído um documento no Google docs, em formato de tabela e com a possibilidade de navegação entre as disciplinas da fase de forma a ampliar a visão geral de todas as orientações e atividades propostas pelos tutores no polo.

Além, da possibilidade de visualização das atividades em todas as disciplinas, o documento também tornou possível que o tutor veja as atividades de cada disciplina separadamente, reunindo e organizando as informações em um só espaço on-line. A visualização por disciplina permite que os tutores possam se organizar melhor em suas atividades diárias no polo, possibilitando uma visão ao mesmo tempo ampliada e única da disciplina selecionada por “abas” existentes na parte superior direita da tela (menu de navegação por disciplinas), caso queiram se ater somente a uma atividade específica e se orientar quanto às datas propostas (figura 3).

Figura 3 - Visualização por disciplina - DOT 2015.2

DOT - 4ª fase			
Todas as disciplinas	ESIC	DEAD	APT-II LING-II MAT-III HIST-I EST-I
Educação Sexual: Interfaces curriculares – ESIC - 54h			
	seg	22/02	Início da disciplina - AVA
1º dia obr.	seg	29/02	Webconferência 1 (2h)
2º dia obr.	qui	03/03	Encontro com o Tutor 1 (2h) <Ambientar-se com o espaço virtual da disciplina; Ler o Plano de Ensino e a Agenda da disciplina; Estudar os capítulos 1 e 2 do caderno pedagógico>
1º dia obr.	seg	07/03	< Continuar os estudos dos capítulos 1 e 2 do Caderno Pedagógico(leituras complementares) , Participar do Fórum 1 e fazer a leitura das orientações para elaboração da Atividade Obrigatória.>
2º dia obr.	qui	10/03	< Estudar os capítulos 1 e 2 do caderno pedagógico e participar do Fórum Sexo e Sexualidade
1º dia obr.	seg	14/03	< Continuar estudando os capítulos 1 e 2 , aprofundando os conhecimentos sobre transversalidade e fazer leitura dos PCNs>
2º dia obr.	qui	17/03	< Continuar estudando os capítulos 1 e 2 , aprofundando os conhecimentos, assistir e refletir sobre os v
1º dia obr.	seg	21/03	Webconferência 2 (2h)
2º dia obr.	qui	24/03	<Estudo dos Capítulos 3 e 4) e Participar do Fórum 2:Educação sexual e transversalidade- atividade formativa parte 2 >
1º dia obr.	seg	28/03	< Continuar com os Estudo dos Capítulos 3 e 4>
2º dia obr.	qui	31/03	< Continuar com os Estudo dos Capítulos 3 e 4 e participar do Fórum 3: Educação sexual repressora x l
1º dia obr.	seg	04/04	Elaborar o Trabalho Final no grande grupo (turma toda)
2º dia obr.	qui	07/04	Elaborar o Trabalho Final no grande grupo (turma toda)
1º dia obr.	seg	11/04	Elaborar o Trabalho Final no grande grupo (turma toda)
2º dia obr.	qui	14/04	Encontro com o Tutor 2 (2h) <Elaborar o Trabalho Final no pequeno grupo >
1º dia obr.	seg	18/04	Elaborar o Trabalho Final no pequeno grupo e apresentá-los à tutora
2º dia obr.	qui	21/04	
1º dia obr.	seg	25/04	
2º dia obr.	qui	28/04	Encontro com o Tutor 3 (1h) <Reflexão acerca da atividade a ser realizada pelas duplas junto ao tutor presencial no polo>

Fonte: Udesc/Cead, 2015.

Inicialmente, este documento permite que apenas os professores e designers educacionais possam editar o documento. Por parte dos tutores, estes ainda somente visualizam e navegam pelas disciplinas. A proposta é que em um futuro próximo, os estudos sobre as formas de compartilhamento deste documento sejam aprofundados e que os tutores também possam participar do processo, editando o documento e propondo atividades em conjunto com a equipe docente ampliando, ainda mais, as interações entre a equipe envolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste relato foi trazer uma reflexão sobre o Documento de Orientação aos Tutores – DOT do Curso de Pedagogia da Udesc/Cead/UAB e as práticas docentes na Educação a Distância, apontando mudanças e melhorias no que se refere ao planejamento, desenvolvimento e utilização do referido documento. Também foram colocados como forma de reflexão os desafios apresentados nestas mudanças e a visão integrada da equipe multidisciplinar para gerar o compartilhamento de conhecimentos entre a equipe docente e os tutores presenciais.

Por fim, foram apresentadas as duas versões (formatos) do DOT, sua importância no processo de compartilhamento de conhecimentos desta modalidade educacional e os aspectos relevantes que implicaram na constituição da nova versão do DOT.

REFERÊNCIAS

ALARCON, D.F.; SPANHOL, F. J. **Gestão do conhecimento na educação a distância**: práticas para o sucesso. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015. 214p.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 14. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. 243p.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUÇO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências**: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *RENOTE*, v. 7, n. 1, 2009.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, Aldo Sena de et al. Docência compartilhada em EAD: reflexões sobre a formação docente. *Revista em Rede*, v. 2, n. 1, p. 89-99, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância**, 2009.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LETRAMENTO E DIVERSIDADE NO PIBID

Uma abordagem pedagógica, por meio da escuta e da oralidade

Renata Buss Ferreira Jacques
Vera Márcia Marques Santos

Renata Buss Ferreira Jacques é Acadêmica do Curso de Pedagogia a Distância Udesc/Cead/UAB, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina - Cead/Udesc.
E-mail: rebusfj@gmail.com

Vera Márcia Marques Santos é Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia a Distância, do Centro de Educação a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina - Cead/Udesc.
E-mail: veramarquessantos@gmail.com

RESUMO

A partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da adoção do tema alfabetização e letramento, o presente artigo objetiva relatar a experiência de um grupo de bolsistas deste Programa, atuante na Escola de Ensino Básico Jurema Cavallazzi, localizada na cidade de Florianópolis. Este texto retrata a proposta pedagógica do grupo, pautada na adoção da temática da pluralidade escolar, enfatizando a diversidade e suas relações, no meio escolar e no convívio social. A partir disso, esta temática foi desenvolvida em três turmas do ensino fundamental de uma escola pública de Educação Básica, sendo elas de 1º ano, de 3º ano e de 4º ano, com emprego da literatura infanto-juvenil, em contação de histórias e discussão posterior da temática, sendo que no quarto ano, a atividade teve seguimento com uma produção textual. Todas as atividades propostas fomentaram à criticidade dos alunos e uma reflexão acerca de seus comportamentos, possibilitando estabelecimento de um paradigma de diálogo, que fomentou o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Diversidade. Contação de histórias. Alfabetização e letramento. Iniciação à docência.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma iniciativa do Ministério da Educação, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o FNDE, destinado aos discentes de licenciatura, para atuação em escolas de Ensino Fundamental da rede Pública de Ensino. Esta parceria busca que os discentes de licenciatura possam, ainda no meio acadêmico, ter contato com o ambiente escolar, ampliando sua aprendizagem e possibilitando que interajam com o meio escolar a fim de proporcionarem práticas inovadoras, interdisciplinares, promovendo a potencialização qualitativa da educação básica e explorando sua práxis educacional, dialogando entre a teoria e a prática reflexivamente.

No que tange à Universidade do Estado de Santa Catarina, a Udesc, vale ressaltar que é a universidade pioneira no país a integrar, no seu corpo de bolsistas, discentes da educação na modalidade a distância, a partir do Centro de Educação a Distância (Cead), demonstrando assim, a necessidade de se promover de igual modo, a qualidade de ensino desta modalidade educativa. Sendo assim, desde 2010, esta Universidade, através do Cead, vêm promovendo a integração entre a discência e a docência por meio deste Programa.

Vinculada a este centro de ensino da quarta melhor universidade estadual no Brasil está a bolsista coautora deste texto, que atua desde o ano de 2014, na Escola pública de Educação Básica Jurema Cavallazzi, localizada no bairro José Mendes, na região central da Ilha de Santa Catarina, município de Florianópolis-SC. Aqui na condição de bolsista PIBID, atua numa turma de 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental como turma permanente, e duas turmas itinerantes no projeto, uma turma de 1º ano e outra de 3º ano, com intervenções pedagógicas por meio de Oficinas.

Com o presente texto, objetiva-se relatar a experiência do grupo de bolsistas PIBID com estas turmas, no que tange à sua reflexão teórica e sua prática pedagógica, pautada na temática da diversidade escolar e respeito mútuo, como tema transversal do ensino fundamental, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Fins.

Compreendemos a escola como um ambiente em que pessoas de distintas etnias, gêneros, características físicas e culturais coexistem. Neste ambiente tão peculiar, em que envolto a tais características, busca-se a promoção à educação e cidadania de seus alunos, é comum ocorrer situações de discriminação, intolerância, manifestações da sexualidade e bullying entre seus pares.

Com base nisso, a escola com sua função educacional necessita viabilizar a discussão e construção de um paradigma de respeito mútuo e acolhimento a estas diferenças inerentes ao ambiente de ensino. "Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem" (PCN, 2001, p. 32).

Problematizar e fomentar discussões acerca desta temática é imprescindível, porém, desafiador para os docentes. É necessário desconstruir antigos paradigmas discriminatórios,

confrontar com o conservadorismo, com o preconceito, com a opinião já internalizada nos estudantes, construída na família, na sociedade, e até mesmo na escola. Para tanto, deve-se fomentar questionamentos em sala de aula, que possam repercutir para além dos muros da escola. “Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (PCN, 2001, p. 32).

Posto isso, “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.” (FREIRE, 2014, p. 59) E para que a compreensão desta problemática ocorra efetivamente, seu contexto social e cultural deve ser considerado para que possam ser conduzidas a reconhecer em seu meio estas diferenças, para então, aprender a respeitá-las, conhecendo e compreendendo que não existe um padrão pré-determinado como correto.

A partir disso, “A linguagem vem de envolta com a ideologia e, por essa razão, tem-se que lhe dar proeminência em qualquer pedagogia radical que se proponha propiciar espaço para a emancipação do aluno” (FREIRE, 2013, p. 150). Sendo assim, a partir da apropriação da linguagem dos alunos, de forma a fomentar sua criticidade e participação em seu meio, estes terão a possibilidade de refletir de forma clara e assim, possivelmente, intervir em sua realidade promovendo uma quebra de paradigmas discriminatórios, no seu ambiente escolar e seu contexto social.

Isto posto, desenvolver a linguagem da escuta, da oralidade e da produção textual, é fundamental para que, por meio de sua leitura de mundo, possam interagir com novos conhecimentos, novos paradigmas, desconstruir preconceitos e desenvolver sua postura crítica em relação ao mundo que os cerca.

A partir da linguagem, é possível, de modo integrado, fomentar importantes discussões neste aspecto, utilizando já no processo de apropriação e exploração linguística, recursos como livros infanto-juvenis com teor crítico e reflexivo, para fomentar e provocar reações nos alunos que instiguem debates e seu interesse sobre estes assuntos.

[...] compete à escola a tarefa formal de ensinar a ler e a escrever e que, de uma forma geral, esta ação escolar nem sempre se realiza

de forma satisfatória. Vários educadores interessados no incentivo à leitura entre crianças e jovens, já constataram o caráter mecânico e passivo do ensino da leitura nas escolas tradicionais. Inclusive, até poetas e escritores da literatura infantil e adulta utilizam, em suas obras, esse argumento visando denunciar tais procedimentos com vistas a uma renovação nessa esfera do saber (MIGUEZ, 2009, p. 17)

Deste modo, com a utilização destas obras, é possível desenvolver a linguagem por meio da escuta, com a contação de história por parte do docente; com a discussão posterior à leitura, seguida da produção escrita, com as impressões e opiniões referentes à temática do livro utilizado.

Com isso, discutir a diversidade em sala de aula e no meio social torna-se uma tarefa mediada também por práticas de exploração linguística, principalmente, da oralidade. Para tal, foi utilizado o livro infanto-juvenil “O Pequeno Rei e o Parque Real”, de José Roberto Torero, Editora Objetiva, 2007.

Para o desenvolvimento desta proposta, contamos com três turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, uma turma de primeiro ano, outra de terceiro ano e uma turma de quarto ano, da Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi, já mencionada anteriormente.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A proposta da contação de histórias, possibilita que obras da literatura infanto-juvenil sejam trabalhadas em sala de aula, em uma nova configuração, pautada no lúdico, na promoção da imaginação, caracterizando esta atividade como uma prática educativa divertida e interessante às crianças e pré-adolescentes.

A partir disso,

Entendemos como importante que os professores, de todos os anos escolares, (re)conheçam a prática de narrar histórias como uma prática de leitura fundamental para a formação dos alunos enquanto leitores. Todavia é indispensável que essa importância não fique só no discurso. Ela deve ser tecida no dia a dia escolar, ano após ano (RAMOS, 2011, p. 21).

Em todas as turmas atendidas pelo grupo, esta prática foi adotada, por se tratar de um tema integrante do planejamento e temática proposta do PIBID, que fomenta o resgate do lúdico e a imaginação das crianças e pré-adolescentes. Sendo assim, esta atividade ocorre em um ambiente mais acolhedor, com os alunos dispostos em círculo confortavelmente acomodados, com emprego de textos consistentes e com bom conteúdo reflexivo.

Além disso, a contação, busca ser mais envolvente e catalisadora da compreensão textual e assimilação das histórias. Para tal, adotou-se nesta proposta especificamente, nas referidas turmas, o livro *O Pequeno Rei e o Parque Real*, de José Roberto Torero, que aborda a temática da diversidade e pluralidade, com enfoque da problemática do bullying. Além da história *Teresinha e Gabriela*, de Ruth Rocha, contida na obra de literatura infantil *Marcelo, marmelo, martelo*, da Editora Salamandra. Esta obra aborda uma inesperada amizade de duas meninas, com características e interesses distintos, mas que acabam reconhecendo nas diferenças, qualidades antes não percebidas.

METODOLOGIA

A contação de histórias é uma forma lúdica de contar as histórias dos livros infanto-juvenis às crianças, consiste na leitura dramatizada ou encenação da história, promovendo o resgate ao lúdico, às brincadeiras e ao desenvolvimento do imaginário dos estudantes. Com isso, esta proposta de abordagem literária, foi adotada pelo grupo de bolsistas PIBID para instigar o interesse dos alunos pelo hábito de ler, bem como, para inserir na rotina destes alunos o contato com obras literárias e incentivar práticas de leitura.

Esta prática de leitura tornou-se rotina em sala de aula nas atividades semanais, e os alunos apresentam grande aprovação e ansiedade pelo momento da atividade, além de curiosidade em saber qual será a história do dia.

Em meio a livros infantis com alguns temas polêmicos, como os adotados na proposta do grupo, a reação dos alunos alterou bastante de acordo com a turma e o ano de ensino em que se encontram. No entanto, em todas as três turmas, estes textos despertaram grandes discussões, levantaram questões do cotidiano e do contexto social e cultural em que estão

inseridas, a partir de relatos espontâneos com relação à experiência de cada um acerca daquela temática. Portanto, este momento de contação de histórias, seguido pela discussão do livro, suscitou a exploração da oralidade dos alunos, até mesmo os mais tímidos sentiram-se motivados a opinar, participativamente.

Apresentamos no quadro síntese que segue, o livro de literatura infanto-juvenil trabalhado, as respectivas temáticas, discussões e reflexões possibilitadas, a partir da obra apresentada.

Quadro 1 – Os livros adotados para discussão da diversidade

LIVRO INFANTO-JUVENIL	TEMÁTICA	DISCUSSÃO E REFLEXÃO POSSIBILITADA
O Pequeno Rei e o Parque Real. José Roberto Torero Editora Objetiva 2007	O livro aborda a história de um menino que por ser um “pequeno rei”, discrimina e hostiliza as crianças que diferem dele, expulsando-as de modo grosseiro, com bullying do Parque Real. Acaba por ficar sozinho no parque, e então, a história tem um desfecho democrático, deixando com que os leitores decidam qual será o fim da história, se ele continuará com sua conduta discriminatória, ou abandonará sua coroa e seu preconceito, brincando com todas as crianças, de modo saudável e respeitoso.	Este livro possibilita a reflexão acerca da discriminação diante da diversidade de culturas, etnias, gênero, nacionalidades, raça, e todas as diferenças que possamos ter, mostrando aos alunos que estas não devem ser determinantes de nossa conduta na sociedade, que devemos respeitar cada indivíduo com todas suas características, mesmo que sejam fundamentalmente diferentes de nós.
Teresinha e Gabriela. Ruth Rocha Editora Salamandra 1999	Nesta história, contida no livro Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias, da consagrada escritora brasileira Ruth Rocha, a temática perpassa pela ideia de que duas meninas que diferem amplamente quanto à personalidade e aparência, podem se tornar amigas.	Deste modo, a história passa pelo preconceito de cada uma direcionado à outra, se desconstruindo, tornando curiosidade em saber como é ser daquela diferente maneira, até que as duas trocam de papéis e se tornam amigas. Além disso, esta história possibilita a discussão acerca dos estereótipos direcionados às meninas na sociedade, possibilitando debates pertinentes quanto à esta questão, de igual modo.

Fonte: Organizado pelas autoras, 2018.

No quadro 2, apresentamos as atividades que foram realizadas a partir das obras apresentadas no quadro 1.

Quadro 2 – As atividades desempenhadas

ATIVIDADE 1	Contação da história do livro.
ATIVIDADE 2	Roda de conversa, debatendo a proposta da história.
ATIVIDADE 3 (PARA O 4º ANO)	Produção textual e/ou artística.

Fonte: Organizado pelas autoras, 2018.

Por se tratar de uma questão inerente ao ambiente escolar, a pluralidade deve ser discutida em sala, sempre considerando o conhecimento internalizado dos alunos, oportunizando que participem e que possam expressar sua opinião de modo democrático. Portanto, nesta prática, buscou-se oportunizar estes momentos de abertura ao diálogo, pois, como já observa Paulo Freire,

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da **abertura**, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2014, p. 134, grifos do autor).

Desta forma, o movimento próprio de abertura ao diálogo, de forma a reconhecer em cada indivíduo um ser inacabado, demonstra aos alunos que, na verdade, não existe uma superioridade entre as pessoas, que todos compartilham do direito de falar, de participar, indiferente de nossas características físicas e de personalidade. Sendo assim, o próprio momento de discussão, além de promover a exploração da oralidade dos alunos, oportuniza o primeiro contato com a igualdade a partir da diversidade.

Para tal, em nossas atividades, toda forma de participação é reconhecida e garantida como válida, viabilizando-se suas particularidades. Mesmo em se tratando de opiniões contrárias à proposta da leitura, o direito a expressar a opinião foi garantido, porém, buscou-se utilizar de tais oportunidades para levantar novos questionamentos entre os alunos, considerando as especificidades e interesses por faixa-etária, assim como alerta Cunha (2003).

Sabe-se pela Psicologia que a criança passa por uma série de transformações, desde que nasce até entrar na adolescência, transformações essas que estabelecem fases de sua evolução. Para a literatura infantil, têm sido consideradas três dessas fases: a do mito, a do conhecimento da realidade e a do pensamento racional. [...] Na fase do mito se encontram as crianças de 3/4 a 7/8 anos. Predomina nelas a fantasia, o animismo: tanto quanto as pessoas, os objetos, têm para a criança alma, reações. [...] A segunda fase (7/8 a 11/12 anos) se caracteriza pelo conhecimento da realidade. A criança tem então maior necessidade de ação: do plano contemplativo da fase anterior, passa ao executivo (CUNHA, 2003, p. 99-100, grifos do autor).

Tais particularidades, considerando-se as faixas-etárias, foram validadas, conforme podemos perceber a seguir.

TURMA DO PRIMEIRO ANO DOS ANOS INICIAIS

Na turma do primeiro ano do ensino fundamental, com crianças com faixa etária de seis e sete anos, a atividade do PIBID concentra-se em oficinas de contação de histórias, com duração de uma aula quinzenal.

A turma, em suma, é bastante agitada, com alguns casos de alunos apresentando aspectos mais graves do que se condiz no espaço escolar com "indisciplina". Nas observações iniciais realizadas pelo grupo de bolsistas, observou-se a necessidade de novas formas de abordagem, pautadas no acolhimento transicional das crianças, que recém saíram da educação infantil e ingressaram nos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, com essa abordagem lúdica da contação de história do livro *O pequeno Rei e o Parque Real*, objetivou-se proporcionar um momento mais lúdico e divertido aos alunos, ao passo que se discutia questões de comportamento, agressividade e discriminação.

A partir disso, com o apoio da professora regente, a sala foi organizada de modo a recebermos todos no centro das carteiras em colchonetes confortavelmente sentados. Após a acomodação de todos, as bolsistas iniciaram a contação da história do livro com o apoio do livro e de fantoches de papel com os personagens. Ao passo que a história era contada ludicamente e pausadamente, para que as crianças tivessem tempo de assimilar e absorver as informações dialogadas, os fantoches representavam os diálogos.

Como em toda a história, o personagem principal demonstra muito preconceito, de forma bastante hostil e agressiva, muitas crianças interrompem a história para comentar seu desconforto com a atitude do pequeno rei.

Ao fim da atividade, todos estavam bastante envolvidos com a proposta e, inclusive um aluno que comumente se envolve em conflitos na sala, não respondendo às atividades propostas, impressionou o grupo de bolsistas com seu envolvimento, dizendo não gostar do jeito que o personagem principal tratou os demais personagens. Além disso, este aluno, particularmente, se envolveu mais intensamente que os demais e, a partir de então, pudemos reconhecer nele uma melhora no que diz respeito ao relacionamento com os colegas em sala, bem como com a professora regente.

TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Assim como com a turma do primeiro ano, nesta turma a proposta é de uma atividade quinzenal com duração de uma aula de 40 minutos, com emprego do tema proposto para o PIBID, a contação de histórias.

Para esta turma de alunos com aproximadamente 8 e 9 anos, a proposta é potencializar a criticidade, por meio de textos significativos e contextualizados em seu cotidiano escolar e sociocultural. Para tal, “Se quisermos ir além de um princípio pragmático de leitura, é preciso definir precisamente qual o objetivo da leitura com que trabalhamos” (BRITTO, 2012, p. 110). Por este motivo, a utilização deste livro veio a suscitar importantes questionamentos em sala de aula.

Na contação da história do Pequeno Rei e o Parque Real, na turma do terceiro ano, o envolvimento foi intenso por parte dos alunos, que apresentaram grande interesse pela história. Organizados em círculo no chão da sala sobre um tapete, abraçados e bastante acomodados, foram progressivamente se emocionando conforme a história se desenrolava. Apresentaram, também, muito desconforto com as atitudes agressivas do menino-rei, e se espantavam a cada frase hostil proferida por ele, externalizando em coro, espontaneamente a frase “Que menino cruel!”. A variação das expressões faciais das crianças foram denotando seu inconformismo com estas atitudes, além de estarem bastante ansiosos para descobrir como a história acabaria, ao passo em que diziam: “Mas no fim, ele aprende professora?” Qual não foi a surpresa do grupo, ao descobrirem que eles escolheriam o final da história. Escolheram, assim, sem dúvida alguma, o fim em que o Pequeno Rei aprendia sobre convivência e a diversidade das amizades.

Ao final da contação desta história, todos tinham muito a falar, muitas experiências para contar, mas todos, de forma unânime disseram ter aprovado a história, e pediram que esta fosse contada novamente.

TURMA DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta turma de quarto ano do ensino fundamental, o grupo participa semanalmente, com uma duração diária de três aulas, sendo esta a turma com atendimento principal, ou seja, a turma de origem no Programa de Iniciação à Docência.

Por ser caracterizada como uma turma mista, com alunos de 9 e 10 anos de idade, em que alguns apresentam expressivas dificuldades no que tange à alfabetização e ao letramento, a proposta é proporcionar atividades que integrem estas temáticas de forma a favorecer a apropriação de uma linguagem que contemple a oralidade, a produção textual e a escuta. Para tal, de modo simultâneo e intencional, buscou-se utilizar como ferramenta obras literárias de conteúdo crítico e de reconhecido valor reflexivo, que viabilizassem a exploração da imaginação, criatividade e posicionamento crítico dos alunos.

Desta forma, como projeto anual do PIBID para esta turma, foi elaborado o projeto denominado “Sacola Literária”, com as temáticas periódicas empregadas, considerando a primeira temática: *valores e diversidade*. A partir daí, buscou-se fomentar a alfabetização e o letramento dos alunos da turma desse quarto ano, através de textos críticos e reflexivos, conforme atenta Britto (2012) promovendo a leitura crítica dos alunos, a argumentação em sala com debates, a representação gráfica em forma de desenho e escrita, registrados em caderno de meia pauta.

Deste modo, com o emprego de alguns livros infanto-juvenis, como o Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque, foi enviado semanalmente para a casa de um aluno, a sacola literária, contendo um livro e o caderno meia pauta. Esta sacola foi devolvida sempre no encontro posterior do PIBID e, assim, como rotina, a primeira atividade do período foi abrir a sacola em conjunto com os alunos, ler ludicamente a história selecionada para todos, ler o registro do aluno e mostrar seu desenho à turma. Posteriormente, debater sobre a história em grupo, buscando valores e ouvindo as vivências e opiniões de cada aluno. Em um terceiro momento, é feita a entrega da sacola literária ao próximo aluno. O livro presente na sacola, criteriosamente selecionado, apresentando sempre, conteúdo que se enquadre na temática proposta para o período letivo proposto no cronograma.

Com base nisso, nesta proposta, o livro selecionado foi o já citado O Pequeno Rei e o Parque Real, de José Roberto Torero. Favorecendo relevantes impressões, nesta turma, durante a contação da história aos alunos, a reação dos mesmos foi menos emotiva, com alguns alunos demonstrando inclusive, achar certa graça da situação, porém desaprovando o personagem e dizendo “não fazer sentido agir dessa maneira, pois ninguém gostaria de ser tratado assim”. Ao longo da história, porém, a sensação de desconforto se intensificou e os alunos demonstraram não gostar do menino, dizendo inclusive querer agredi-lo fisicamente, caso o encontrassem. Diante disso, houve a necessidade de interromper a história para discutir sobre violência, possibilitando o questionamento: “Mas, se ele está errado em agredir verbalmente, e vocês não gostaram, seria correto agredi-lo fisicamente para ensiná-lo?”. Todos concordaram que seria uma atitude hipócrita, mas afirmaram acreditar que “alguém tem que fazer alguma coisa”.

Com isso, ao fim da contação desta história, o envolvimento e a participação dos alunos foi intenso, com muitas histórias pessoais sendo reveladas. Em um movimento de associação, a discussão foi direcionada à conduta dos alunos perante os colegas, questionando sobre sua relação coletiva de sala de aula.

Discutimos sobre as diferenças e sua importância em uma sociedade, bem como a importância em se respeitar essas diferenças. Então, de forma mais pontual, a conversa emergiu para as relações de amizade, questionando se todos os amigos de quem eles gostam são iguais a eles. Todos afirmaram que não.

Como fechamento desta etapa de debates, o registro realizado no Caderno de registros (caderno meia pauta) foi lido para a turma com as considerações do aluno que havia levado o mesmo para casa na semana anterior. Este registro consistiu em duas laudas de produção textual, repletas de criatividade, trazendo até mesmo uma rica variação da história com outra possibilidade de final. Nesta proposta apresentada pelo aluno, o Pequeno rei levava todas as crianças para brincar em seu castelo real.

A partir daí, para fomentar maior reflexão, os alunos foram convidados a mais uma contação de história, desta vez a história era sobre uma amizade inusitada, Teresinha e Gabriela, de Ruth Rocha, que intensificou a reflexão e interesse dos alunos ao perceberem que todos temos características consideravelmente diferentes, porém isso não é determinante em nossa relação, não determinando se haverá ou não respeito e afeto. A partir, desta história, em que meninas expressivamente diferentes se tornam amigas, e aprendem muito uma com a outra, a terceira atividade foi proposta. Para tal, os alunos foram orientados a produzirem um texto sobre um amigo, falando sobre tudo que gostavam neste amigo e também alguma característica não tão apreciada, o que definimos nominar como “defeito”, para que todos pensassem sobre o que seria um defeito, sobre a relevância desta característica na relação de amizade.

Nesta premissa, os pré-adolescentes em sua maioria questionavam sobre esta característica a ser apresentada, muitas diziam que seus amigos não possuíam defeitos, outras diziam não ser importante dizer sobre esta característica de seu amigo. Outros ainda, pediram exemplos, e para que não faltasse este item na atividade, reproduziram estes exemplos, sem que fossem realmente reconhecidos no amigo.

Com isso, a maioria dos textos não continha o solicitado “defeito” e os que escreveram esta característica fizeram as considerações “Quando o Daniel ri ele fica rosa”, “ela é mais velha do que eu”, “tem defeito de comer”, “ela não tem defeito”, “o defeito é falar muito” e “o defeito dele é falar muito, mas quando ele não está aqui fica tão chato”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta experiência com as turmas de anos iniciais do ensino fundamental atendidas na referida escola, foi possível reconhecer que a proposta de atividade despertou as reflexões esperadas, suscitou relevantes críticas e questionamentos, impactou e, até mesmo, refletiu no comportamento de alguns alunos.

Mesmo se tratando de uma proposta breve de intervenção, a temática da diversidade cultural, tão importante na prática pedagógica, pode ser trabalhada associando a história contida nos livros infantojuvenis ao cotidiano das crianças e pré-adolescentes, criando significação, oportunizando a discussão sobre este tema, que nem sempre é debatido por outras esferas de sua vida social.

Isto pôde ser percebido quando houve a *abertura* para o diálogo e, espontaneamente, os alunos referenciaram situações vivenciadas no ambiente escolar, e também fora da escola. Situações de discriminação e bullying, praticadas por colegas, familiares, vizinhos, assim como, vinculadas à grande mídia foram exploradas, discutidas e citadas por eles.

Além disso, discutir comportamento, sem apontar culpados determinados, sem cobrar diretamente dos alunos de forma invasiva e expositiva, faz com que até mesmo quem tem uma conduta semelhante à do personagem se perceba nesta situação e se sinta livre para participar da aula, para criar sua (re)significação acerca desta problemática. Isto foi percebido em um aluno do primeiro ano, o que causou grande surpresa às bolsistas. O aluno que apresentava maior dificuldade no que tange seu comportamento, demonstrou se sentir livre para participar e falar sobre isso, se acalmou, levantou o dedo para participar ordenadamente e, principalmente naquela aula, mas também a partir disso, demonstrou confiança no grupo, carinho e respeito. De acordo com a professora regente, seu

comportamento também tem sido mais adequado às aulas, demonstrando como até mesmo uma breve abertura pode ocasionar grandes mudanças.

Esta oportunidade de expressar seus sentimentos e opiniões através da fala e da escrita refletiu de forma positiva nas três turmas, principalmente em alguns alunos, foi possível reconhecer um interesse maior pela proposta de atividades do grupo, interesse em participar, a curiosidade e o imaginário de alguns, demonstra estar ganhando o espaço da timidez.

Além disso, no que tange o respeito à diversidade, pudemos reconhecer, principalmente no quarto ano com a produção escrita, que as diferenças inerentes à sociedade são apenas características individuais que não determinam caráter, que não determinam amizades.

Concluindo, esta experiência oportunizou uma significativa reflexão dialógica entre a prática e a teoria, possibilitando o conhecimento da importância da *abertura* ao diálogo, do respeito à opinião e “bagagem” cultural dos alunos. Além disso, a significação da abordagem de temas polêmicos e do cotidiano destes alunos, do caráter político da ação pedagógica, da responsabilidade em potencializar o senso crítico e empoderar os alunos, mesmo ainda crianças, para serem agentes atuantes e protagonistas de novos paradigmas mais humanos.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e escrita na educação escolar de crianças pequenas. **Inquietudes e Desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 99-118.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2003. 171 p.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed.- Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. - Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

_____, **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. Fátima Miguez. - Rio de Janeiro: Singular, 2009. 136 p.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contaçon de histórias**: um caminho para a formação de leitores? Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias** / Ruth Rocha; ilustrações Adalberto Corcanava - 2. ed. - São Paulo: Salamandra, 1999. 60p.

TORERO, José Roberto. **O pequeno rei e o parque real** / José Roberto Torero ; ilustrações Vinícius Vogel. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 48p.

ZILBERMAN , Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

PLATAFORMA MOODLE

Fragilidades e possibilidades de melhoria percebidas por estudantes de EaD

Sabrina Bleicher
Giovana Schuelter
Carlos Mello
Douglas Juliani

Sabrina Bleicher é Doutora em Mídias do Conhecimento pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Mestre em Design (Estudos Editoriais) pela Universidade de Aveiro, em Portugal (2009). Graduada em Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007).
E-mail: sabrina.bleicher@ifsc.edu.br

Giovana Schuelter é Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2010), mestre em Engenharia de Produção pela UFSC (2001), especialista em Gestão e Docência em Educação da Distância pela UFSC (2014) e graduada em Ciências da Computação pela Universidade do Vale do Itajaí (1996).
E-mail: giovanas@gmail.com

Carlos Alberto da Silva Mello é mestre em Engenharia de Produção - Núcleo Gestão do Conhecimento - Ênfase em Mídia e Conhecimento - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2003; Bacharel em Turismo - FASSESC- Faculdades Integradas Assesc (2000).
E-mail: carlos.mello@ifsc.edu.br

Douglas Paulesky Juliani é graduado em Ciências da Computação, doutor e mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento na UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, sócio da empresa WebPack Assessoria e desenvolvimento de software (desde 2004).
E-mail: douglas.juliani@ifsc.edu.br

RESUMO

Este capítulo descreve a percepção dos estudantes de um curso de Educação a Distância (EaD) em relação às fragilidades e possibilidades de melhoria de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que utiliza a plataforma Moodle como suporte. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de um questionário aberto realizado com os cursistas. Os resultados apresentados foram sistematizados com base em uma abordagem qualitativa em cinco categorias principais: usabilidade, interação, aspectos didáticos pedagógicos, interface e recursos disponíveis e acessibilidade. Como resultado, observa-se coerência e similaridade em relação às fragilidades e às possibilidades de melhoria e uma série de aspectos que podem ser adaptados nos AVAs de qualquer curso a distância, independente do tipo ou nível de ensino.

Palavras-chave: Moodle. Fragilidades. Melhorias.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino em expansão no Brasil. O último censo de EaD realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), por exemplo, identifica que a quantidade de alunos beneficiados por essa modalidade, no ano de 2016, foi de mais de três milhões em cursos de diferentes níveis e tipos de formação (ABED, 2017, p. 79). Contudo, apesar do crescimento expressivo, a EaD ainda encontra muitos desafios. Dentre eles, está a forma de distribuição dos conteúdos e de interação com os estudantes o que, na maioria das instituições brasileiras, acontece por meio Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). De acordo com o citado censo: 91% dos órgãos públicos, 88% das instituições públicas municipais, 78% das instituições privadas com fins lucrativos e 76% das sem fins lucrativos utilizam AVAs para disponibilizar e distribuir materiais didáticos e interagir com seus estudantes (ABED, 2017, p. 113).

Segundo Schuelter, Bleicher e Mello (2017, p. 509), o desafio da utilização deste tipo de suporte digital está em mantê-lo com uma qualidade e robustez que permita disponibilizar ferramentas interativas e de entrega e construção de conhecimento eficientes, ou seja, que contribuam com o enriquecimento do processo educacional.

Tais dificuldades justificam o estudo apresentado que foca na avaliação de um AVA suportado pela plataforma Moodle. Este trabalho descreve uma pesquisa realizada com estudantes de um curso a distância que utilizaram esta plataforma e avaliaram suas fragilidades e possibilidades de melhoria.

Destaca-se que trechos do texto aqui descrito já foram publicados nos anais do Congresso Internacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem de 2017, por meio do artigo intitulado “Moodle como ambiente virtual de apoio à mediação pedagógica: fragilidades percebidas pelo usuário” (SCHUELTER; BLEICHER e MELLO, 2017). No estudo supracitado, já foram apresentadas a fundamentação teórica e a metodologia descritas a seguir, bem como as fragilidades percebidas pelos estudantes. Agora, neste capítulo de livro, devido ao desenvolvimento da análise dos dados coletados, publicam-se, também, no tópico dos resultados e discussão, as possibilidades de melhorias sugeridas pelos usuários da plataforma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente estão disponíveis diversos tipos de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e é possível encontrar plataformas distintas, algumas desenvolvidas particularmente por empresas, com alto custo de investimento, e outras de livre acesso.

De forma semelhante às salas de aula presenciais, os AVAs funcionam como um local no qual se realizam as ações educacionais. Eles permitem a publicação, o armazenamento e a distribuição de materiais didáticos, assim como a comunicação e interação entre alunos, professores e equipe de suporte (FILATRO, 2008).

A importância destes ambientes como ferramenta para trocas de informações, comunicação, interação, disponibilização de material de estudo e como apoio na educação a distância (RIBEIRO et al., 2007) é tão relevante que os AVAs são, reconhecidamente, a ferramenta mais utilizada na EaD entre os recursos educacionais disponíveis (ABED, 2017).

Na conjuntura atual, uma das plataformas mais utilizadas em todo o mundo para suportar AVAs é o Moodle: presente em 228 países e, no Brasil, com mais de 5.000 registros (MOODLE,

2018). Empregado para os mais diversos tipos de cursos ou atividades educativas, o MOODLE (acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamics Learning Environment*) é “um software livre e de código aberto que permite criar um AVA para disposição de cursos na internet” (ALVES, 2017, p. 24).

Neste capítulo de livro, apresenta-se o resultado de uma avaliação feita por estudantes de EaD sobre as fragilidades e as possibilidades de melhoria de um AVA suportado pelo Moodle; nos tópicos seguintes, apresentam-se a metodologia, os resultados e a conclusão do estudo realizado.

METODOLOGIA

Adota-se, neste estudo, uma abordagem metodológica do tipo qualitativa e exploratória. Qualitativa porque não se centra na análise numérica dos dados recolhidos (algo típico das pesquisas quantitativas), mas busca compreender e analisar as características apresentadas pelo objeto de estudo e interpretar os dados recolhidos (TRIVIÑOS, 1994; RICHARDSON, 1999). Além disso, é um estudo exploratório porque, como o próprio nome sugere, propõe-se a explorar, desenvolver e aumentar o conhecimento existente sobre um determinado tema (GIL, 2007; GIL, 2008). Em relação às técnicas utilizadas para a coleta de dados, classifica-se a análise como bibliográfica seguida de um estudo de campo (GIL, 2008). Bibliográfica porque se adotou o conhecimento disponível em publicações acadêmicas de diversos tipos para embasar a fundamentação teórica que subsidia a avaliação. Estudo de campo porque buscou levantar dados diretamente a partir do universo dos sujeitos envolvidos, neste caso, usuários do AVA Moodle. Segundo Gil (2007), essa é uma característica essencial desse tipo de estudo: buscar, em um contexto real e aplicado, informações que levem ao aprofundamento dos aspectos estudados.

Como instrumento para a realização da coleta de dados, fez-se uso do questionário, uma técnica de coleta de dados definida como “uma série ordenada de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (GIL, 2007; GIL, 2008; RICHARDSON, 1999;

MARCONI, LAKATOS, 2010). O questionário desta pesquisa foi aplicado na forma de uma única questão, dividida em três subitens.

Essa questão foi inserida na prova presencial da componente curricular de “Tecnologias Educacionais” do curso de Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), ofertada pelo Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CERFEAD) em parceria com outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPECT), vinculados à Rede E-Tec.

Considerando o espectro dos participantes, a amostra foi do tipo “não probabilística por conveniência”, que caracteriza-se pela escolha dos participantes por meio de critérios pré-determinados, ou seja, sem o uso de um instrumental estatístico, sendo o elemento pesquisado selecionado por estar acessível e disponível no local e momento em que a pesquisa se realiza.

O curso de “Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica” teve início em 10 de dezembro de 2015 e o questionário foi aplicado na data de 13 de outubro de 2016 e 03 de novembro de 2016 com os cursistas matriculados na componente curricular de “Tecnologias Educacionais”. Destaca-se que o questionário foi aplicado aproximadamente 11 meses depois do início do curso, o que significa que os respondentes já possuíam, neste momento, experiência com a plataforma Moodle de modo a poder dar opiniões consistentes sobre a mesma. Além disso, a citada componente curricular tem, prevista em sua ementa, o estudo de ambientes virtuais, da aprendizagem colaborativa apoiada por computador e de comunidades virtuais de aprendizagem, o que valida ainda mais a participação dos discentes.

O curso contava com 110 alunos inscritos, dos quais 67 responderam ao questionário proposto. O que significa que o percentual de respostas obtidas em relação à amostra total foi de mais de 50%, índice maior que os 25% previsto e descrito por Gillham (2000), Gil (2008), Marconi e Lakatos (2010), Santos (2010) e Gray (2012), como o mínimo necessário para considerar a amostra respondente relevante.

As questões propostas para os cursistas tinham o enunciado orientador mostrado no Quadro 1 e foram apresentadas na forma de uma tabela na qual cada respondente poderia descrever a sua opinião sobre o aspecto descrito. Eram, portanto, questões abertas nas quais o estudante-usuário estava livre para expressar sua opinião.

Quadro 1 – Formato do questionário

Enunciado: Um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), na modalidade de educação a distância, constitui-se como um dos locais de mediação pedagógica entre instituição, equipe docente e estudantes. No IFSC, utiliza-se como plataforma para esse fim o Moodle. Considerando, que essa plataforma foi apresentada no nosso material didático e estudada em nossa unidade curricular, complete o quadro a seguir, a partir de sua experiência e visão crítica como usuário deste AVA ao longo deste curso de especialização.

Moodle – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

Fragilidades percebidas como usuário Potencialidades do uso em sua atuação profissional

Proposições para melhoria da organização de cursos e unidades curriculares no ambiente Moodle

Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Conforme é possível observar no Quadro 1, o questionário aplicado com os estudantes-usuários da plataforma Moodle buscou recolher dados a respeito de **fragilidades**, **potencialidades** e **possibilidades de melhoria** para/sobre o uso da plataforma Moodle. No tópico a seguir, apresentam-se a análise dos resultados relacionados às **fragilidades** e às **possibilidades de melhoria** percebidas pelos usuários. As **potencialidades** percebidas pelos estudantes estão sendo compiladas e serão publicadas em estudos posteriores.

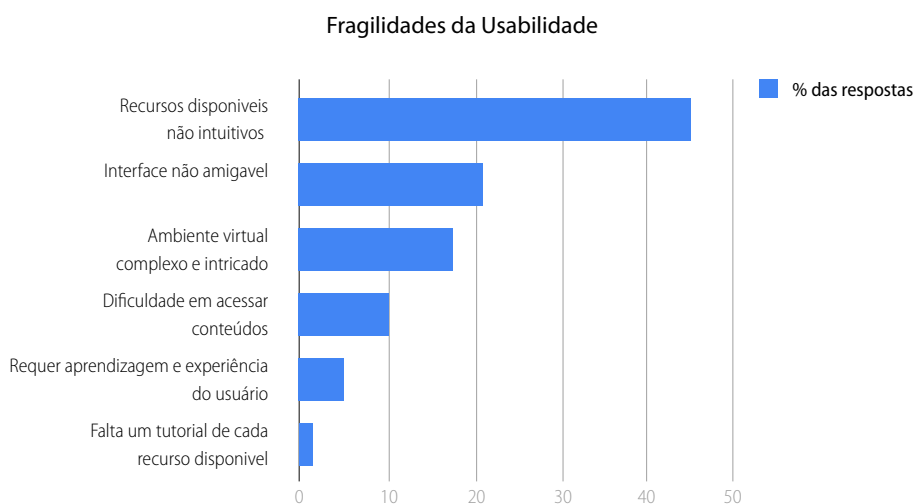
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as respostas oriundas do questionário foram compiladas uma a uma e posteriormente agrupadas em diferentes temáticas para serem melhor observadas, a saber: **usabilidade**, **interação**, **aspectos didáticos pedagógicos**, **interface e recursos disponíveis** e **acessibilidade**. Os tópicos a seguir descrevem a temática, as fragilidades descritas pelos estudantes e, como fechamento, acrescentam-se, para cada item, as sugestões de melhoria percebidas e diagnosticadas pelos usuários.

USABILIDADE

A usabilidade é um termo que expressa a facilidade de um usuário ao utilizar um software ou uma plataforma a fim de realizar uma tarefa. Diversos aspectos estão relacionados a uma boa usabilidade. Entretanto, neste caso, o objetivo era destacar, em especial, as fragilidades da ferramenta e quais as possibilidades visíveis de melhoria. Conforme pode-se observar na Figura 1, a maior parte dos usuários declarou que os recursos disponíveis no AVA Moodle não são intuitivos e que a interação não é amigável. Logo em seguida, um grupo menor de usuários declarou que o ambiente é complexo e que há dificuldade em acessar seus conteúdos. Aspectos que, conseqüentemente, geram a necessidade de aprendizagem para um uso eficiente da plataforma, fato que, com menor frequência, também foi citado pelos estudantes.

Figura 1 – Fragilidades na usabilidade do Moodle



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

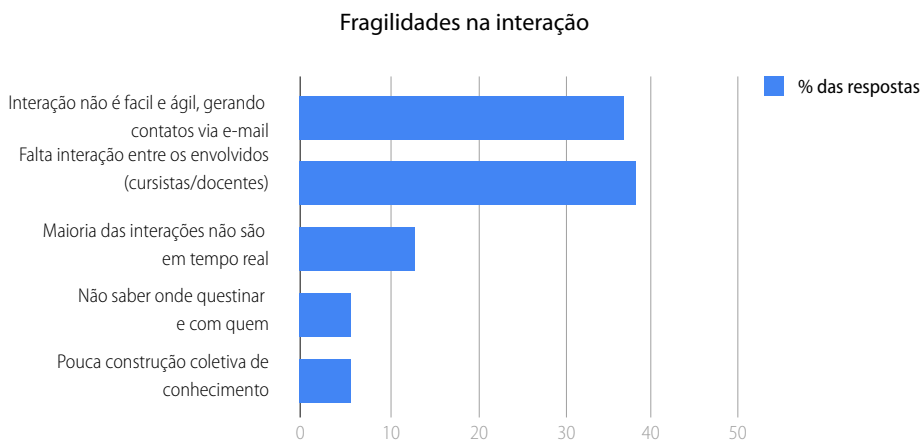
Em relação às proposições de melhoria, de modo coerente com as fragilidades apontadas, sugeriu-se que o ambiente fosse mais intuitivo e simplificado, de modo que o uso, o acesso e a busca pelos conteúdos fosse mais facilitado. Destacaram-se como proposições a ideia de dar maior destaque ao campo de notas, uma vez que é um espaço que os

estudantes têm muito interesse. Também foi sugerido melhorar o sistema de notificações - de prazos e de atividades - o que contribuiria para gerenciamento do estudante de suas próprias atividades.

INTERAÇÃO

Outro aspecto relevante em relação à plataforma, refere-se à interação. É por meio da interação professor/estudante e estudante/material didático que a maior parte da mediação pedagógica acontece. A Figura 2 apresenta as principais fragilidades apontadas pelos usuários em relação a esta questão. Ao observá-la, percebe-se que o principal problema centra-se na falta de comunicação entre cursistas e docentes, o que dificulta a interação e o que acaba tendo como consequência um aumento da comunicação por outros canais, tais como o e-mail.

Figura 2 – Fragilidades na interação do Moodle



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Como sugestões de melhorias, os estudantes destacaram como necessário utilizar os recursos do moodle (tais como chats e fóruns) com mais frequência de modo a melhorar a interação entre cursistas e docentes e mesmo entre os próprios estudantes, fato totalmente coerente com as fragilidades destacadas com maior porcentagem no gráfico correspondente (Figura 2).

ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

No grupo de respostas intitulado como “aspectos didático-pedagógicos”, foram compiladas questões relacionadas especificamente ao acompanhamento dos cursistas e à sequência didática estabelecida pelos docentes ao longo do curso (tais como materiais de leitura sugeridos e atividades de avaliação propostas). No gráfico a seguir (Figura 3), é possível observar que, ao utilizar o Moodle como suporte de apoio à aprendizagem, os estudantes observaram a necessidade de maior disciplina para o cumprimento das componentes curriculares e também destacaram que há um excesso de atividades, de leitura e que os professores pecam ao dar retorno sobre o andamento do curso.

Figura 3 – Fragilidades em aspectos didático-pedagógicos do Moodle



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Em relação às sugestões de melhoria referentes aos aspectos didático-pedagógicos na utilização do Moodle, apenas duas propostas foram identificadas, e ambas muito pertinentes. A primeira delas sugere a elaboração de atividades que obriguem o usuário a acessar o curso com mais frequência, o que responde coerentemente à fragilidade anteriormente identificada, ou seja, a necessidade de disciplina. A outra proposição de melhoria segue com a mesma visão e sugere a criação de um sistema de recompensas

em relação às atividades realizadas no ambiente - o que pode ser interpretado como uma proposta de gamificação para o Moodle, ideia muito pertinente às tendências atuais de inovação na educação.

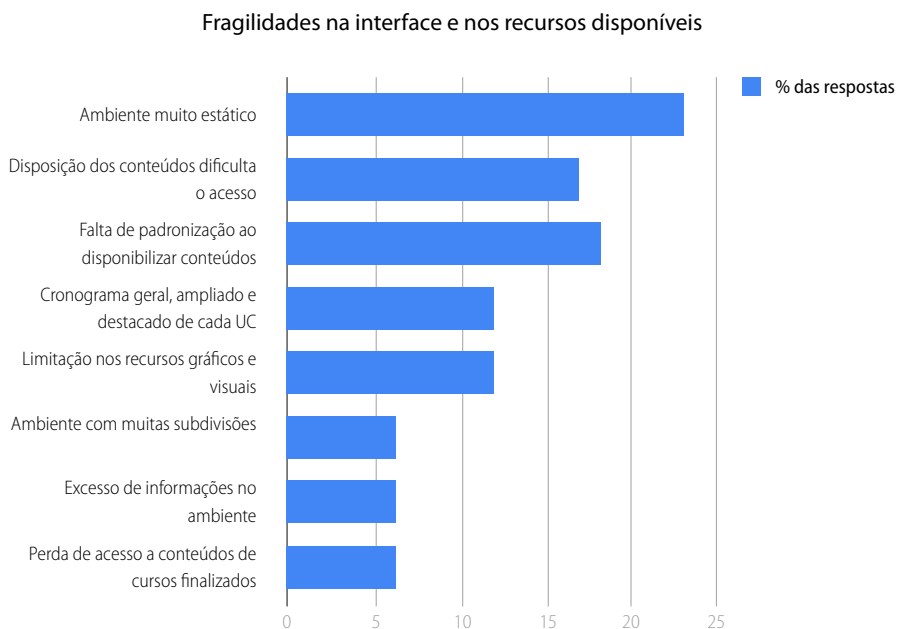
INTERFACE E RECURSOS DISPONÍVEIS

Uma interface, como o próprio nome sugere, é um elemento que proporciona uma ligação física ou lógica entre dois sistemas ou partes de um sistema. Já os recursos disponíveis são as ferramentas que a plataforma possibilita explorar e que os docentes podem disponibilizar aos estudantes. Neste item, também foram compiladas informações referentes à organização das salas virtuais (Figura 4). A maior parte dos cursista declara que o Moodle proporciona ambientes estáticos e que as salas virtuais poderiam ser mais dinâmicas e também melhor organizadas - cita-se que a disposição dos conteúdos não facilita o acesso e que o ambiente atual possui muitas subdivisões. Também foi citado que falta padronização dos docentes ao disponibilizarem os recursos.

As sugestões de melhoria para a interface e recursos disponíveis, assim como ocorreu nos aspectos anteriormente descritos, também estão diretamente relacionadas às fragilidades apontadas para este quesito. Assim, foi sugerido que:

- » O conteúdo da página do AVA fosse organizado de forma padronizada para facilitar o acesso aos conteúdos e atividades
- » O design (a organização visual do ambiente) do AVA fosse mais atrativo;
- » Fossem disponibilizados mais conteúdos na forma de videoaulas ;
- » Fossem utilizadas animações como recursos didáticos para mais atenção e dinamizar os materiais;
- » Fosse utilizada a navegação por abas para organizar as seções do estudo, tornando a sala virtual menos poluída;
- » O moodle não fosse utilizado apenas como repositório de materiais;
- » Os recursos disponibilizados não ficassem restritos apenas ao moodle e outras ferramentas fossem integradas na plataforma.

Figura 4 – Fragilidades na interface e nos recursos disponíveis



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

ACESSIBILIDADE

Em relação à acessibilidade, houve apenas duas citações amplas e gerais sobre o tema que não especificam nenhuma fragilidade nem sugestão de melhoria em particular, embora mereçam todo o cuidado e atenção na utilização de um AVA. A seguir, as afirmações encontradas sobre esse aspecto: (1) Há uma limitação de usabilidade no Moodle para pessoas com algum tipo de deficiência (visual e/ou auditiva) e (2) alunos com necessidades especiais não são contemplados nos recursos didáticos disponibilizados.

CONCLUSÕES

O estudo apresentado neste artigo faz parte de um projeto de pesquisa ainda não concluído, uma vez que também foram pesquisadas, além das fragilidades e proposições de melhoria, as potencialidades de um AVA na plataforma Moodle. Acredita-se que a compilação e a análise de todos estes aspectos em conjunto, certamente, trarão resultados mais consistentes. Contudo, no que tange às fragilidades e possibilidades de melhoria já foi possível diagnosticar aspectos relevantes.

Em relação às fragilidades, observou-se que uma das principais questões refere-se à dinamicidade e flexibilidade do ambiente observadas tanto quando os cursistas referiram-se à upload de arquivos (ainda considerado com pouco espaço disponível) quanto em relação aos recursos e conteúdos disponibilizados. A usabilidade da plataforma também foi apontada como uma fragilidade, em especial no que se refere à facilidade de acesso aos recursos e à compreensão de como funcionam. O mesmo observa-se com a interação, diagnosticada por alguns como difícil e pouco ágil. Destaca-se também que muitos aspectos apontados referem-se não somente à plataforma em si, mas à aplicação feita pelos docentes e demais agentes envolvidos no desenvolvimento de um curso a distância. Isso foi salientado de modo especial no que se refere ao feedback aos estudantes e às questões de organização e disponibilização de conteúdos.

Convém destacar também que as proposições de melhoria foram, de modo geral, criativas e coerentes com as fragilidades apontadas. Ideias como o uso de recursos mais dinâmicos, maior destaque ao campo de notas, melhoria do sistema de notificações, aplicação da gamificação ou mesmo de mais atividades que obriguem o usuário a acessar o curso com mais frequência sugerem o interesse dos estudante em cursos mais inovadores e em plataformas com recursos mais complexos. Com a mesma visão, estão as propostas de não utilizar o Moodle como repositório, mas de ir além dele, adotando ferramentas externas e diversificadas.

Tais fragilidades e propostas de melhoria permitem inferir que as particularidades que cada plataforma disponibiliza são importantes, mas é no uso que se faz dela que estão formas de enriquecer a aprendizagem. Por isso, os aspectos identificados neste trabalho podem contribuir com as pesquisas e a utilização do Moodle em cursos a distância e também ser replicados para outros AVAs.

BIBLIOGRAFIA

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017.

ALVES, Anna Paula Castro. **Espaço Aprender**: proposta de utilização de um AVA Moodle para informação e formação dos públicos da ACE de João Pinheiro, MG. 2017. 68 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLHAM, B. **Developing a questionnaire**. London: Continuum, 2000.

GRAY, D. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. São Paulo: Atlas, 2010.

MOODLE. **Moodle Statistics**. 2018. Disponível em: <<https://moodle.net/stats/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA Gilda A de A.; MENDONÇA, Alzino Furtado. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância, Goiás. **Anais**... 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526am.Pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SCHUELTER, Giovana; BLEICHER, Sabrina; MELLO, Carlos de. MOODLE COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APOIO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: FRAGILIDADES PERCEBIDAS PELO USUÁRIO, CINAHPA | 2017 – Congresso Internacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem, **Blucher Design Proceedings**, Volume 3, 2017, p. 508-520. Disponível em: <www.proceedings.blucher.com.br/article-details/moodle-como-ambiente-virtual-de-apoio-a-mediao-pedaggica-fragilidades-percebidas-pelo-usurio-25607>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 7. ed., rev. e atual. Niterói, RJ: Impetus, 2010.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo (SP): Atlas, 1994.

_____. Observação: Este capítulo de livro não é uma publicação inédita, parte deste estudo encontra-se publicado em: SCHUELTER, Giovana; BLEICHER, Sabrina; MELLO, Carlos de, MOODLE COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APOIO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: FRAGILIDADES PERCEBIDAS PELO USUÁRIO, CINAHPA | 2017 – Congresso Internacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem, Blucher Design Proceedings, Volume 3, 2017, Pages 508-520, ISSN 2318-6968, <http://dx.doi.org/10.1016/16ergodesign-0051>

(www.proceedings.blucher.com.br/article-details/moodle-como-ambiente-virtual-de-apoio-a-mediao-pedaggica-fragilidades-percebidas-pelo-usurio-25607)

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ESAG

Relato inicial da experiência da primeira oferta

Ivoneti da Silva Ramos

Daniel Moraes Pinheiro

Janice Mileni Bogo

Ivoneti da Silva Ramos é Mestre em Economia, Professora Assistente do Departamento de Administração Pública da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/ESAG/DAP), Florianópolis, SC, Brasil.

E-mail: voneramos@gmail.com

Daniel Moraes Pinheiro é Doutor em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto do Departamento de Administração Pública da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/ESAG/DAP), Florianópolis, SC, Brasil.

E-mail: daniel.pinheiro@udesc.br

Janice Mileni Bogo é Doutora em Administração, professora adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/ESAG/DAP), Florianópolis, SC, Brasil.

E-mail: janice.bogo@udesc.br

RESUMO

Em 2017, a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) ampliou a oferta de cursos na modalidade de educação a distância (EaD) com a adesão do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG) ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) na parceria com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). No vestibular, foram ofertadas 320 vagas para o curso de graduação em Administração Pública e, no processo seletivo para o curso de especialização em Gestão Municipal, foram ofertadas 150 vagas, ambos com início em agosto de 2017. Este artigo tem por objetivo relatar os principais pontos da execução do primeiro semestre do curso de graduação em Administração Pública e do curso de especialização em Gestão Municipal na modalidade a distância na oferta do PNAP pela ESAG.

Palavras-Chaves: Educação a Distância (EaD). Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Educação continuada.

INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), embora seja uma instituição tradicional na educação presencial, possui uma trajetória na modalidade de educação a distância (EaD) com a oferta da graduação em Pedagogia desde 1999, pelo então Núcleo de Educação a Distância, atual Centro de Educação a Distância (Cead).

Em 2010, o Ministério da Educação (MEC) credenciou a Udesc para a oferta de cursos a distância pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹ e, em 2017, o Cead ampliou sua oferta da graduação dos cursos de Ciências Biológicas e Informática.

Ao longo do tempo, a EaD conquistou espaços, tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional. Atualmente, plataformas on-line a exemplo da edX congregam

1 Segundo Bittencourt e Mercado (2014, p. 467), sobre a Universidade Aberta do Brasil: "(...) congrega políticas que enfatizam programas voltados para a expansão da educação superior de qualidade e promoção da inclusão social, contribuindo para o desenvolvimento regional, geração de empregos e renda e possibilitando uma maior qualidade social para o sujeito".

curso na modalidade a distância ofertados por universidades tais como Harvard e Berkeley. Por meio dessa modalidade, o limite do afastamento físico é transposto e se oportuniza o acesso à educação para locais distantes dos grandes centros.

De acordo com o Censo EAD.BR 2015, o número de matrículas em cursos a distância cresceu 11,2% com relação a 2014 e ultrapassa a marca de um milhão de alunos no país. Acompanhando as tendências, em 2017, o número de cursos de graduação na modalidade a distância na Udesc é ampliado com a oferta realizada pelo Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG), por meio da adesão ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), na parceria com o MEC por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no âmbito da UAB.

Na ESAG, a iniciativa da educação a distância iniciou em 2012 com o estudo empreendido pelo Departamento de Administração Pública para expansão da oferta do curso de Administração Pública. Na época, eram ofertadas 80 vagas anuais para o curso presencial no período matutino. Como resultado desta análise, propôs-se a abertura do curso presencial no período noturno² e a adesão aos cursos da modalidade a distância do PNAP. Após tramitar na ESAG e nos conselhos superiores, os pleitos foram aprovados. A inscrição às vagas do PNAP ocorreu em 2014 por meio do Edital Nº 075 lançado pelo MEC, cujo resultado foi homologado em março de 2017.

No Vestibular para os cursos na modalidade Ead, a Udesc ofertou 320 vagas para o curso de graduação em Administração Pública e no Processo Seletivo foram ofertadas 150 vagas t2017.

Considerando este contexto, é objetivo deste artigo relatar os principais pontos da gestão e da execução do primeiro semestre do curso de graduação em Administração Pública e do curso de especialização em Gestão Municipal na modalidade a distância na oferta do PNAP pela ESAG.

2 Em 2018, está prevista a formatura da primeira turma do curso do período noturno, que conta com entradas regulares no vestibular.

BREVE HISTÓRICO

Em 2012, com o apoio e a expertise do Cead, deu-se início aos trâmites para a adesão da ESAG ao PNAP. A comissão que analisou o cenário e as condições para a ampliação de curso do Departamento de Administração Pública entrevistou gestores do Cead, além de pesquisar os avanços da oferta da educação a distância em iniciativas nacionais e internacionais. Foi também atribuição desta comissão analisar o contexto catarinense para o oferecimento dos cursos pretendidos, regiões, condições dos polos, locais onde já havia algum curso semelhante, entre outros aspectos.

Durante os anos de 2013 e 2014, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Administração Pública e da especialização em Gestão Municipal - originais da Capes - tramitaram em todos os Conselhos da Universidade e foram aprovados em todas as instâncias.

Neste ponto, cumpre destacar que o projeto pedagógico do curso de graduação em Administração Pública do PNAP prevê, no seu texto, a educação continuada com a possibilidade de oferta de três linhas de pesquisa na pós-graduação: Gestão Pública, Gestão da Saúde e Gestão Municipal. Esta última foi a escolha da ESAG para a oferta da especialização em função do know-how em projetos de pesquisa e extensão voltados para os municípios catarinenses.

Em dezembro de 2014, a CAPES lançou o edital Nº 075 com vagas para o PNAP e, em março de 2017, as 320 vagas solicitadas para o curso de Administração Pública e as 150 vagas para a especialização em Gestão Municipal foram homologadas pela CAPES.

As vagas da graduação foram distribuídas em oito polos de apoio presencial e as vagas da especialização em seis polos de apoio presencial, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Polos de oferta dos cursos PNAP pela ESAG

POLOS DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	POLOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO MUNICIPAL
Polo UAB de Blumenau (BLU)	Polo UAB Campos Novos (CAN)
Polo UAB de Caçador (CAD)	Polo UAB Concórdia (CON)
Polo UAB de Criciúma (CRI)	Polo UAB Indaial (IND)
Polo UAB de Joaçaba (JOA)	Polo UAB de Laguna (LAG)
Polo UAB de Palmitos (PMT)	Polo UAB de Palhoça (PAL)
Polo UAB de Pouso Redondo (PRD)	Polo UAB São Bento do Sul (SBdS)
Polo UAB de São Miguel do Oeste (SMO)	
Polo UAB de Videira (VID)	

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Os critérios de escolha dos polos seguiram duas diretrizes principais:

- » Não coincidir com os polos com ofertas de cursos PNAP pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC);
- » Destinar vagas para as regiões menos desenvolvidas do estado.

A universidade tem um papel fundamental no desenvolvimento das regiões e o desdobramento de sua presença no interior do estado, indo além dos cursos presenciais e por meio da educação na modalidade a distância, potencializa sua influência positiva e oportuniza à população catarinense maiores chances de progresso. Bittencourt e Mercado (2014, p. 467) colocam que “a EaD possibilita a muitas pessoas poderem estudar, democratizando a educação com qualidade e por lugares nos quais as universidades não conseguem chegar, (...)”

Embora a educação pública seja gratuita, existe um custo para sua oferta e o investimento acontece com recursos da sociedade, por meio dos orçamentos destinados à educação. Assim, cumpre registrar que a oferta dos cursos PNAP na Udesc/ESAG é financiada com base nos orçamentos de diversas esferas de governo e com o apoio da sociedade. Observe-

se o que dizem Pinheiro, Pandini e Ramos (2017, p. 14) sobre o desenho do financiamento, quando abordam a coprodução da educação superior referente à experiência do PNAP na Udesc ESAG:

- » O financiamento do custeio e bolsas (tutores e professores) é oriundo do orçamento do Ministério da Educação.
- » A Udesc colabora com sua infraestrutura física, recursos humanos (técnicos e professores), seus grupos de pesquisa, extensão, know-how nas áreas do conhecimento.
- » Os municípios colaboram com a infraestrutura física dos Polos Presenciais e com recursos humanos (técnicos de informática, secretária, bibliotecária).
- » Em alguns casos, os polos são mantidos pelo próprio estado, por meio das Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs) ou pela própria Udesc.
- » Ainda latentes, iniciativas de apoio junto a outros atores locais, seja na estrutura (provedor de internet), na divulgação e mobilização junto à comunidade pelas mídias locais ou no apoio físico e logístico (empresas e associações comerciais).

Assim, em 2017, e com o apoio de muitas instituições, a história incorpora pontualmente³ 470 vagas de educação a distância para a formação e aperfeiçoamento de administradores e gestores públicos em Santa Catarina.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES DA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA ESAG

Essa seção apresenta as primeiras impressões relacionadas à execução e gestão dos cursos na modalidade a distância na ESAG: a organização do primeiro semestre, a tutoria, as necessidades de ajustes pedagógicos, os primeiros dados de evasão e as perspectivas de avaliação dos cursos.

3 A oferta dos cursos PNAP depende do lançamento de edital pelo MEC e, por isso, as vagas não fazem parte da oferta regular da Udesc. Além disso, a decisão da oferta também depende da análise do ambiente interno, que precisa dispor de infraestrutura básica.

ORGANIZAÇÃO DO PRIMEIRO SEMESTRE

Em março de 2017, a CAPES autorizou a oferta dos cursos do edital Nº 075/2014 com a possibilidade da oferta dos cursos para entrada em agosto de 2017. A Udesc acelerou seus processos internos, pois o vestibular de inverno já estava prestes a ser lançado e precisaria contemplar as vagas do curso de graduação em Administração Pública. Na ESAG, membros da Comissão de Implementação e Acompanhamento da modalidade a distância se mobilizaram e visitaram os oito polos relativos à graduação na perspectiva de divulgar as vagas para o curso de Administração Pública. O mesmo foi feito nos seis polos no qual seria oferecida a especialização em Gestão Municipal, considerando que o processo seletivo seria lançado logo após o vestibular.

Na visita aos polos, a interlocução envolveu coordenadores de polo, representantes da área de educação dos municípios, representantes das Agências de Desenvolvimento Regional, meios de comunicação local e cidadãos convidados pelos polos.

O objetivo da presença da Comissão nos Polos era confirmar as condições de operação dos cursos, principalmente em relação à infraestrutura, além de incentivar a comunidade local à participação e inscrição nos cursos que ali seriam lançados. Tal estratégia possibilitou também uma aproximação prévia com os coordenadores locais, fundamental para as etapas posteriores. Foram ainda visitados centros da Udesc com cursos nos quais professores com disciplinas em áreas afins poderiam se interessar em ministrar aulas futuramente, quando da abertura de chamadas para preenchimento dos quadros docentes.

O Quadro 2 apresenta a relação candidato/vaga para a graduação em Administração Pública no vestibular EaD 2017:

Quadro 2 – Relação candidato/vaga para a graduação em Administração Pública no vestibular EaD 2017

(Continua)

POLO UAB	INSCRITOS	VAGAS	CANDIDATOS/VAGAS
Blumenau	127	40	3,18
Caçador	156	40	3,9

(Conclusão)

POLO UAB	INSCRITOS	VAGAS	CANDIDATOS/VAGAS
Criciúma	171	40	4,28
Joaçaba	143	40	3,58
Palmitos	104	40	2,6
Pouso Redondo	119	40	2,98
São Miguel do Oeste	120	40	3
Videira	199	40	4,98
Total	856	240	21,42

Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Para a Pós-Graduação em Gestão Municipal, foi realizado processo seletivo semelhante ao vestibular, com aplicação de provas nas cidades com Polos Presenciais. O quadro 3 apresenta a relação candidato/vaga após a confirmação das inscrições.

Quadro 3 – Relação candidato/vaga no processo seletivo para a Pós Graduação em Gestão Municipal (EaD)

POLO UAB	INSCRITOS	VAGAS	CANDIDATOS/VAGAS
Campos Novos	123	25	4,92
Concórdia	104	25	4,16
Indaial	146	25	5,84
Laguna	109	25	4,36
Palhoça	208	25	8,32
São Bento do Sul	99	25	3,96
Total	789	150	5,26

Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Considerando o pouco tempo para a divulgação dos cursos, pode-se dizer que a procura foi expressiva nos dois cursos ofertados, pois, no caso da graduação, cinco entre os oito polos apresentaram a relação candidato-vaga acima de três, com o Polo de Videira aproximando-se de cinco candidatos por vaga. No caso da Pós, a concorrência média foi relativamente alta (5,26 candidatos por vaga), tendo o polo de Palhoça registrado a maior concorrência (8,32 candidatos por vaga).

A matrícula em primeira chamada foi ainda mais surpreendente. Os dados encontram-se nos quadros a seguir:

Quadro 4 – Balanço das matrículas em primeira chamada no curso de Administração Pública EaD

POLO	NÚMERO DE VAGAS	MATRÍCULAS EFETIVADAS EM 1ª CHAMADA	PERCENTUAL DE MATRÍCULA EM 1ª CHAMADA	VAGAS PARA 2ª CHAMADA
Blumenau	40	35	88%	5
Caçador	40	35	88%	5
Criciúma	40	39	98%	1
Joaçaba	40	38	95%	2
Palmitos	40	35	88%	5
Pouso Redondo	40	38	95%	2
São Miguel do Oeste	40	38	95%	2
Videira	40	38	95%	2
Total	320	296	93%	24

Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Das 320 vagas ofertadas no Vestibular EAD de 2017, 93% foram preenchidas em primeira chamada. As 24 vagas remanescentes foram submetidas a chamadas posteriores. Ao final da terceira chamada, 314 vagas foram preenchidas no total das 320 vagas.

No caso da Especialização em Gestão Municipal, quase que a totalidade das vagas foram preenchidas em primeira chamada, ficando apenas uma vaga remanescente para nova chamada no Polo de Palhoça.

Quadro 5 – Balanço das matrículas em primeira chamada no curso de especialização em Gestão Municipal

POLO	NÚMERO DE VAGAS	MATRÍCULAS EFETIVADAS EM 1ª CHAMADA	PERCENTUAL DE MATRÍCULA EM 1ª CHAMADA	VAGAS PARA 2ª CHAMADA
Campos Novos	25	25	100%	-
Concórdia	25	25	100%	-
Indaial	25	25	100%	-
Laguna	25	25	100%	-
Palhoça	25	24	96%	1
São Bento do Sul	25	25	100%	-
Total	150	149	99%	1

Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Assim que a CAPES homologou as vagas do PNAP para a Udesc, a Direção Geral da ESAG alocou uma sala para o desenvolvimento das ações administrativas do curso. Intitulada de Núcleo de Educação a Distância da ESAG (NEaD), a sala comportou, inicialmente, o trabalho da coordenação da graduação, da coordenação da pós-graduação, da coordenação da tutoria e dois bolsistas de apoio discente. O trabalho dos coordenadores é financiado pela CAPES e dos bolsistas pela Udesc.

Pelo grau de complexidade e pela atribuição de papéis internos, a secretaria acadêmica da graduação presencial apoiou a alguns dos trâmites acadêmicos da graduação na modalidade EaD. Ambos os cursos utilizam o sistema acadêmico (SIGA) ora vigente na Udesc.

Concomitante com o processo de matrícula, o NEaD promoveu ações pedagógicas iniciais:

- » Lançamento da inscrição interna para seleção dos professores para o primeiro semestre;⁴
- » Lançamento do edital de seleção de tutores para o apoio nas atividades a distância e para o apoio presencial nos polos;
- » Organização do processo de acolhimento e capacitação inicial de tutores e professores.

No caso da seleção dos professores, todas as disciplinas do primeiro semestre foram ofertadas por professores da Udesc, não necessitando realizar chamada externa. Cabe salientar que para a oferta do primeiro semestre, a ESAG definiu critérios conforme a Portaria Interna da ESAG Nº 037, DE 23/06/2017:

Art. 2º Serão considerados os seguintes critérios para a seleção, em ordem: I - professores efetivos do departamento de origem do curso. II - professores efetivos dos demais departamentos da Esag. III - professores efetivos de outros centros da Udesc. IV - professores substitutos do departamento de origem do curso. V - professores substitutos dos demais departamentos da Esag. VI - professores substitutos de outros centros da Udesc.

No caso da graduação em Administração Pública, os professores do primeiro semestre foram todos da ESAG, sendo três professores do Departamento de Administração Pública, dois professores do Departamento de Administração Empresarial e um professor do Departamento de Ciências Econômicas.

Na pós-graduação, inscreveram-se professores dos cursos da ESAG e professores de dois outros centros da universidade. Pelos critérios estabelecidos, para o primeiro semestre, foram selecionados três professores da ESAG, todos do Departamento de Administração Pública, dois professores do CEAVI, da cidade de Ibirama, e um professor do Cead.

4 Primeiramente, a inscrição foi manual, atualmente, o Cead desenvolveu um sistema de edital interno informatizado, que agiliza a seleção interna de professores.

A TUTORIA NOS CURSOS EAD DA UDESC/ESAG

O PPC do Curso de Graduação em Administração Pública evidencia os professores das disciplinas, os tutores no polo de apoio presencial e os tutores virtuais, ou a distância, que atuam na sede do curso como agentes do processo de mediação (PPC, 2014). Os professores das disciplinas são aqueles que fazem parte do quadro efetivo e de colaboradores da ESAG ou ainda, caso necessário, professores oriundos de chamada externa. Atendendo à denominação dada pela UAB ao sistema de tutoria, os tutores que atuam no Curso de Graduação em Administração Pública da ESAG são vinculados à tutoria presencial ou à tutoria a distância. Para a especialização em Gestão Municipal são selecionados e vinculados apenas tutores presenciais.

O processo de seleção de tutores para ambos os cursos é realizado pela ESAG em consonância com o que preconiza o Sistema UAB em relação às atribuições gerais dos tutores. Essas atribuições estão disponíveis no site oficial da CAPES, quais sejam:

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

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

Como a seleção dos tutores a distância leva em consideração a proximidade entre a graduação e a pós-graduação dos candidatos com a área de formação do Curso de Graduação em Administração Pública, nas quais o tutor atuará, as atribuições definidas para esse profissional na metodologia de implementação do curso envolvem as seguintes atividades: participar das formações com o professor (ou professores) responsável pela disciplina; auxiliar no planejamento da sala da disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); acompanhar o estudante no desenvolvimento de suas atividades; mediar fóruns de dúvidas gerais e de conteúdo; auxiliar na correção das atividades de aprendizagem da disciplina propostas no AVA e das provas presenciais.

As atribuições do tutor a distância no Curso de Graduação em Administração Pública evidenciam sua participação no processo de mediação pedagógica no AVA e no planejamento das atividades de aprendizagem das disciplinas, que acontece em parceria com os professores. Logo, entende-se que o tutor a distância compartilha com o professor da disciplina o desafio e o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Após o encerramento do 1º semestre de oferecimento do curso de graduação e de pós-graduação EaD, analisou-se o conjunto de atividades de tutoria por meio da avaliação realizada pelos tutores em seu relatório semestral.

Para tanto, estabeleceu-se como aspectos a serem avaliados, além da formação da tutoria, interação, comunicação, docência compartilhada, cronograma, ambiente virtual de aprendizagem e material didático. Perceberam-se aspectos positivos e outros a melhorar em cada uma das categorias analisadas. Seguem alguns destaques:

Formação da tutoria: a análise dos relatórios dos tutores indica que a formação do tutor para o desenvolvimento de suas atribuições contou com três ações principais:

- » Reunião de capacitação com os tutores para o trabalho na disciplina do 1º semestre: deste encontro participaram professores e Coordenações e foi apresentado o perfil dos alunos, as atribuições dos agentes (coordenação de curso, coordenação de polo, coordenação de tutoria, professor, tutor a distância e tutor presencial), além de ambientação e utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle;
- » Informações disponibilizadas na sala de tutores: a Coordenação de tutoria organizou a formação continuada dos tutores por meio da Sala de Tutores disponibilizando documentos do curso, artigos sobre o papel dos tutores e informativos relativos à rotina do trabalho da tutoria ao andamento do curso;
- » Acompanhamento dos professores: os professores mantiveram contato permanente com os tutores a fim de orientar e acompanhar o desenvolvimento de suas atribuições.

Interação: a análise dos relatórios dos tutores sinaliza a necessidade da criação de espaços de comunicação assíncrona, a exemplo de Fóruns de interação, a fim de permitir a interação entre alunos/alunos/ alunos/tutores, alunos/professores nas Salas das Disciplinas. Argumentam, ainda, que os chats propostos nas disciplinas não atenderam satisfatoriamente as expectativas em razão da baixa participação dos alunos.

Comunicação: a análise dos relatórios dos tutores indica que, por vezes, a comunicação dos alunos não acontecia pelos canais adequados. Os alunos que encontravam dificuldade em acessar o AVA Moodle faziam contato com os tutores relatando suas dificuldades e solicitando resolução de problemas. Quando o aluno mandava mensagem ao Moodle, fazia por canais diversos que os indicados que são o e-mail e o telefone da equipe de suporte. Indica, também, que a comunicação poderia ter sido mais estreita entre tutores e professores procurando antever/antecipar orientações sobre as ações que os tutores poderiam desenvolver e que, na ausência de retorno dos professores, muitas vezes o aluno e tutor ficavam na dependência de um retorno que nem sempre era ágil.

Docência compartilhada: os tutores sugeriram maior interação entre professor/tutor, planejamento conjunto, comunicação centralizada no AVA Moodle, maior delimitação das atribuições dos tutores em cada disciplina a fim de contribuir com a docência compartilhada. Enfatizam o aspecto da comunicação mais estreita entre tutores e professores. Ressaltam que, apesar das dificuldades iniciais, foi um momento enriquecedor facilitado pela comunicação entre tutores e professores e que o acompanhamento dos professores aos tutores, particularmente os tutores a distância da graduação, foi satisfatório.

Cronograma do curso: os tutores sugeriram que as disciplinas fossem oferecidas em módulos com menor duração. Em semestre de oferta de seis disciplinas, a sugestão seria oferecer as disciplinas aos pares por menor espaço de tempo para cada.

Ambiente Virtual de Aprendizagem: os tutores entendem que o AVA Moodle atendeu as necessidades, mas os recursos foram subexplorados, a exemplo dos Fóruns. Os tutores a distância da graduação sugeriram uma capacitação para os alunos utilizarem o AVA Moodle em razão do número de dificuldades apresentadas durante o semestre, além de organizar os alunos por polos/turmas.

Os tutores afirmam que a utilização do AVA Moodle contribuiu para a comunicação entre os agentes favorecendo a docência compartilhada.

Material didático: os tutores avaliam que o material didático utilizado nas disciplinas (livro texto, materiais complementares e vídeo aulas) atenderam as necessidades das disciplinas. Sugerem que a organização do espaço de Sala das disciplinas, atividades e provas seja minimamente padronizado.

Todos os tutores a distância da graduação e os presenciais da graduação e da pós-graduação enviaram seus relatórios com as análises acima apresentadas. Os resultados foram categorizados e estudados pelas coordenações dos cursos e consideradas nas reformas realizadas para o segundo semestre do curso, como se pode observar a seguir.

AJUSTES PEDAGÓGICOS COM BASE NO PRIMEIRO SEMESTRE

Durante as aulas do primeiro semestre, a coordenação do curso da graduação e da especialização e a coordenação de tutoria receberam diversas sugestões para a melhoria do curso, tanto dos tutores quanto dos alunos que já tinham experiência em cursos EaD.

Uma das sugestões foi ofertar as disciplinas uma a uma ou aos pares. Ao estudar o calendário da universidade, verificou-se viabilidade para a oferta aos pares, ação ajustada para o segundo semestre tanto na graduação quanto na especialização.

O atendimento às demandas pontuais, tais como a padronização das salas, a organização da comunicação dos alunos por polos e a capacitação e o estímulo a utilização dos fóruns foi viabilizado a partir do trabalho de web designer contratada para atuar a partir do segundo semestre. Inclusive a produção de *templates* para os materiais como atividades avaliativas a distância e para as provas presenciais.

A utilização dos fóruns foi fomentada entre alunos, professores, tutores e coordenadores, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Criaram-se fóruns novos, além dos anteriormente existentes, a saber: Fórum da Sala de Informativos do Curso (comunicação entre coordenação do curso, alunos, professores e tutores), Fórum de Avisos e Informações nas Salas de Tutores (para interação entre tutores e coordenação de tutoria); Fóruns das Disciplinas na Sala de Tutores (para interação exclusiva de professores e tutores) e Fóruns nas Salas de Aula das Disciplinas (comunicação entre professores, alunos e tutores).

A coordenação da graduação inscreveu o projeto de ensino Comunidade de Práticas na EaD que visa estimular os professores na melhoria da dinâmica das aulas e no conhecimento das tecnologias que facilitam o processo de aprendizagem na modalidade a distância.

Ainda, foi aprovado o Programa de Extensão Es@g SC para permitir um espaço de participação aos alunos da graduação junto às comunidades. O programa é composto por três projetos: 1. e-Bussola, que trata de boletins de gestão fiscal de municípios; 2. Diálogo Regional, para debater questões regionais contemporâneas e conjunturais; 3. Empreendedor sustentável, com vistas a despertar o espírito empreendedor na região.

Na especialização em Gestão Municipal, além dos ajustes no calendário para a oferta de disciplinas em módulos com menor duração e maior concentração, buscou-se aprimorar o diálogo com os professores sobre a abordagem do material pedagógico e a forma de aplicação prática do conteúdo, especialmente a elaboração de atividades e provas, considerando as demandas dos alunos e também as particularidades do curso. Embora alguns ajustes tivessem sido feitos ainda na oferta do primeiro semestre, a reflexão fundamental sobre como seriam organizados os materiais e indicados os caminhos para que os docentes pudessem interagir de forma mais produtiva com os alunos se deu ao fim do semestre.

Cabe salientar, ainda no caso da Pós-Graduação, que a maior parte dos ajustes se deu em função de alguns problemas técnicos, principalmente na transmissão de aulas, ocorridos em alguns polos. A estratégia inicial era a de transmissão de aulas diretamente de alguns polos presenciais para os demais, o que se mostrou inviável com as primeiras experiências, migrando-se as aulas para estúdio ou para pontos de transmissão cuja rede apresentasse melhor confiabilidade.

Por fim, o curso de especialização em Gestão Municipal passou a utilizar o sistema acadêmico (SIGA) somente na metade do primeiro semestre, devido a dificuldades operacionais e de pessoal para operar o sistema. Assim, somente foi possível o uso do módulo da Pós Graduação do SIGA para o lançamento das notas finais dos alunos. Já No segundo semestre, o sistema passa a ter as funcionalidades acadêmicas completas, podendo os alunos acompanharem o seu progresso de forma adequada.

Enfim, os pedidos mais recorrentes foram acatados, embora ajustes ainda precisam ser realizados. O diálogo permanece, pois, a melhoria no curso é produtiva para todos. Por isso, é de fundamental importância o registro sistemático das demandas, para que a equipe gestora possa aprimorar os métodos e processos ainda durante a oferta.

ESTUDO DA EVASÃO DO PRIMEIRO SEMESTRE DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Um dos indicadores que precisam ser acompanhados ao longo da oferta dos cursos educacionais é a evasão. Sobre o tema, muitos estudiosos buscam explicar ou apresentar uma metodologia para seu cálculo e Bittencourt e Mercado (2014, p. 471) apresentam alguns destes estudos:

A evasão dos cursos a distância consiste em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004). Farias, Alcântara e Goia (2008) consideram como alunos evadidos aqueles que desistiram definitivamente de cursar uma das disciplinas ofertadas na modalidade a distância em qualquer etapa do período letivo. Consideram-se evadidos os alunos que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento. (FAVERO, 2006; MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004).

Na ESAG, nesta primeira análise da evasão dos cursos, optou-se pela abordagem de Farias, Alcântara e Goia (2008). Assim, finalizado o primeiro semestre de execução da graduação em Administração Pública e efetuada a rematrícula, observou-se uma taxa média de evasão de 27,5%⁵, próxima ao limite inferior das taxas de evasão contabilizadas pelo Censo EAD.BR 2015 que registrou uma evasão entre 26% e 50% no país, sendo as maiores taxas nas instituições que oferecem cursos totalmente a distância. Portanto, a ESAG situa-se próxima ao limite inferior das taxas de evasão nacional. Considerando que a instituição está no estágio inicial da curva do aprendizado na oferta de cursos na modalidade a distância, é um indicador curioso que leva a pergunta de pesquisa: quais fatores determinam a permanência do aluno na EaD da ESAG? Objeto que deve ser estudado em breve no curso.

Salienta-se que nesse primeiro momento foi realizada apenas a pesquisa quantitativa, mas com vistas à excelência do curso futuramente será aplicada pesquisa qualitativa para entender a motivação da desistência e do abandono para oportunizar o aperfeiçoamento da oferta, bem como dos fatores que determinam a permanência.

5 A evasão foi calculada considerando as desistências formalizadas à Udesc ESAG e o abandono (alunos que não se matricularam no 2º semestre, relativo à 2018.1).

Ainda, após o balanço da rematrícula no 2º semestre, tem-se o quadro que segue:

Quadro 6 – Balanço da rematrícula no 2º Semestre de Administração Pública EaD

ITEM	BLU	CAD	CRI	JOA	PMT	PRD	SMO	VID
(1) Nº de matriculados 1º Módulo	40	41	40	40	39	41	40	40
(2) Nº de matriculados 2º Módulo	32	26	25	30	25	33	29	33
(3) Desistência oficial	2	5	0	1	7	2	1	4
(4) Abandono	6	10	15	9	7	6	10	3
(5) = (3)+(4) Vagas ociosas	8	15	15	10	14	8	11	7
(6) Taxa de evasão = (5) / (1)	20,0%	36,6%	37,5%	25,0%	35,9%	19,5%	27,5%	17,5%
(7) Taxa de Permanência = (2) / (1)	80,0%	63,4%	62,5%	75,0%	0,0%	80,5%	72,5%	82,5%

Fonte: Elaboração dos autores com base no Sistema de Gestão Acadêmica da Udesc, 2018.

Ao observar a evasão em polos específicos, pode-se verificar que o Polo UAB de Criciúma apresentou a maior taxa de evasão (37,5%), justamente o polo com maior adesão dos alunos na matrícula em primeira chamada, situação que precisa ser estudada de forma qualitativa para entender os motivos das desistências. O Polo UAB de Videira apresentou a menor taxa de evasão (17,5%), e estudos podem ser realizados para verificar os fatores que determinaram a permanência.

Durante a execução do primeiro semestre, alguns relatos chegaram à coordenação de determinados alunos que precisaram deixar o curso. Dentre os depoimentos, três motivos se destacaram: dificuldade financeira, mudança de local de moradia (de Estado) e dificuldade com as tecnologias da informação, no caso a plataforma Moodle.

Em 2018, pretende-se expandir a pesquisa qualitativa para que se possa desenhar um retrato da evasão e da permanência e que se possa adotar estratégias de retenção dos alunos nos cursos de forma fundamentada e efetiva.

AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS

Com vistas à avaliação do primeiro semestre e ao fortalecimento do segundo semestre, a ESAG planeja um Seminário de Formação e Avaliação Continuada com os objetivos de:

1. Propiciar um espaço de integração e reconhecimento entre tutores à distância, presenciais, professores, coordenações e líderes representantes das turmas;
2. Capacitar os tutores em Estratégias de retenção, além de reforço e evolução do conhecimento e uso da Plataforma Moodle;
3. Avaliar e identificar estratégias de aprimoramento do e para o 1º e 2º semestres dos cursos de Graduação em Administração Pública EaD e de Especialização em Gestão Municipal EaD, respectivamente.

Sobre as perspectivas relacionadas ao andamento dos cursos, no caso da graduação em Administração Pública, as melhorias já realizadas para o segundo semestre começam a aparecer quando se analisa o número de registros de solicitações de atendimento à coordenação do curso, que se reduziram com a nova prática organizacional das disciplinas aos pares, por exemplo.

Com a redução das ocorrências dos imprevistos técnicos na especialização em Gestão Municipal e a implantação por completo do SIGA, o que concentrou durante certo tempo o esforço técnico, administrativo e até pedagógico no primeiro semestre, espera-se que o curso de especialização possa ter, nos dois últimos semestres, módulos mais consistentes e uma dinâmica de interação com os alunos com um padrão mais regular.

Diante do exposto, pode-se dizer que a ESAG concentra esforços para evoluir na curva de aprendizado na EaD e busca aperfeiçoar a sua primeira oferta com vistas à excelência na qualidade da educação que lhe é peculiar.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância**: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.html>. Acesso em: 19 mar. 2018.

Censo EAD.BR 2015. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FARIA, Lilian Maria de Oliveira Faria; ALCANTARA, V. M. ; GOIA, Carla Vasco. Índice e causas de evasão na Modalidade a Distância em Cursos de Graduação: estudo de caso. In: **Universidade 2008 - VI Congresso Internacional de educação Superior**, 2008, Havana. II taller Internacional, 2008.

FAVERO, R. V. **Dialogar ou evadir**: eis a questão: um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância no estado do Rio Grande do Sul. 2006. Dissertação (Mestrado) –Programa de Educação a Distância, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MAIA, M. C; MEIRELLES, F. S; PELA, S. K. et al. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. Abed: 2004.

PINHEIRO, Daniel Moraes; PANDINI, Carmen Maria Cipriani; RAMOS, Ivoneti da Silva. Coprodução da educação superior: reflexões sobre a oferta de serviços públicos em rede. In: **Práticas de Inovação no Ensino Superior**: a EaD nas Universidades Estaduais e Municipais / Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra et al. (Orgs.). São Luis: EdUema, 2017.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso. Graduação em Administração Pública (2014). Disponível em: <http://www.esag.Udesc.br/arquivos/id_submenu/1570/ppc_do_bacharelado_em_administracao_publica_pnap_uab_Udesc.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

Udesc. Universidade do Estado de Santa Catarina. Portaria Interna da ESAG Nº 037, DE 23/06/2017. Disponível em: <http://www.esag.Udesc.br/arquivos/id_submenu/1554/portaria_037.2017_professor_formador_pnap.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ESTUDOS INTERNACIONAIS SOBRE OS FATORES DE EVASÃO E PERSISTÊNCIA

*Estratégias para aumentar a persistência no
contexto da educação superior a distância*

Wilsa Maria Ramos
Ricardo Cortez Lopes
Rute Nogueira de Morais Bicalho
Cíntia Inês Boll

Wilsa Maria Ramos possui pós-doutorado em Psicologia realizado na Universitat de Barcelona, grupo GRINTIE. Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2005), bolsa sanduiche na UNED-Espanha. Mestrado na área de Qualidade de vida no Trabalho na UFMG.
E-mail: ramos.wilsa@gmail.com

Ricardo Cortez Lopes é mestre e doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em ciências sociais.
E-mail: rshicardo@hotmail.com

Rute Nogueira de Morais Bicalho é mestre e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília. Graduação em Psicologia e Pedagogia. Tem duas especializações em educação a distância nas áreas de Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância e em Designer Instrucional.
E-mail: arutebicalho@gmail.com

Cíntia Inês Boll é Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, na linha de Pesquisa de Educação, Arte, Linguagem e Tecnologia. Formação em pedagogia.
E-mail: cintiaboll@gmail.com

RESUMO

Um dos desafios da modalidade de educação a distância é lidar com os altos índices de evasão, o que tem levado pesquisadores a estudar as suas causas, compreendendo-a como fenômeno multidimensional que engloba: o perfil dos atores envolvidos, projeto pedagógico, desenho do curso, tipos de interações e padrões de participação nos cursos on-line e as questões relacionadas à infraestrutura e às políticas institucionais. Existem modelos teóricos que buscam explicar o fenômeno da evasão. Entretanto, ainda é carente o desenvolvimento de ações que resultam na diminuição das taxas de abandono nos cursos superiores on-line. Nesse sentido, este trabalho realizou uma revisão da literatura sobre a modalidade a distância, considerando pesquisas internacionais publicadas no período de 2007-2013, com a finalidade de identificar os fatores de evasão e persistência em cursos superiores on-line. Tais fatores foram mapeados à luz do Modelo de Rovai e classificados dentro dos sistemas do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. Para cada sistema ecológico há proposições de estratégias que visam superar os fatores da evasão e maximizar, assim, a persistência dos estudantes. Espera-se contribuir com as pesquisas brasileiras na tentativa de modelar um novo Modelo Teórico que explique o fenômeno da evasão em cursos superiores a distância no Brasil.

Palavras-Chave: Educação a distância. Evasão. Persistência. Modelo de Rovai. Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner.

As duas últimas décadas foram marcadas por um rápido crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância em vários países, como consequência do desenvolvimento tecnológico acirrado de novas plataformas e sistemas interativos de aprendizagem síncrona e assíncrona, a melhoria das infraestruturas e da banda larga para a navegação on-line, associados a uma demanda por formação no ensino superior ampla e diversificada. Pesquisadores estão cada dia mais atentos para os altos índices de evasão não só no ensino superior tradicional, mas especialmente na modalidade a distância.

Existem vários modelos teóricos que explicam o fenômeno da evasão. Entretanto, ainda é sensível a falta de ações estratégicas desenvolvidas pelas instituições visando diminuir as taxas de abandono nos cursos superiores on-line. Ademais, o processo de estudar em tempos de cultura digital e mídia móvel torna complexo o estudo sobre a

evasão e demanda diversos tipos de integração social e acadêmica nas comunidades de aprendizagem para a compreensão desse fenômeno.

A educação a distância (EaD) também tem outras exigências e imposições para os estudantes, pois expandiram o espaço de aprendizagem para além das paredes da instituição. Outras formas de mediação das atividades dos estudantes, professores, tutores e outros agentes são possíveis. Essas interações permeadas pela cultura digital e pela cultura das instituições universitárias implicam em adaptações, mudanças e demandas psicológicas para os estudantes que resultam em tensionamentos, stress e ansiedade frente às atividades e aos exames, assim como alegrias, realizações e superações de desafios, coexistindo prazeres e dissabores na vida acadêmica do estudante on-line.

Enquanto pesquisadores e gestores da educação a distância no ensino superior, tivemos a preocupação de revisar os estudos realizados na área, em outros países, trazendo contribuições para as instituições que ofertam cursos nessa modalidade no Brasil. Portanto, o presente estudo teve por objetivo identificar os fatores de evasão e persistência em cursos superiores on-line retratados em pesquisas internacionais publicadas no período de 2007-2013 e propor ações estratégicas para minimizar a evasão e maximizar a persistência. Acredita-se que as propostas de ações possam ser insumos para a constituição de um novo Modelo Teórico para a compreensão da evasão e persistência.

Muitas teorias e modelos teóricos têm sido propostos para explicar porque os estudantes fracassam. Nos estudos revisados, os autores apontam que as taxas de evasão reportadas nos cursos a distância são maiores que as nos cursos presenciais. "O Censo EaD de 2016 registrou uma evasão de 32% (CENSO EAD.BR, 2017), o que é preocupante porque sabemos que falar de evasão, permanência, persistência na educação on-line é falar de qualidade do ensino on-line.

A Educação a Distância foi se movimentando em direção à aprendizagem on-line e ao *e-learning* como opções de flexibilidade para estudantes visando atender a demanda que a própria cultura digital começou a propor. Isso em grande parte atende aos estudantes adultos que buscam integrar as atividades educacionais às suas vidas com o desejo de obter sucesso, sendo que possuem uma vida repleta de responsabilidades profissionais

e familiares (STANFORD-BOWERS, 2008). Embora a aprendizagem on-line possa fornecer uma opção atraente para esses estudantes na esperança de prosseguir o ensino superior, não é necessariamente uma panaceia para todos os desafios encontrados por eles.

O crescimento da oferta de cursos nas últimas décadas nos aponta um efeito secundário: houve a atração de muitos estudantes para a modalidade, mas houve muitas perdas tendo em vista que grande número de estudantes que se candidata não tem conhecimento das demandas de estudo e não consegue prever o quanto a EaD exige em termos de autonomia e dedicação com disciplina aos estudos. Várias pesquisas que examinaram a permanência dos estudantes em programas de educação a distância “concordam que o desgaste do estudante é um enorme problema na aprendizagem on-line, para tanto, os estudos propõem medidas proativas a partir do conceito de comunidades de aprendizagem para a conscientização da tecnologia como método para aumentar a retenção/permanência” (STANFORD-BOWERS, 2008, p. 37).

Os dados demográficos dos estudantes têm apontado drasticamente como as novas configurações e tipo de ofertas dos cursos a distância, assentam no paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Atualmente, a maior parte são mulheres (CENSO EAD.BR, 2017).

O tipo de estudante da educação a distância é aquele não tradicional e refere-se aos estudantes adultos que buscam essa modalidade porque o ensino pode ocorrer em qualquer lugar permitindo a eles equilibrar as demandas da família, trabalho e vida social. As pesquisas recomendam a realização de programas de suporte acadêmico ao estudante para atender as necessidades dos adultos e que apoiem o desenvolvimento da independência, autoestima, aumentando a autoconfiança para que possam lidar com as demandas acadêmicas e possam atingir suas metas. Park et al. (2008) alegam que a menor persistência e a maior evasão devem ser vistas como aspectos positivos neste ambiente no qual os adultos fazem escolhas conscientes e podem redirecionar as suas vidas.

Os resultados das pesquisas sobre evasão e persistência são de interesse de distintos públicos. Para os estudantes a falha em não completar seu primeiro curso on-line pode levar a diminuir a autoconfiança e autoestima e desencorajá-lo a se inscrever para outros cursos on-line (POELLHUBER et al., 2008; MOORE e KEARSLEY, 1996). Inclusive,

para a grande parcela dos estudantes no Brasil que residem em cidades de difícil acesso, uma vaga no sistema público e gratuito de ensino superior pode significar a única oportunidade de obter um certificado de um curso superior. Para o corpo docente e os gestores acadêmicos, em geral, as altas taxas de evasão sugerem que seus programas de atendimento o serviço de apoio e suporte ao estudante são ineficazes e de qualidade duvidosa. Para os administradores, as baixas taxas de retenção resultam em perda de lucros e investimentos.

Por considerarmos a evasão na modalidade a distância do ensino superior como fenômeno multidimensional, não podemos restringir somente ao papel do estudante, professor, conteúdos e as tecnologias usadas no ambiente virtual, mas a um conjunto de fatores de natureza distinta que incluem esses e outros: projeto pedagógico, desenho do curso, tipos de interações e padrões de participação nos cursos on-line e as questões relacionadas à infraestrutura e às políticas institucionais.

EVASÃO E A PERSISTÊNCIA: O QUE SÃO AFINAL?

A palavra Evasão origina-se do latim “*EVASIO*, de *EVADERE*, “fugir, escapar”, de *EX-*, “fora”, mais *VADERE*, “ir, caminhar”¹. Na própria raiz da palavra está a ideia de afastamento de algum referente, em condição definitiva. Quando a definição se estende para o ângulo das instituições (tal como a universidade), na recorrência constante do afastamento de sujeitos, é possível transformar o fenômeno em um índice. A evasão é uma decisão tomada pelo estudante de sair, abandonar o curso, possui causas e origens amplas, que se referem a episódios que estão ou não no controle das instituições educativas (RAMOS, BOLL, 2018).

A palavra persistência vem do Latim *PERSISTERE*, e significa “continuar com firmeza”, originada de *PER-*, “totalmente”, mais *SISTERE*, “ficar firme, ficar em pé” [...] *INSISTERE*, “manter a atitude”, de *IN-*, aqui com o significado de “sobre”². A palavra dá a entender que existe

1 <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/evasao/>

2 <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/persistencia/>

uma firmeza de permanecer em algum lugar desfavorável por parte de um indivíduo. Conceitualmente, a persistência é um esforço psicológico, atitudinal e comportamental de resposta ao curso. Para alguns autores, a persistência pode ser o estado em que estudantes desejam participar continuamente em seus programas educacionais e concluir seus cursos, processos, atingindo os seus objetivos educacionais de obter o diploma (MÜLLER, 2008). Esse estado traduz uma vontade de continuar a sua aprendizagem atual (SHIN, 2003). Portanto, a persistência é uma variável emocional que determina o sucesso ou o fracasso do estudante no ambiente cibernético (MARTINEZ, 2003). Considerando que o curso evolui e apresenta novas demandas e desafios aos estudantes a cada novo período, a persistência tem sido considerada como o esforço psicológico no qual os estudantes empreendem ações para superar as dificuldades e concluir os estudos. Portanto, a persistência é um processo psicológico ativo no qual espera-se que os estudantes tomem o controle da sua situação acadêmica, adquirindo novas habilidades para superar as dificuldades (RAMOS, BOLL, 2018).

ESTUDO DA EVASÃO E PERSISTÊNCIA À LUZ DOS MODELOS E TEORIAS

Um dos modelos mais utilizados é de proposição de Rovai (2003). Este autor considera as características dos estudantes, suas habilidades, e a relação entre os fatores internos e externos antes e depois da admissão do estudante no curso, de modo a identificar as razões que o levam a desistir ou persistir. Rovai (2003) busca explicar os fatores que afetam a decisão de evadir do curso on-line. O modelo incluiu duas variáveis prévias para admissão e duas variáveis depois da admissão. As duas variáveis prévias à admissão são as características e as habilidades dos estudantes. As duas variáveis pós-admissão são: fatores externos (finanças, horas de trabalho, falta de incentivo, etc.) e fatores internos (integração acadêmica, integração social, autoestima, relações interpessoais, hábitos de estudo, orientação, absentismo, etc.). O quadro teórico de Rovai é estabelecido por uma revisão minuciosa de outros modelos teóricos anteriores e baseia-se no modelo de Tinto, integração dos estudantes (1993), e no modelo de Bean e Metzner (1985), dando especial atenção a estudantes on-line não tradicionais que têm características

semelhantes a estudantes adultos nas organizações. Desta forma, em nossa pesquisa também, foi utilizado o Modelo de Composição de Rovai (2013) para indexar e classificar os fatores encontrados nos estudos internacionais. Também foram adotados os princípios da psicologia do desenvolvimento humano denominado de Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner para classificar as estratégias de superação calcadas em sistemas, visando inclusive dar visibilidade a importância do papel de todos os atores nas instituições escolares.

O Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (2005) define desenvolvimento humano como um processo complexo, multifacetado e dinâmico que abrange estabilidades e mudanças nas características psicossociais dos seres humanos ao longo do seu curso de vida e através das gerações. A teoria considera a pessoa como um ser integral e ativo, que passa por mudanças, desde o nascimento até a morte, por sucessivas gerações, assumindo papéis sociais diferenciados em um determinado tempo histórico passado e presente

O ambiente bioecológico é socialmente construído como o campo, o contexto, onde se dão as interações significativas que influenciam as escolhas e trajetórias de vida, sendo que os elementos promotores para o desenvolvimento não são a quantidade e intensidade das interações, mas, a sua qualidade, a contiguidade, a complexidade e extensão das atividades e interações e os desafios, ou pontos de tensionamentos, geradores de instabilidade que podem produzir novos posicionamentos dos sujeitos quanto às suas escolhas e decisões. Organiza-se por estruturas encaixadas, denominadas de microsistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronotempo, sendo que as mais externas exercem influência nos níveis mais internos. No microsistema, situam as instituições, grupos sociais e redes onde os estudantes se envolvem em atividades e interações com os pais, colegas, professores, face a face ou via redes sociais. São exemplos de microsistemas: a família, o trabalho, o grupo social que pertence, os grupos e comunidades que participam on-line via internet, etc. As inter-relações entre os vários microsistemas é o mesossistema. O exossistema refere-se àquele contexto no qual o estudante não participa diretamente, mas do qual sofre influência direta. São exemplos de exossistema: as políticas públicas para a educação, sistemas de financiamentos para os estudantes. O macrossistema diz respeito aos aspectos culturais, estrutura social ampla, ele influencia todos os sistemas

e é influenciado por todos, dele resultam as crenças, valores e leis que organiza a vida em sociedade ou em grupos. Esse nível do contexto bioecológico abrange os aspectos políticos, econômicos, sociais e educativos.

Esse modelo indica como os processos de cada sistema variam em função do contexto social mais amplo e as características das pessoas em interação. As mudanças em um dado sistema ou no seu conjunto, implicam desenvolvimento sistêmico de pessoas em um dado processo, em um contexto e em um tempo (vivido, atual e o prospectivo). Ao propor uma análise dos fatores da evasão e persistência, situando-os nesses sistemas, podemos gerar informação útil para que as instituições educacionais e seus atores (incluindo os estudantes) possam se enxergar como agentes de mudança e transformação dos fatores dos fenômenos da evasão e persistência.

ESCOPO DO ESTUDO

Esta pesquisa realizou uma revisão da literatura dos estudos publicados nos últimos sete anos sobre evasão e persistência em cursos on-line. Esse critério temporal justificase em função das transformações promovidas pela web 3.0 e da necessidade de maior aproximação com as práticas vigentes de educação on-line.

Os objetivos específicos foram: 1. Mapear os fatores de evasão e persistência classificando-os por dimensões com base no modelo de Rovai (2003); 2. Classificar os fatores por subsistemas (micro, meso, exo e macro) na tentativa de propor estratégias de superação da evasão e maximização da persistência.

A busca das publicações foi realizada na base de dados SCOPUS. A seleção considerou artigos completos, usando os operadores booleanos AND / OR, que serviram para combinar vários termos da pesquisa, por exemplo: *drop-out OR dropping out AND higher education, e-learning AND with-drawal, factors of retention, predictors, persistence, etc.* A busca no SCOPUS foi realizada aproximadamente 80 vezes, combinando as palavras chaves. Em 12 combinações, foram obtidas um total de 205 artigos. Em uma primeira seleção, a maioria dos artigos foi excluída por não cumprir os critérios, a saber:

- » Artigos científicos com conselho editorial, revista internacional em inglês, publicados entre 2007 e 2013;
- » Tipo de cursos de educação superior e educação pós secundária;
- » Curso ou disciplina, de todo tipo de universidade (on-line, híbridas);
- » Artigos de revisão de literatura desde que respeitado o tema.

A maioria dos artigos excluídos estudou outros níveis educacionais ou outros aspectos do ensino a distância. Por exemplo, foram excluídos os que tratavam da transição ensino médio para a universidade, doutorado e mestrado, cursos semipresenciais; pesquisas que não se referiam a cursos on-line ou ensino superior; estudos comparativos sobre evasão ou permanência em cursos presenciais e a distância; artigos sobre percepção de satisfação com cursos superiores a distância que não integravam os fatores de evasão ou persistência. Após as triagens, permaneceram 17 estudos empíricos, que foram classificados e organizados para compor o quadro de fatores e a seleção das principais estratégias.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciamos com a análise dos métodos de pesquisa adotados nos estudos. A análise do método de pesquisa aponta que a maioria dos estudos é quantitativa (n=11), com ênfase em estudos baseados em mineração de dados no ambiente virtual de aprendizagem (MDAVA) seguido de estudos com metodologias qualitativas (n=3), sendo que outros três usaram métodos qualitativos e quantitativos. A utilização da base de dados dos ambientes virtuais de aprendizagem apropriou-se dos recursos e do potencial preditivo dessa técnica possibilitando conhecer os tipos e padrões de interação on-line, identificando o comportamento dos cursistas frente às atividades propostas nos cursos. Outra informação importante é que os estudos que usaram a mineração de dados apresentaram bons níveis de predição da evasão e persistência (80 a 94% de predição). Esses resultados devem apoiar a intervenção ao longo do curso, possibilitando que decisões sejam tomadas antecipadamente, antes de perder o estudante.

Dos 17 estudos, sete estudaram a evasão e a persistência: Finnegan et al. (2008); Lee e Choi, J. (2011); Levy (2007); Lykourantzou, et al. (2009); Müller (2008); Nistor e Neubauer (2010); Park e Choi, (2009) e os demais somente os fatores de evasão. Também podemos perceber que a maioria dos estudos são oriundos dos Estados Unidos da América (n=6), três estudos foram realizados em universidades da República da Coreia, outros três foram realizados em universidades de Atenas na Grécia, um estudo foi aplicado na Alemanha e incluiu estudantes de várias universidades alemãs, e apenas um estudo foi realizado em Israel, Tel-Aviv. Em geral, os estudos variam desde pesquisas sobre um dado período de ofertas de disciplinas que vai de ano a ano, ou a análise de apenas uma disciplina on-line. Somente houve um estudo sobre as estratégias de um curso completo que era destinado a certificar profissionais da área da saúde (ANGELINO E NATVIG, 2009) que, inclusive, obteve um alto índice de aprovação (96 estudantes com taxa de 96% de conclusão) por ter usado várias estratégias diversificadas na fase de planejamento dos cursos, durante e após.

A análise dos fatores também foi realizada com o objetivo de classificá-los por dimensões, considerando o modelo de Rovai. Foram identificados 115 (cento e treze) fatores nos 17 estudos (ver Quadro 1). Agrupamos os 115 fatores em categorias, denominadas de dimensões. Criamos duas dimensões para as variáveis prévias para admissão e duas dimensões para as variáveis depois da admissão. As variáveis prévias à admissão foram categorizadas em dimensões D1 e D2 respectivamente, D1 - Situação Sócio-demográfica e D2 - Habilidades e experiências anteriores. As variáveis pós-admissão também ampliam o modelo de Rovai e foram categorizadas nas dimensões D3 e D4, respectivamente, D3 - Situações do Indivíduo e do ambiente que variam durante o curso (fatores idênticos aos de Rovai) e D4 - Interação, participação e desempenho, incluímos fatores que designam a sequência didática do curso e as ferramentas *web* utilizadas. Entretanto, a partir da revisão de literatura encontramos duas novas dimensões que não foram tratadas explicitamente por Rovai (2003), que intitulamos de D5 - Gestão do Curso e D6 - Gestão Universitária, conforme discutido anteriormente nos estudos de Ramos (2014) e Ramos, Bicalho, Souza (2015).

Quadro 1 – Dimensões e fatores da evasão e persistência

(Continua)

DIMENSÕES	FATORES (F)
<p>D1 - Situação Sócio demográfica</p> <p>Incidência:11 vezes</p>	<p>F1.1 – Sexo: Nistor et al. (2010); Park et al. (2009); Levy (2007); Lykourantzou (2009); Morris, L.V., Finnegan, C.L. (2008).</p> <p>F1.2 – Cidadania: Levy (2007); Lykourantzou (2009).</p> <p>F1.3 – Idade: Levy (2007); Morris, L.V., Finnegan, C.L. (2008); Park et al. (2009).</p> <p>F1.4 – Estado civil: Yasmin (2013).</p> <p>F1.5 – Local de residência (urbana e rural) - Yasmin (2013).</p>
<p>D2 - Habilidades e experiências anteriores</p> <p>Incidência:13 vezes</p>	<p>F2.1- Domínio de língua inglesa: Lykourantzou et al. (2009); Nistor et al. (2010); Yasmin (2013)</p> <p>F2.2 - Experiências relevantes e experiências de trabalho: Lee, Y e Choi, J. (2011); Lykourantzou et al. (2009).</p> <p>F2.3 – Escolaridade (colégio, faculdade, Pós-Graduação ou superior): Park et al. (2009); Lykourantzou et al. (2009).</p> <p>F2.4 - Habilidade em matemática – SAT. Média de notas de rendimento: Morris, L.V., Finnegan, C.L. (2008).</p>

DIMENSÕES	FATORES (F)
<p>D3 - Atributos do indivíduo e do ambiente que variam durante o curso</p> <p>Incidência:40 vezes</p>	<p>F3.1 - Competências e habilidades de estudo on-line: Autoconfiança do uso do computador/internet. Percepção da utilidade e facilidade de uso das tecnologias. Gestão de tempo e estudo. Expectativa iniciais, Aproximação pró-ativa. Holder, B. (2007); Joo, Y.J., Lim, K.Y., Kim, E.K. (2011). Simpson, 2013.</p> <p>F3.2 - Habilidades psicossociais como Meta-cognição. Possibilidades e formas de estudar. Agenciamento. Autonomia. Auto-eficácia. Estudante complacente. Lócus de controle acadêmico. Fluxo. Visão sobre si dos colegas, família e tutores. Holder, 2007; Joo, Y.J., Joung, S., Sim, W.J. , 2011. Baxter, 2013.</p> <p>Motivação (atenção, relevância social, confiança e satisfação, ARCs). Persistência. Levy (2007); Pittenger e Aaron. (2010); Park et al. (2009); Joo, Y.J., Joung, S., Sim, W.J. (2011); Joo, Y.J., Lim, K.Y., Kim, E.K. (2011), Simpson, 2013.</p> <p>F3.3 - Situações concretas do ambiente:</p> <p>Apoio emocional. Apoio familiar. Organizacional; Acadêmico. Presença social. Holder, 2007; Park et al. 2009) Joo, Y.J., Joung, S., Sim, W.J. 2011, Baxter, 2012.</p> <p>Comprometimento com o trabalho. Horas de trabalho na semana. Lee; Choi , 2011; Levy ,2007.</p> <p>Tempo para concluir. Calouro ou Veterano. Área/curso. Estudo. Universidade. Levy 2007; Nistor et al. 2010</p> <p>Circunstâncias da vida e disponibilidade financeira. Lee e Choi (2011); Morris e Finnegan. (2008); Holder (2007);Yasmin (2013).</p>
<p>D4- Interação e participação</p> <p>Incidência:39 vezes</p>	<p>F4.1 - Estratégias de gestão acadêmica. Angelino et al. (2009)</p> <p>F4.2 - Participação na atividade conjunta, interação e feedback, presença cognitiva e docente. Fóruns on-line e interação com tutores. Mídias móveis. Finnegan et al. (2008); Morris e Finnegan (2008); Lee e Choi (2008); Nistor e Nebauer. (2010). Hershkovitz e Nachmias (2011); Lykourantzou et al. (2009). Baxter (2013). Simpson, 2013.</p> <p>F4.3 - Aproveitamento acadêmico do estudante; GPA e notas. Finnegan, C., Morris, L.V., Lee, K. (2008); Levy (2007); Lykourantzou (2009)</p> <p>F4.4 - Disciplina/conteúdo curricular (matemática) Yasmin (2013).</p>

(Conclusão)

DIMENSÕES	FATORES (F)
D5 - Gestão do Curso	F5.1 - Projeto pedagógico do curso/disciplina on-line. Finnegan, C., Morris, L.V., Lee, K. (2008); Angelino, L.M., Natvig, D. (2009); Hershkovitz, A., Nachmias, R. (2011); Lee, Y e Choi, J. (2011); Pittenger, Amy e Doering, Aaron (2010).
Incidência:10 vezes	F5.2 - Padrões de participação (preditores da evasão e persistência). Hershkovitz, A., Nachmias, R. (2011). Lykourantzou (2009); Morris, L.V., Finnegan, C.L. (2008); Nistor et al. (2010); Finnegan et al. (2008); Baxter (2012), Simpson (2013).
Dimensão 6 - Gestão Universitária	F6.1- Infraestrutura. Lee, Y. e Choi, J. (2011). F6.2 – Estratégias de recrutamento, (b) desenvolvimento do curso, (c) trabalho pós curso, (d) estudantes egressos. Angelino e Natvig (2009).
Incidência:1 vez	F6.3 – Suporte Financeiro.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Na ação consecutiva, as dimensões 3, 4, 5 e 6 foram classificadas por subsistemas segundo o modelo de Bronfenbrenner. As três primeiras dimensões não foram incluídas na classificação dos níveis, uma vez que elas não dependem diretamente das ações institucionais, apesar de sofrerem influência das decisões institucionais (ver Quadro 2).

O objetivo do novo agrupamento das informações foi dar visibilidade às ações que têm potencial para promover o desenvolvimento humano aumentando a persistência dos estudantes.

Quadro 2 – Definição dos subsistemas para compreensão das estratégias de persistência a partir do modelo de Bronfenbrenner (2005)

(Continua)

SISTEMAS	DESCRIÇÃO
Micro	Interações proximais nos níveis micro: Processos interação professor, estudante e conteúdo, comunicação, participação formal nas atividades e o desempenho.
Meso	Interações entre os níveis micro envolvendo os processos que impactam na vida dos estudantes e na organização social dos processos educativos: Projeto pedagógico, a organização e execução do curso, tecnologias e gestão do AVA, entrega e realização das atividades, apoio à aprendizagem, sistema de avaliação.

SISTEMAS	DESCRIÇÃO
Exo	Infraestrutura, políticas institucionais de apoio aos estudantes, política de financiamento para estudantes.
Macro	Cultura ou estrutura social ampla.

Fonte: Ramos, Bicalho, Souza (2015, com adaptações), 2018.

A partir da definição dos subsistemas, apresentamos as ações estratégicas de aumento da persistência dos estudantes em cursos on-line.

ACÇÕES ESTRATÉGICAS PARA O MICROSSISTEMA

Esse nível trata das questões relacionadas à interação proximal entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para Bronfenbrenner (1996), pelo fato de estarmos inseridos dentro de sistemas, cuja reorganização é contínua e sistêmica, com marcação do tempo-espço, as ações dos atores sociais (professores e estudantes) sobre si mesmos estimulam ou inibem suas interações, dando contornos diferenciados ao contexto de aprendizagem e suas interfaces. Para valorizar a qualidade dessas interações e as construções do conhecimento, torna-se fundamental que docentes (professores e/ou tutores) mantenham o foco nos objetivos da aprendizagem, de forma proativa, fornecendo feedback imediato aos estudantes para diminuir as distâncias (FINNEGAN et al., 2008; HERSHKOVITZ e NACHMIAS, 2011; LEE e CHOI, 2008; LYKOURTZOU et al., 2009; MORRIS e FINNEGAN, 2008; NISTOR e NEUBAUER, 2010).

As intervenções particulares dos docentes podem fazer diferenças substanciais no desenvolvimento dos estudantes. Segundo Baxter (2012), as interações produzem impactos na identidade dos estudantes à medida que os motivam a continuar o esforço nos estudos, aumentando a resiliência. Embora as dimensões pessoais dos estudantes não sejam pauta direta das ações das instituições, as ações empreendidas por este subsistema podem atuar de tal sorte a produzir interesse, motivação e comportamentos de persistência.

Ações de acolhimento, incentivo à participação nas atividades do curso e intervenções que agregam conhecimento por parte dos envolvidos no ato educativo são importantes para criar um senso de comunidade, de pertencimento, que evidenciam fortes preditores de persistência. Para Baxter (2012), as amizades on-line podem ser igualmente importantes, se não mais, que os assuntos acadêmicos para as taxas de evasão e sucesso de um curso. Por isso, recomenda-se que docentes façam uso das inúmeras possibilidades de comunicação on-line, a partir das ferramentas da plataforma, que instiguem a motivação e o interesse dos estudantes para as interações e o compartilhamento de conhecimento. O uso das ferramentas síncronas e assíncronas e o uso de estratégias de aprendizagem em equipe pode melhorar o processo de comunicação on-line, considerando que o estudante pode alcançar altos níveis de presença social, sendo que a presença social é um fator de persistência.

A sensibilidade face às necessidades dos estudantes, com observação das ausências ou da não participação, foram fatores importantes para a manutenção do sentimento de pertencimento à comunidade universitária. Quanto mais forte esse papel for, mais forte o compromisso e o engajamento dos estudantes no curso.

O apoio da família foi ressaltado na literatura como fator de persistência, entrando no nível micro por afetar a qualidade da relação estudante e familiares. Por isso, oferecer orientação à família, reafirmando a importância do apoio ao estudante significa aumentar as chances de permanência no curso. No caso da equipe docente perceber a ausência de apoio da família ou organização em que o estudante trabalha, pode-se utilizar estratégias motivacionais para prover um maior apoio interno. Outros suportes também foram destaques na literatura como determinante da decisão de concluir ou não o curso, tais como os incentivos das organizações onde trabalham os estudantes, o papel dos chefes e amigos (LEE e CHOI, 2011; MORRIS e FINNEGAN, 2008).

Os gestores educacionais e professores devem buscar instrumentos para identificar os estudantes em risco de abandono e fornecer-lhes os serviços adequados, tais como oportunidades de formação, suporte e orientação. Recomenda-se a análise da situação do desempenho e acompanhamento acadêmico para detectar antecipadamente estudantes adultos que estão potencialmente em risco de abandonar a sua aprendizagem a distância (LIM, 2001).

ações estratégicas para exossistema

Segundo as pesquisas, as chances dos estudantes desistirem nos primeiros módulos do curso são maiores (SIMPSON, 2013; YASMIN, 2013). Portanto, é importante realizar um diagnóstico das habilidades básicas dos estudantes (escrita, manejo de computadores, raciocínio lógico matemático e pensamento crítico) antes de matriculá-los nos cursos on-line, uma vez que a inabilidade do uso de ferramentas necessárias e/ou a ausência do conhecimento de conteúdos básicos para a construção de conteúdos mais complexos podem levar o estudante a desistir diante dos desafios.

Uma estratégia que pode ser utilizada para minimizar essa possibilidade é ofertar cursos preparatórios de apoio à aprendizagem como preparação ao ingresso no curso superior. Em geral, as universidades oferecem disciplinas introdutórias que asseguram algumas dessas dimensões da preparação, mas sem a clareza do acolhimento inicial como forma de empoderamento e aumento da persistência.

O planejamento das disciplinas/cursos on-line deve considerar a relevância social dos conteúdos para a formação dos estudantes, com uso das mídias sociais integradas ao currículo. A relevância dos conteúdos para a formação dos estudantes também se dá pela ênfase em atividades práticas, com exemplos em situações reais (LEE e CHOI, 2011; MORRIS e FINNENGAN, 2008), pois aprendizes adultos costumam se ver como clientes e esperam que suas necessidades sejam atendidas de maneira rápida e cordial (HADFIELD, 2003).

É importante deixar explícito no desenho do curso os objetivos, formas de interação e avaliação, de modo a harmonizar as expectativas dos estudantes à proposta do curso. A flexibilidade também deve ser prevista a partir da carga horária dos cursos. Segundo Carnoy et al., (2012), os cursos menores têm taxas de evasão também menores.

As atividades devem fomentar a curiosidade cognitiva, conectando os conhecimentos prévios a novas informações que os estudantes irão adquirir, de forma a aumentar a percepção sobre o seu próprio estilo de aprendizagem (JOO; LIM; KIM, 2011). Considerando que o conhecimento é uma construção social que ocorre a partir do processo de significação e negociação de sentidos, é essencial organizar o conteúdo e desenhar atividades que

facilitem a participação ativa e o diálogo. Desta forma, os estudantes podem alcançar um senso de inclusão durante o curso e um sentimento de pertencimento, possibilitando aumentar a integração social e gerando novas aprendizagens e desenvolvimento humano.

Foi identificada uma tendência de uso de mineração de dados para investigar os fenômenos evasão e persistência. Essa técnica ajuda a prever comportamentos de risco de evasão oferecendo subsídios para a instituição atuar precocemente. Os gestores podem utilizar os dados para identificar os estudantes em risco e fornecer-lhes os serviços apropriados, tais como oportunidades de treinamento, apoio e orientação.

AÇÕES ESTRATÉGICAS PARA O MESOSSISTEMA

Neste nível, espera-se dos gestores a prospecção de ações de institucionalização da EaD, formulação de planos e políticas de retenção, financiamento ao estudante e apoio à aprendizagem que refletem nos níveis meso e micro. No entanto, de todos os níveis, este foi o menos discutido na revisão da literatura internacional. Esse resultado traz preocupações sobre o papel que a instituição universitária tem assumido frente à evasão.

No quesito suporte aos estudantes, segundo Canoy et al., (2012), o apoio financeiro oferece maiores chances de os estudantes concluírem os estudos. Outro fator destacado foi a infraestrutura das instituições para o apoio à aprendizagem em um campus virtual (LEE, CHOI, 2011). Os serviços a serem oferecidos aos estudantes on-line devem ter um nível de qualidade superior, visto que muitos não terão alternativa para buscar recursos institucionais.

As estratégias de recrutamento dos estudantes é um fator decisivo na política da permanência, ter clareza do tipo de curso, da carga horária exigida, do currículo pode evitar que candidatos optem por cursos que não representam de fato o seu interesse. Pensar no estudante em formação e já formado é uma estratégia para aprimorar os processos educativos da instituição e legitimar o compromisso com a educação. Nesse sentido, incentivar a participação dos egressos no apoio aos novos estudantes, por meio de associações, é valorizado na pesquisa de Angelino e Natvig (2009).

Segundo o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, as ações adotadas nos demais subsistemas poderão impactar no subsistema macro transformando crenças, valores, práticas sociais institucionais e modificando a cultura.

A seguir (Quadro 3), apresentamos uma síntese das estratégias organizadas por momentos do planejamento, execução e acompanhamento dos estudantes.

Quadro 3 – Estratégias para fortalecer a persistência em cursos on-line

(Continua)

ANTES DO CURSO	
ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
Apresentar a descrição do curso e perfil do egresso	Estratégias de recrutamento dos estudantes é um fator decisivo na política da permanência, ter clareza do tipo de curso, da carga horária exigida e do currículo. Dessa forma, evita-se que estudantes optem por cursos que não representam de fato o seu interesse. Pensar no estudante em formação e já formado é uma estratégia para aprimorar os processos educativos da instituição e legitimar o compromisso com a educação.
Diagnosticar os estudantes no início do curso	As chances de os estudantes desistirem nos primeiros módulos do curso são maiores (Simpson, 2013; Yasmin, 2013). Portanto, é importante realizar um diagnóstico das habilidades básicas dos estudantes.
Planejar a estrutura didática do curso	Organizar o conteúdo e desenhar as atividades facilitam a participação ativa e o diálogo. Assim, os estudantes podem alcançar um senso de inclusão durante o curso e um sentimento de pertencimento, possibilitando aumentar a integração social, novas aprendizagens e desenvolvimento.
Desenhar a metodologia do curso	O desenho do curso, os objetivos, formas de interação e avaliação, de modo a harmonizar as expectativas dos estudantes à proposta do curso. A flexibilidade também deve ser prevista a partir da carga horária.
Elaborar as atividades avaliativas	As atividades devem fomentar a curiosidade cognitiva, conectando os conhecimentos prévios a novas informações que os estudantes irão adquirir, de forma a aumentar a percepção sobre o seu próprio estilo de aprendizagem (JOO, LIM e KIM, 2011).

(Continuação)

ANTES DO CURSO

Harmonizar a estrutura didática dos conteúdos e tecnologias utilizadas	Deve-se considerar a relevância social dos conteúdos para a formação dos estudantes, com uso das mídias sociais integradas ao currículo. A inabilidade do uso de ferramentas necessárias e/ou a ausência do conhecimento de conteúdos básicos para a construção de conteúdos mais complexos podem levar o estudante a desistir diante dos desafios.
Acolher os estudantes	A clareza do acolhimento inicial é uma forma de empoderamento do estudante que aumenta sua persistência.
Oferecer ambientação	Ofertar cursos preparatórios para favorecer a navegação no ambiente virtual, bem como ambientação aos recursos utilizados, de modo a apoiar a aprendizagem do estudante.
Disponibilizar os materiais básicos do curso	Os materiais orientadores do curso devem estar disponíveis de imediato como: Plano de curso, cronograma, conteúdo-básico. E-mails semanais indicando os horários/datas de realização das provas e/ou entrega das atividades também ajudam na organização do estudante.

DURANTE O CURSO

Manter o foco nos objetivos da aprendizagem	É importante ter clareza das competências a serem desenvolvidas no curso pelo estudante. Para cada objetivo, um conjunto de conteúdos e atividades devem ser usadas para desenvolver competências e habilidades.
Integrar teoria e prática	A relevância dos conteúdos para a formação dos estudantes, também se dá pela ênfase em atividades práticas, com exemplos em situações reais (LEE e CHOI, 2011; MORRIS e FINNEGAN, 2008). Introduzir atividades de aproximação entre as necessidades pessoais e as necessidades acadêmicas também é uma boa estratégia.
Usar inúmeras possibilidades de comunicação	A integração de ferramentas e mídias ajudam a mobilizar os estudantes para as interações e trocas de saberes. Com a integração das ferramentas síncronas e assíncronas e o uso de estratégias de aprendizagem em equipe, o estudante pode alcançar altos níveis de presença social.
Conhecer os estudantes e promover inter-relações	A promoção de atividades de conversação e interação ajudam na convivência e democratizam os diálogos virtuais. Para Baxter (2012), as amizades on-line podem ser igualmente importantes, se não mais, que os assuntos acadêmicos para as taxas de evasão e sucesso de um curso.

DURANTE O CURSO

Intervir de modo particular – feedback	O feedback imediato aos estudantes diminui as distâncias. Chamar a atenção e ressaltar a importância do estudante para a instituição também ajuda a diminuir distâncias. Pode-se usar espaços coletivos como fóruns e espaços individuais como as mensagens.
Identificar os estudantes com possibilidades de abandono	Os gestores educacionais e professores devem buscar instrumentos para identificar os estudantes em risco de abandono e fornecer-lhes os serviços adequados, tais como oportunidades de formação, suporte e orientação. Buscar o apoio da família significa maior chance de permanência no curso.
Aperfeiçoar a função docente	O aperfeiçoamento de docentes, formação continuada, e participação em comunidades virtuais de aprendizagem impactam na qualidade das mediações desse profissional.

AÇÕES INSTITUCIONAIS ANTES, DURANTE E DEPOIS DO CURSO

Infraestrutura e formas de apoio ao estudante	Segundo Canoy et al., (2012), o apoio financeiro oferece maiores chances de os estudantes concluírem os estudos. Outro fator destacado foi a infraestrutura das instituições para o apoio à aprendizagem em um campus virtual (LEE e CHOI, 2011).
Minerar dados para investigar os fenômenos evasão e persistência.	Essa técnica ajuda a prever comportamentos de risco de evasão oferecendo subsídios para a instituição atuar precocemente.
Propor políticas para egressos	Incentivar a participação dos egressos no apoio aos novos estudantes, por meio de associações (ANGELINO e NATVIG, 2009).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

CONCLUSÕES

Os resultados nos levam a concluir que a criação de projetos de intervenção pensados para os subsistemas micro, meso, exo e macro pode atuar proativamente ao mobilizar todos os atores do sistema universitário no combate à evasão. É preciso compreender a

complexidade do fenômeno e perceber que em cada ato institucional, didático, interativo, pedagógico e da administração geral pode-se disponibilizar uma gota do elixir da persistência que poderá influenciar a decisão do estudante.

A decisão de evadir ou persistir expressa as trajetórias de desenvolvimento dos participantes na interação deles com o contexto. Estudantes que refletem sobre suas formas de aprender, sobre a relevância do curso para si, sobre o significado da aprendizagem e percebem que podem buscar o apoio dos diferentes sistemas institucionais poderão desenvolver os recursos necessários para a sua permanência e continuidade dos estudos. À luz de Bronfenbrenner (1996), a forma como o estudante lida, interage, com o seu ambiente, pode ampliar a sua percepção de si como aprendiz, a sua visão de mundo, tornando-o mais motivado, capaz de envolver e assumir as tarefas que são promotoras de desenvolvimento, além de evitar situações que reforcem negativamente sua autoimagem, que o desviem de objetivos e metas de estudos.

Assim, a proposta de analisar o fenômeno da evasão e persistência sob o prisma do Modelo Bioecológico ressalta a importância da interação sujeito e contexto e a interação dinâmica entre os subsistemas, nos quais o sujeito da aprendizagem está no centro do processo de tomada de decisões, atuando de forma proativa quanto às escolhas que delineiam as trajetórias de desenvolvimento. Essa concepção sistêmica, interdependente e dinâmica para analisar os processos que são promotores do desenvolvimento, dá contornos qualitativos para compreender a complexidade da evasão e persistência e possibilidades de atuação a nível pessoal e gerencial, pois havendo mudanças em uma das partes do sistema, todos os demais tendem a se modificar.

Os resultados do estudo de revisão de literatura demonstram concentração no mesossistema, ligados propriamente à execução do curso. Poucos foram os estudos que investigaram fatores relativos ao nível macro, revelando carência de estudos orientados para o fortalecimento das políticas institucionais. Por outro lado, os estudos revelaram a importância da valorização do desenho pedagógico do curso como forma de mobilizar os estudantes e mantê-los motivados e satisfeitos. Inclusive, os estudos de Angelino e Natvig (2009) apontaram que é possível obter taxa de evasão menor que 4%, observando um conjunto de estratégias que evitam a evasão. A experiência de Morris e Finnegan (2008) também comprovou a existência

de taxas de evasão menores de 4%, dependendo do desenho do curso. As práticas de ensino e aprendizagem on-line são delineadas a partir do desenho pedagógico do curso, esse é o núcleo definidor das regras de negócio que podem impactar na decisão do estudante para evadir ou persistir.

Outra questão revelada é que os estudiosos da área tendem a priorizar os fatores relacionados aos atributos da pessoa e do ambiente que mudam enquanto o curso avança (dimensão 3). Por isso, uma teoria que explique a evasão é muito complexa e deve sempre considerar o tipo de metodologia e de curso oferecido. “Uma teoria que pudesse explicar completamente todos os aspectos desse processo teria de contar tantos constructos que se tornaria impraticável senão inimaginável” (KEMBER, 1989, p. 279).

Os dados da pesquisa mostraram que a situação de aprendizagem é um elemento determinante. Os níveis de satisfação e o sentido de relevância social do curso são fatores muito significativos para a persistência (JOO, LIM e KIM, 2013; LEE e CHOI, 2013; LEVY, 2007; PARK, CHOI, 2009; PITTENGER e DOERING, 2010). Ainda entre esses fatores, encontram-se aqueles relacionados ao modo de vida do estudante, ao seu trabalho, família, amigos etc., que são também determinantes da forma como ele interage com os seus pares, professores e conteúdo, e resultam em fatores de evasão diferenciados do estudante do ensino presencial (HOLDER, 2007; PARK e CHOI, 2009; JOO e JOUNG, SIM, 2011; LEE e CHOI, 2011; LEVY, 2007; NISTOR e NEUBAUER, 2010; MORRIS e FINNEGAN, 2008).

No Brasil, o subsistema exo, deve ser o foco de pesquisas tendo em vista a urgência da elaboração de políticas que visem à institucionalização e melhoria da organização dos cursos de educação a distância, conforme relatado na tese de Nogueira (2014).

Espera-se que esses resultados possam orientar administradores, gestores e professores na elaboração de programas de sucesso e engajamento estudantil, considerando que todos os atores envolvidos nesse processo são corresponsáveis pelas estratégias de persistência, abrindo, assim, novas possibilidades de enfrentamento da questão.

REFERÊNCIAS

- ANGELINO, L.M.; NATVIG, D. A conceptual model for engagement of the on-line learner. **Journal of Educators On-line**, v.6, n. 1, 2009.
- BAXTER, J. Who am I and What Keeps Me Going? Profiling the Distance Learning Student in Higher Education. **The Internacional Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 13, n. 4, 2012.
- BEAN, J.; METZNER, B. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, p. 485–650, 1985.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. (ED.). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. London: Sage, 2005.
- CARNOY, M.; RABLING, B. J.; CASTANO-MUNOZ, J.; MONTOLIU, J. M. D.; SANCHO-VINUESA. Who attends and completes virtual universities: the case of the open University of Catalonia. **High Educ**, v. 63, n. 1, p. 53-82, 2012.
- CENSO EAD.BR. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- FINNEGAN, C.; MORRIS, L.V.; LEE, K. Differences by course discipline on student behavior, persistence, and achievement in on-line courses of undergraduate general education. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, v. 10, n. 1, p. 39-54, 2008.
- HADFIELD, J. Recruiting and Retaining Adult Students. **New directions for student services**, Janice, v. 1, n. 102, p. 17-25, 2003.
- HERSHKOVITZ, A.; NACHMIAS, R. On-line persistence in higher education web supported courses. **Internet and Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 98-106, 2011.
- HOLDER, B. An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education on-line programs. **Internet and Higher Education**, v. 10, n. 4, p. 245-260, 2007.
- JOO, J. Y.; LIM, K. Y.; KIM, J. Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an on-line university context. **Computers & Education**, v. 62, n.1, p. 149-158, 2013.
- JOO, Y. J.; JOUNG, S.; SIM, W. J. Structural relationships among internal locus of control, institutional support, flow, and learner persistence in cyber universities. **Computers in human behavior**, v. 27, n. 2, p. 714-722, 2011.
- JOO, Y. J.; LIM, K. Y.; KIM, E.K. On-line university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. **Computers and Education**, v. 57, p. 1654-1664, 2011.
- KEMBER, D. A. Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. **The Journal of Higher Education**. v. 60, n. 3, p. 278-301, Mai-Jun. 1989.

LEE, Y.; CHOI, J. A structural equation model of predictors of on-line learning retention. **Internet and Higher Education**, v. 16, p. 36-42, 2013.

LEE, Y.; CHOI, J. A review of on-line course dropout research: Implications for practice and future research. **Educational Technology Research and Development**, v. 59, n. 5, p. 593-618, 2011.

LEVY, Y. Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. **Computers and Education**, v. 48, n. 2, p. 185-204, 2007.

LYKOURENTZOU, I.; GIANNOUKOS, I.; NIKOLOPOULOS, V.; MPARDIS, G.; LOUMOS, V. Dropout prediction in e-learning courses through the combination of machine learning techniques. **Computers and Education**, v. 53, n. 3, p. 950-965, 2009.

MARTINEZ, M. High attrition rates in e-learning: challenges, predictors, and solutions. **The Elearning Developers' Journal**. Santa Rosa: The eLearning Guild, jul. 2014, 2003. Disponível em: <<http://www.elearningguild.com/pdf/2/071403MGT-L.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2017.

MORRIS, L. V.; FINNEGAN, C. L. Best practices in predicting and encouraging student persistence and achievement on-line. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, v. 10, n. 1, p. 55-64, 2008.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 1996.

MÜLLER, T. Persistence of women in on-line degree-completion programs. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 9, n. 2, p. 1-18, 2008.

NISTOR, N.; NEUBAUER, K. From participation to dropout: Quantitative participation patterns in on-line university courses. **Computers and Education**, v. 55, n. 2, p. 663-672, 2010.

NOGUEIRA, R. J. C. C. **Estratégias gerenciais e o fluxo de valor: estudo no sistema público de ensino a distância**. 2015, 294 f. Tese (Doutor em Administração) - Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

PARK, J. H. A.; CHOI, H. J. B. Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in on-line learning. **Educational Technology and Society**, v. 12, n. 4, p. 207-217, 2009.

PITTENGER, A.; DOERING, A. Influence of motivational design on completion rates in on-line self study pharmacy content courses. **Distance Education**, v. 31, n. 3, p. 275-293, 2010.

POELLHUBER, B. et al. The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced continuous intake model. In: **Journal of Distance Education**, v. 22, n. 3, p. 41-62, 2008.

RAMOS, W. M. Fatores de evasão e persistência em cursos superiores on-line. In: ESUD, Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância: Pesquisa na EaD: reflexões sobre teoria e prática, 11, 2014, Florianópolis. **Anais...**, Santa Catarina, UFSC, 2014.

RAMOS, W. M.; BOLL, C. I. Evasão e Persistência. Persistência e Evasão. In: MILL, Daniel (org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus: 2018.

RAMOS, W. M.; BICALHO, R N.; DE SOUZA, J. V. Evasão e persistência em cursos superiores a distância: o estado da arte da literatura internacional. In: **CONFERÊNCIA FORGES**, 5, 2015, Coimbra. Autonomia e os modelos de governo e gestão das instituições de ensino superior. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015. v. 1. p. 1-64.

ROVAL, A. P. In search of higher persistence rates in distance education on-line programs. **Internet and Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2003.

SHIN, N.; KIM, J. An exploratory of learner progress and dropout in KoreaNational Open University. Distance Education, v. 20, n. 3, p. 81-95, 1999. In. **Revista RAE electron**. v. 5 n. 2, July/Dec. 2006.

SIMPSON, O. Student retention in distance education: are you failing our students? **Open Learning**, v. 28, n. 2, p. 105-119, 2013.

STANFORD-BOWERS, D. E. Persistence in on-line classes: A study of perceptions among community college stakeholders. **Journal of On-line Teaching and Learning**. (March), v. 4, n. 1, p. 37-50, 2008.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

YASMIN, D. Application of the classification tree model in predicting learner dropout behavior in open and distance learning. **Distance Education**, v. 34, n. 2, p. 218-231, 2013.

O FENÔMENO DA EVASÃO

Um breve olhar sobre o curso de pedagogia a distância da Udesc

Carmen Maria Cipriani Pandini
Katiane Kelly Bettoni

Carmen Maria Cipriani Pandini é doutoranda em Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Professora do Centro de Educação a Distância da Udesc.
E-mail: carmen.pandini@udesc.br e cpandini@gmail.com

Katiane Kelly Bettoni é Pós-graduada em Gestão Universitária pela Udesc.
E-mail: katiane.bettoni@udesc.br

RESUMO

O presente artigo é um recorte de pesquisa, em nível de especialização, que teve como finalidade compreender as motivações e algumas causas que incidiram sobre o abandono dos estudantes no curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Assim, na medida em que a EaD avança no cenário educacional, no seu encaixe está o fenômeno da evasão. A crença que a EaD exige menos esforço e dedicação deve desaparecer do pensamento das pessoas e daqueles que ingressam em um curso a distância. O encontro presencial, o feedback, o apoio, o esclarecimento de dúvidas, a motivação são de suma importância para os estudantes, pois favorecem uma maior interação entre os atores envolvidos no processo (professores, tutores e alunos) e reforçam o sentimento do aluno EaD de pertencer a um grupo e estar incluído num ambiente de ensino universitário. O desconhecimento dos ingressantes em relação à modalidade de ensino demonstra uma tendência em considerar excessivo o número de atividades extraclasse afetando o seu desempenho e adaptação e conseqüente evasão.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino superior. Evasão.

INTRODUÇÃO

O tema da evasão é sempre atual na pauta de preocupações das instituições e percebido como um desafio nas políticas de retenção do estudante. Para Comarella (2009), a evasão pode ser considerada um fenômeno complexo e, segundo ela, definido como a saída do estudante de um curso sem concluí-lo com sucesso.

O Ministério da Educação do Brasil define a evasão como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. (BRASIL, 1996, p.15). Esse enquadramento foi desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada pelo antigo Ministério da Educação e Cultura em 1995, que teve como finalidade realizar análises e pesquisas sobre evasão educacional no Brasil (RIBEIRO, 2005) com intuito de realizar as políticas de intervenção necessárias.

O presente artigo é um recorte de pesquisa¹ em nível de especialização que teve como finalidade compreender as motivações e algumas causas que incidiram sobre o abandono dos estudantes no curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O período do levantamento de dados é compreendido entre 2013.2 e 2017.1.

UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO

A Udesc integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil² e já ofertou Curso de Pedagogia a distância em 33 polos de apoio presencial do Estado de Santa Catarina e formou aproximadamente 3 mil estudantes vinculados ao Programa. Aproximadamente 14 mil estudantes em Pedagogia já foram formados pela Udesc em todo o Estado.

Quando se trata da modalidade, ofertas e matrículas, o Censo EaD.BR 2016 (ABED, 2017) destaca que, a EaD no Brasil, proporcionou um conjunto de inovações na organização do ensino por ter possibilitado maior flexibilidade de tempo (quando estudar), espaço (onde estudar) e ritmo (o que estudar e a qual tempo) e que nos últimos seis anos o crescimento de instituições de ensino superior no Brasil que ofertam cursos a distância mantém um padrão estável, apresentando maior concentração nas regiões Sudeste e Sul, embora 35% das instituições educacionais públicas estaduais apontaram aumento no número de matrículas em seus cursos de EAD em 2016.

Os dados do Censo do Ensino Superior 2016 (INEP, 2017) revelam que nos últimos 10 anos já são mais de 1,4 milhão de alunos estudando nos cursos EaD, o que corresponde a uma participação de 18,6% dos alunos de graduação no País. A quantidade de cursos de

1 Pesquisa realizada por Katiane Kelly Bettoni e apresentada como trabalho de conclusão de curso da Especialização em “Gestão Pública Universitária” ofertado pelo Centro de Ciências da Administração e Sócioeconômicas/Esag da Udesc, como programa de capacitação em serviço dos servidores da Udesc, cuja orientação foi realizada por Carmen M.C. Pandini.

2 O Programa “Universidade Aberta do Brasil” criado no ano de 2006 impulsionou a oferta de ensino superior nas Instituições públicas brasileiras. Dentre suas finalidades está a democratização e ampliação do acesso ao ensino superior público, como parte de ações inclusivas e de redução das desigualdades. A oferta de cursos de formação superior entre as diferentes regiões brasileiras propicia não só o desenvolvimento pessoal, profissional, mas contribui para o desenvolvimento regional e com a melhoria da qualidade de vida.

graduação a distância demonstrada no estudo é de 1.662 cursos, sendo 40% pertencentes à licenciatura com 31.753 matrículas nas instituições estaduais de ensino superior.

Assim, na medida em que a EaD avança no cenário educacional, no seu enalço está o assombroso fenômeno da evasão. A não permanência do estudante na graduação, em um sentido amplo, pode envolver diversos aspectos, desde os psicológicos (ausência de maturidade para lidar com as responsabilidades do curso e o desânimo com reprovações); sociológicos (falta de conhecimento da área ou de conciliar trabalho e estudo); organizacionais (metodologia complexa ou professores não acessíveis); interacionais (dificuldade de interação com outros alunos, tutores e/ou professores); aos econômicos que são os relativos a questões financeira. O Censo EaD.BR 2016 (ABED, 2017) destaca a questão financeira como principal causa de evasão, a falta de tempo e a falta de adaptação à modalidade também aparecem com índices altos e as taxas de evasão foram reportadas principalmente na faixa de 11% a 25%.

No ano de 2009, a Udesc firmou o convênio com a CAPES para adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) para oferecer o Curso Superior de Pedagogia na modalidade a distância em diferentes regiões catarinenses, tendo iniciado sua primeira oferta somente em 2011 por meio de Centro de Educação a Distância (Cead).

Criado em 2002, com a Portaria No. 055 do CONSUNI, o Cead completou 15 anos em 24 de outubro de 2017 e o seu foco é a geração e difusão de conhecimentos na modalidade a distância visando atender à demanda social, possibilitar o acesso à formação superior e consolidar a proposta da Udesc de democratizar o ensino superior a distância no Estado de Santa Catarina.

Entre 2011 e 2012, a forma de ingresso para admissão no curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc se consolidou com inscrição na pela Plataforma Freire³ e o processo seletivo foi realizado no Centro de Educação a Distância (Cead) com análise de currículo, priorizando a formação dos docentes da rede pública de educação de acordo com a estratégia do governo federal. Já, a partir de 2013, o processo seletivo para curso de

3 A Plataforma Freire é uma ação do Ministério da Educação, em parceria com o Governo Federal, a qual permite a inscrição de docentes em exercício para participar de programas, projetos e cursos públicos.

Pedagogia a Distância do Cead passou a ser gerenciado pela Coordenação de Vestibular da Udesc, com o propósito de dar maior transparência e credibilidade ao certame com o mesmo tratamento de qualquer outro curso da Udesc. O Edital nº 001/2013 formalizou o processo seletivo EaD/Udesc por vestibular para vagas do Curso de Pedagogia a Distância priorizando a qualificação de professores da rede pública do ensino básico com a utilização da EaD.

PROBLEMATIZAÇÃO, METODOLOGIA E RESULTADOS

Considerando o contexto e o propósito do Curso de Pedagogia e, tendo em vista, principalmente, a finalidade de contribuir com a política de retenção do estudante na Universidade, inibindo ou diminuindo o abandono semestral de estudantes, a presente pesquisa se alia a outros esforços empreendidos pela Universidade para esse fim. Com o foco no Curso de Pedagogia, o objetivo é levantar motivos que provocaram a evasão do estudante da EaD na Udesc no âmbito do curso e apresentar algumas conclusões com sugestão de ações de controle e acompanhamento. Assim, o questionamento que gerou a investigação foi: *Quais são as prováveis causas/motivos que levaram o universitário a desistir do curso de Pedagogia na modalidade EaD da Udesc?*

A pesquisa é de cunho exploratório, de caráter quantitativo e o estudo foi realizado com os estudantes que abandonaram o curso de Pedagogia, ofertado pelo Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) no período compreendido de 2013.2 a 2017.1. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários individuais respondidos por 58 discentes que evadiram do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância entre 2013.2 e 2017.1 dos 10 primeiros polos que receberam o curso.

Os dados foram organizados quantitativamente e arranjados em tabelas e gráficos. Para subsidiar esta pesquisa, foram extraídos relatórios gerados pelo Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA/Udesc) no segundo semestre de 2017 que resultou no agrupamento de dados dispostos na Tabela 2. A Tabela 1 mostra informações referentes ao processo de vestibular que foram retiradas do próprio site da Udesc. A oferta acadêmica foi de 40 vagas

para o ensino presencial e de 1000 vagas para a modalidade a distância. Embora o número de vagas destinadas à EaD seja bem maior, a concorrência foi menor em relação ao curso presencial o que pressupõe o ingresso de alunos um desempenho de aprendizagem menor visto que a maioria dos ingressantes na educação a distância são oriundos de escolas públicas e constatado por este estudo.

Tabela 1 – Processo vestibular por curso presencial e a distância, Udesc/2013.2

PEDAGOGIA PRESENCIAL			PEDAGOGIA A DISTÂNCIA		
Vagas	Inscritos	Concorrência	Vagas	Inscritos	Concorrência
40	155	3,9	1000	2528	2,5

Fonte: COVEST/Udesc, 2017.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário enviado para 292 universitários que abandonaram até o semestre 2017.1 do curso de Pedagogia. Do total de evadidos, 58 responderam ao questionário aplicado.

Cabe considerar as dificuldades na obtenção dos dados, pois se entende que isso gera impacto na pesquisa, uma vez que essa está sendo considerada parcial porque a amostra representa 20% do total de evadidos no período. Alguns elementos interferiram na obtenção de um número maior de respondentes, tais como: números telefônicos fornecidos pela instituição inválidos, falta de atendimento ou direcionados para a caixa postal. Em outros casos, a pessoa não residia ou não trabalhava mais no local ou endereços eletrônicos (e-mails) inválidos, o que ocasionou 162 ligações sem êxito, 5 (cinco) estudantes não quiseram participar da pesquisa e 2 questionários foram descartados por estarem incompletos e 65 alunos não devolveram o questionário enviado.

A Tabela 2 mostra que o curso na modalidade presencial obteve 98% das vagas preenchidas em relação ao curso a distância que chegou a 81% de vagas ocupadas. Talvez a menor relação candidato vaga na EaD tenha sido porque a oferta das vagas foi destinada, prioritariamente aos profissionais vinculados ao magistério.

Tabela 2 – Percentual de preenchimento de vagas do curso presencial e a distância, Udesc/2013.2

PEDAGOGIA PRESENCIAL			PEDAGOGIA A DISTÂNCIA		
Vagas	Ingressantes	% de vagas preenchidas	Vagas	Ingressantes	% de vagas preenchidas
40	39	98%	1000	809	81%

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica/Udesc, 2017.

No segundo semestre de 2013, ingressaram 809 alunos distribuídos em 10 (dez) polos de apoio presencial conforme a Tabela 3. O Sistema de Gestão Acadêmica do Cead, 2017.2 apontou 292 universitários que desistiram do curso de Pedagogia a Distância ao longo de oito semestres. Destaca-se que o critério de evasão adotado neste estudo foi considerar os estudantes que iniciaram o curso e, em algum momento, desistiram sem concluí-lo efetivamente. Do total de 809 estudantes matriculados, 292 evadiram, o que representa 36% dos alunos matriculados que abandonaram o curso⁴.

Os dados sobre o tempo de permanência no curso permitiram identificar que a predominância de alunos evadidos prevalece nos primeiros anos do curso com 68,2% e 22,2% respectivamente e diminui consideravelmente no decorrer dos semestres conforme Tabela 3.

Segundo Bittencourt e Mercado (2014), os anos iniciais são primordiais para a permanência do aluno na instituição, ao passo que ainda não está familiarizado com o ambiente universitário, com os colegas de sala, com o curso e sua metodologia ou o curso não era o que ele esperava.

⁴ Para efeito desta pesquisa não foram considerados os alunos que formalmente cancelaram as suas matrículas no curso e expuseram os motivos.

Tabela 3 – Números de estudantes evadidos por semestre/fase com ingresso em 2013.2

SEMESTRE/FASE	ESTUDANTES EVADIDOS	% DE EVASÃO
2014.1 (2ª fase)	135	46,2%
2014.2 (3ª fase)	64	22,0%
2015.1 (4ª fase)	34	11,6%
2015.2 (5ª fase)	31	10,6%
2016.1 (6ª fase)	17	5,8%
2016.2 (7ª fase)	08	2,7%
2017.1 (8ª fase)	03	1,0%
Total	292	100,0%

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2018.

A Tabela 4 demonstra que o polo de Ponte Serrada, situado no Oeste Catarinense, teve o maior índice de alunos evadidos, chegando a 52%, seguido dos polos de Araranguá (sul do Estado), Itapema e Indaial (Vale do Itajaí) que alcançaram níveis próximos de 40% de evasão⁵.

Tabela 4 – Número de estudantes matriculados e evadidos por polo da Udesc com ingresso em 2013.2

(Continua)

POLO	VAGAS	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES EVADIDOS	PERCENTUAL DE EVASÃO
Araranguá	100	98	39	39,8%
Braço do Norte	100	89	31	34,8%
Campos Novos	100	95	35	36,8%
Concórdia	100	93	26	28,0%
Florianópolis	100	91	30	33,0%
Indaial	100	76	29	38,2%
Itapema	100	88	35	39,8%
Ponte Serrada	100	54	28	51,9%

⁵ Caberia, neste caso, uma análise também sobre as questões culturais e geográficas que poderá ser feita na sequência.

(Conclusão)

POLO	VAGAS	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES EVADIDOS	PERCENTUAL DE EVASÃO
Pouso Redondo	100	59	17	28,8%
Praia Grande	100	66	22	33,3%
Total	1000	809	292	36,1%

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica/Udesc, 2017.

Vale ressaltar que os alunos estavam distribuídos em 10 polos de apoio presencial localizados em diferentes regiões do estado (Tabela 5), sendo 10,9% do Litoral, 16,7% do Vale do Itajaí, 11,2% da Grande Florianópolis, 11,7% do Meio-Oeste, 18,2% do Oeste catarinense e 31,3% da Região Sul. O alcance de diversas regiões de Santa Catarina reflete os anseios da EaD que são interagir, aproximar e romper barreiras e, ao mesmo tempo, alinhados com a Política de Educação a Distância da Udesc, que 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 (RESOLUÇÃO nº 106/2014).

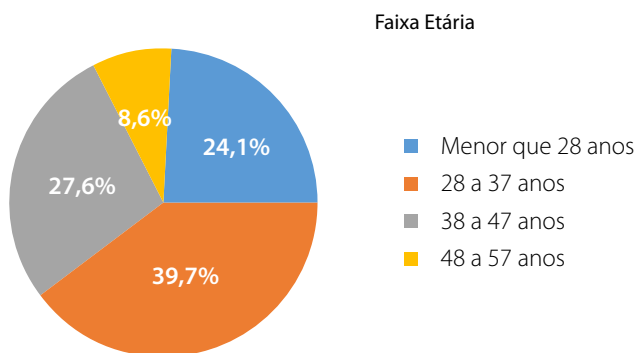
Tabela 5 – Número de matriculados distribuído por regiões catarinenses com ingresso em 2013.2

POLO	ESTUDANTES MATRICULADOS	REGIÃO DE SC	% DE MATRICULADOS POR REGIÃO
Itapema	88	Litoral	10,9%
Indaial	76	Vale do Itajaí	16,7%
Pouso Redondo	59		
Florianópolis	91	Grande Florianópolis	11,2%
Campos Novos	95	Meio Oeste	11,7%
Concórdia	93	Oeste	18,2%
Ponte Serrada	54		
Araranguá	98	Sul	31,3%
Braço do Norte	89		
Praia Grande	66		
Total	809		100%

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2018.

Do perfil geral dos estudantes consultados, verifica-se que a faixa etária predominante está acima de 27 anos e corroboram com os dados do Censo 2016 (INEP, 2017), que apontam a idade de 28 anos como a mais frequente para os estudantes matriculados nos cursos a distância. Os resultados do censo ainda indicam que os alunos dos cursos superiores a distância estão concentrados principalmente nas faixas etárias de 26 a 30 anos e de 31 a 40 anos, conforme mostra o gráfico 1. Esses dados reforçam a característica inclusiva da EaD como oportunidade para atender às parcelas da população que não tiveram acesso ao ensino universitário imediatamente após concluir o ensino médio.

Gráfico 1 – Faixa Etária

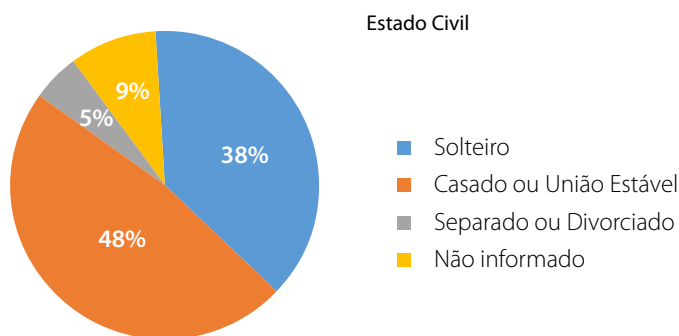


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Com relação ao estado civil, O Gráfico 2 demonstra que a maior concentração (48%) dos estudantes evadidos são casados ou possuem união estável, seguidos por 38% de solteiros. Esse fato indica, segundo Fávero; Franco (2006), que a maioria dos estudantes da modalidade a distância é formada por adultos entre 25 e 40 anos, que trabalham e estudam. Percebe-se que uma das grandes causas da evasão é o cansaço que as pessoas sentem ao final do dia, impossibilitando-as de aprender na sua totalidade, independentemente do local onde esteja ocorrendo a aula.

Para Carr (2006, apud ALMEIDA, 2008), os alunos mais velhos por terem mais obrigações em determinadas situações, priorizam as questões familiares; logo, nessas circunstâncias, tendem a desistir com mais frequência dos cursos a distância.

Gráfico 2 – Estado Civil

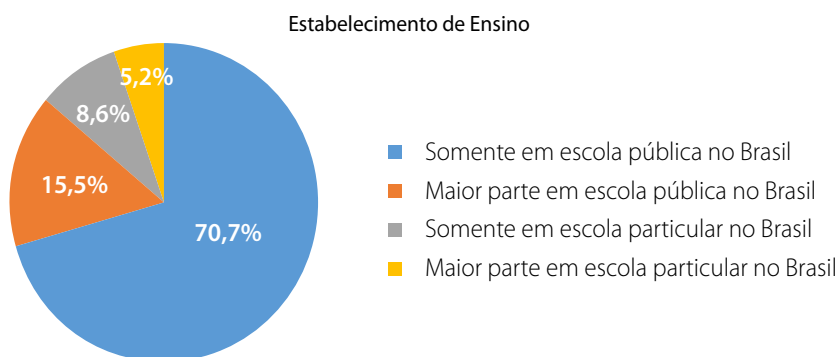


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Os resultados a seguir foram observados no desdobramento das análises dos questionários individuais preenchidos.

A pergunta 1 refere-se à categoria de ensino cursada no ensino médio. Verifica-se pela distribuição percentual do Gráfico 3 que a maioria dos alunos evadidos cursaram o ensino médio integralmente na rede pública.

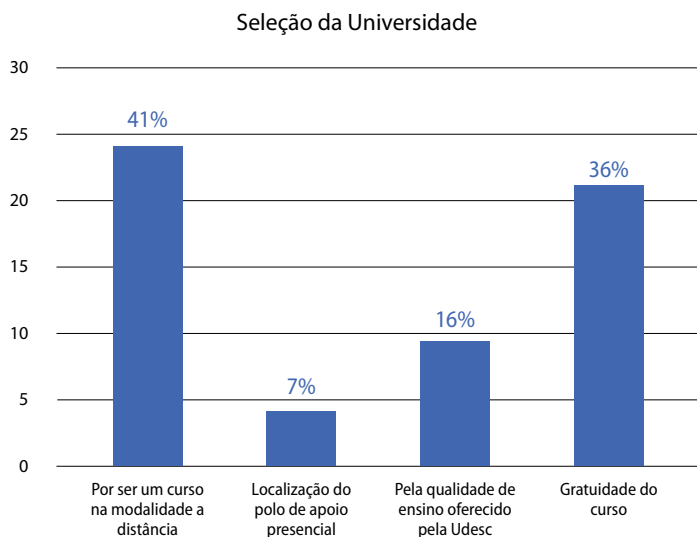
Gráfico 3 – P1 – Categoria de ensino cursada no ensino médio



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Com relação às razões para escolha da Udesc para estudar, na pergunta 2 observa-se o resultado disposto no Gráfico 4. Os fatores decisivos para a escolha da Udesc foram um curso oferecido na modalidade EaD e a sua gratuidade com um índice de resposta de 41% e 36%, respectivamente. Fatores, estes, que ampliam as oportunidades de cursar uma Universidade pública e gratuita, considerada de qualidade.

Gráfico 4 – P2 – Possíveis motivos da escolha da Udesc

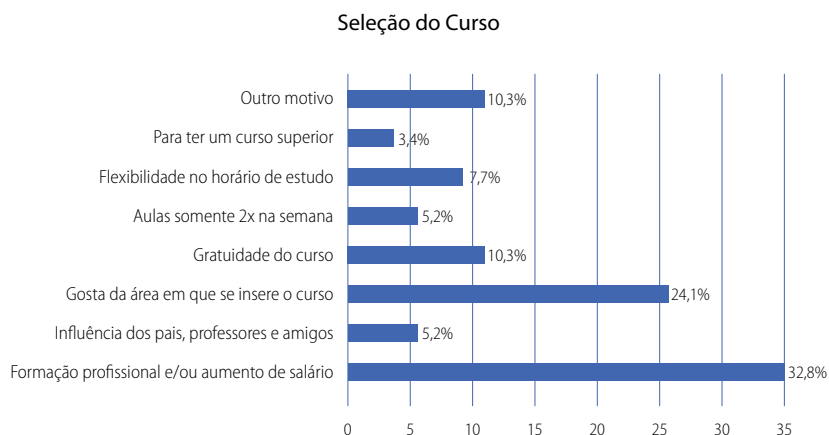


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Quanto às informações relativas à seleção do curso, no Gráfico 5 foi possível perceber que 32,8% buscam uma formação profissional e/ou aumento de remuneração, seguidos daqueles que fizeram a escolha porque gostam da área em que se insere o curso (24,1%). Outros motivos somam 10,3% como interesse em uma segunda licenciatura, trabalha na área ou quer terminar o curso que já havia iniciado na educação presencial. Aqui, a opção pela gratuidade do curso ficou reduzida, pois esta já obteve melhor destaque na questão anterior.

Pereira (2015 apud Peters, 2006) descreve este aluno com características especiais, ou seja, para o autor, os alunos virtuais são diferentes dos alunos presenciais. São mais experientes na área profissional e buscam formação, influenciados, principalmente, pela vontade de capacitação e ascensão na área, realizando seus estudos concomitantemente com o exercício da profissão.

Gráfico 5 – P3 – Seleção do curso de Pedagogia a Distância



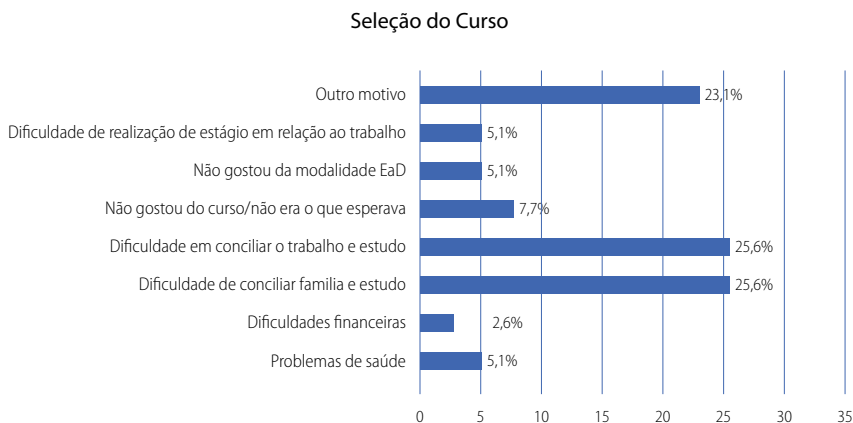
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Os aspectos predominantes que levaram o discente a abandonar o curso de licenciatura em Pedagogia entre 2013.2 a 2017.1 são analisados a seguir. O período em questão representa o tempo mínimo de integralização para a conclusão do curso. Os fatores foram agrupados em três categorias-sínteses pré-estabelecidas no questionário que compõe esta pesquisa. Nesta etapa, os estudantes assinalaram mais de uma alternativa para cada aspecto avaliado, sendo que a apuração e análise dos dados foram realizados em termos de percentuais de forma a propiciar uma melhor compreensão.

Como mostra o gráfico 6, pode-se verificar que os aspectos motivacionais/pessoais que levaram à evasão decorrem das dificuldades de conciliar trabalho, estudo e família, somando 51,2% do total. Outros motivos somados que influenciaram na decisão de abandonar o curso foram destacados com 23,1% (falecimento de familiar, gravidez, separação conjugal, mestrado, aulas teóricas insuficientes, muito tempo sem estudar e falta de apoio dos tutores, polo instalado em local perigoso e com assaltos, desorganização da instituição, falta de material, tutores sem conhecimento da área específica, mudança nos dias dos encontros presenciais, falta de motivação pessoal, última chamada de calouros tardia dificultando o acompanhamento da turma, duas graduações cursadas ao mesmo tempo, desconhecimento dos encontros

presencias e incompreensão do Ava e da modalidade). Depreende-se dos resultados obtidos que esta categoria é responsável por influenciar muito na evasão na EaD.

Gráfico 6 – P4 – Aspectos motivacionais/pessoais (Quando necessário, marque mais de uma opção)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Da mesma forma que a educação a distância oferece ao aluno a oportunidade de estudar em qualquer tempo e em qualquer lugar (BRASIL, 2005), permitindo, assim, que ele continue trabalhando em turno integral e dê atenção à sua família (PALLOFF e PRATT, 2004 apud ALMEIDA,2008), tais vantagens tornam-se empecilhos para sua permanência e, diante desse quadro, os alunos não conseguem organizar e planejar seu tempo estudo.

Os fatores apontados pelos pesquisadores Abbad, Zerbini e Souza (2010) estão relacionados ao estudante e seu contexto, quais sejam: falta de tempo, dificuldades financeiras, falta de condições de estudo no local de trabalho ou em casa, problemas no trabalho, razões pessoais, falta de habilidade para administrar o tempo de estudo, falta de habilidade para conciliar as atividades externas e tarefas exigidas pelo curso, falta de experiência em cursos a distância, dificuldade para redigir textos, falta de habilidade para utilizar recursos da Internet, percepções equivocadas sobre a natureza dos cursos EaD.

No Relatório Técnico⁶, realizado pela Coordenação de Cursos e Projetos da CAPES, intitulado “Dados Gerais de Ofertas e Quantitativos”, em 01 de junho de 2015, a análise geral em Cursos apontou um percentual acima de 50% de não concluintes, categorizando fatores críticos como “itens essenciais e fundamentais para o alcance dos objetivos formativos do Sistema UAB”, são eles: “Fatores Pedagógicos, Administrativos, Financeiros; Corpo Docente da IES; Discente da IES; Polo de Apoio Presencial”. O documento reconhece que não basta atuar sobre “os fatores críticos já conhecidos pela comunidade acadêmica que integra o Sistema UAB, mas é necessário conhecer outros fatores críticos que têm contribuído para o baixo índice de estudantes formados no âmbito do Sistema UAB na visão dos coordenadores de curso”. (CAPES, 2015)

Segundo Eloísa Vidal (2016)⁷, pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará, “os dados obtidos apontam para dificuldades que podem ser consideradas críticas em todas as categorias, embora nenhuma delas seja intransponível ou mesmo represente comprometimento da continuidade do programa”. Conforme Vidal, é necessário tratar os dados contextualmente e as análises da evasão devem considerar diferentes variáveis da oferta, de forma qualitativa, inclusive a natureza de curso. Referindo-se ao relatório, Vidal defende que “A explicação desse fenômeno é multivariável, e que as pesquisas qualitativas e longitudinais ajudariam no entendimento da situação, tanto para os cursos presenciais com a distância. (VIDAL, 2016, p. 3).

Quanto ao conhecimento dos aspectos administrativos/acadêmicos que contribuiriam para o abandono do curso, foi possível constatar no Gráfico 7 que o fator relevante foi a carga de estudo extraclasse exigida pelo curso com 26% do total. O índice é elevado se for considerado que a maioria dos estudantes é formado por adultos entre 25 e 40 anos, que trabalham e estudam, percebe-se que uma das grandes causas da evasão é o cansaço

6 Documento Técnico 1 trata do levantamento e análise dos Fatores Críticos sobre baixo Índice de estudantes formados no Sistema UAB. O corte para a realização do trabalho foram as Instituições integrantes do Sistema UAB com ofertas de cursos de licenciatura, bacharelado e especialização lato sensu, com encerramento previsto até 31/12/2014” e que tiveram cursos com índice de formação inferior a 50% (cinquenta) apurados em relação aos estudantes matriculados. Das 106 IES que integram o Sistema UAB, 78 IES compõem o grupo de Instituições pesquisadas; 439 ofertas com índice de aproveitamento quanto a estudantes formados abaixo de 50%. (apud PANDINI, et al. 2016).

7 Considerações sobre o relatório monitoramento e avaliação da oferta de cursos no âmbito do sistema UAB. relatório UAB/uece, 2016 (mimeo).

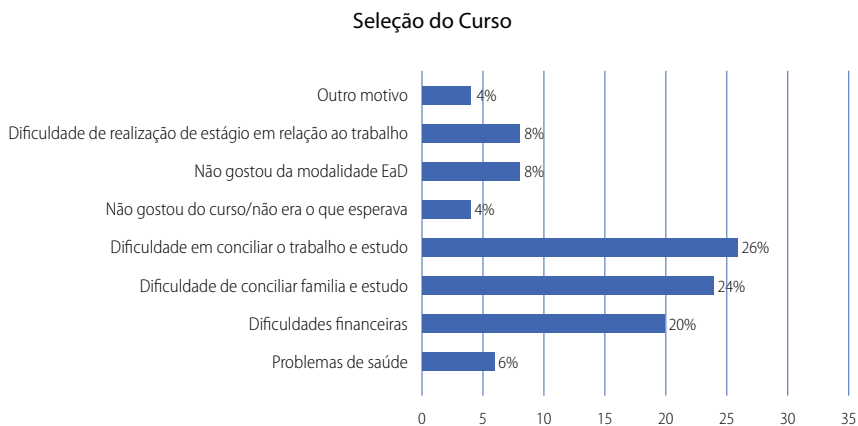
que as pessoas sentem ao final do dia, impossibilitando-as de aprender na sua totalidade, independentemente do local em que esteja ocorrendo a aula (FÁVERO; FRANCO, 2006).

A aprendizagem a distância demanda uma significativa carga de leitura e atividades para cada disciplina, pois nesta modalidade, o aluno é o agente ativo da sua própria formação, deve ser autônomo e precisa de disciplina, planejamento e organização do tempo dedicado a sua aprendizagem. Na falta desses requisitos, o estudante acaba não se adaptando à modalidade e, talvez por isso, o índice de 20% mostrado no gráfico 6 seja tão significativo.

Apesar da EaD aproximar regiões e pessoas, a distância geográfica entre o polo e a residência do aluno impediu a continuidade dos estudos para 24% dos estudantes dos polos de Campos Novos, (3); Florianópolis (2); Itapema (3), Ponte Serrada (2); Pouso Redondo (2). Observou-se que 16% dos alunos evadidos apontaram dificuldades com os serviços da secretaria acadêmica e falta/atraso no retorno dos setores contatados.

Para Almeida (2008), as instituições de ensino a distância devem estar preocupadas não apenas com uma boa orientação acadêmica, mas também com um suporte técnico e administrativo capaz de contribuir para o sucesso da ação educacional.

Gráfico 7 – P4 – Aspectos administrativos/acadêmicos (Quando necessário, marque mais de uma opção)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

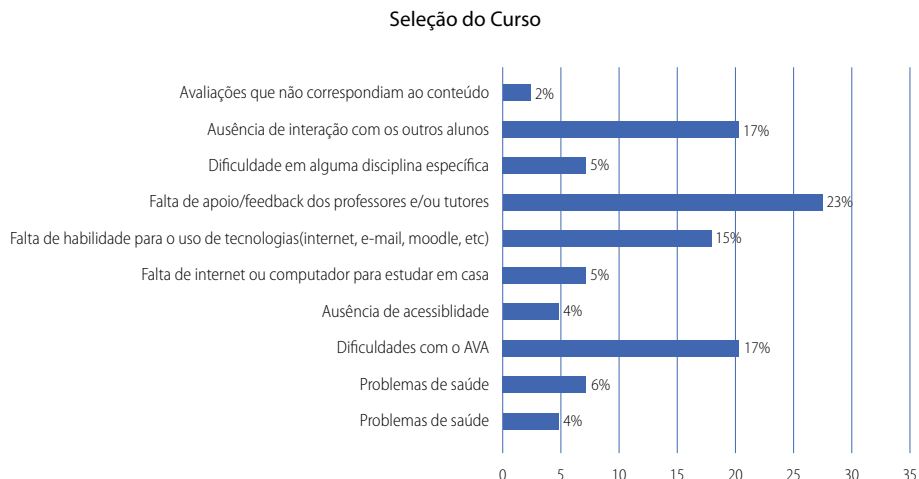
Na leitura do Gráfico 8, verifica-se que 23% dos estudantes alegaram falta de apoio/feedback dos professores e/ou tutores. Quando a interação/feedback do professor ou tutor são insuficientes, isto gera descontentamento, desmotivação e abandono do curso para o aluno da EaD que, muitas vezes, se sente sozinho na relação de ensino-aprendizagem mediada por TIC.

Para Silva e Silva (2008 apud MORAIS, VIANA e CAMARGO, 2012) a produção do aluno e a informação do retorno, que permite reorientar a aprendizagem, constituem-se em verdadeiros momentos de colaboração e diálogo, que reforçam tanto a motivação como o caráter participativo e formativo da avaliação da aprendizagem. A falta de habilidade para o uso das tecnologias e dificuldades como o AVA (ambiente virtual de aprendizagem) foram indicadas por 32% dos respondentes. E 17% dos alunos expressaram a ausência de interação com outros alunos.

Os índices de maior relevância encontrados nesta categoria conferem com os estudos de Coelho (2004) que sugerem que as possíveis causas da evasão no ensino a distância são:

1. A falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;
2. Insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância como: receber e enviar e-mail, participar de chats, de grupos de discussão, fazer links sugeridos, etc;
3. Ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor ideias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade;
4. A falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada, muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EaD não se sinta incluído num sistema educacional.

Gráfico 8 – P4 – Aspectos tecnológicos/pedagógicos (Quando necessário, marque mais de uma opção)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

A Tabela 6 permite verificar que o curso de Pedagogia se manteve acima da meta de 50% de formados estabelecida no Documento Técnico 1 da DED/CAPES para os alunos matriculados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB), embora tenha alcançado um percentual de 36% de evasão. Os polos de Braço do Norte, Campos Novos, Concórdia, Indaial, Pouso Redondo, Praia Grande obtiveram excelentes percentuais de alunos concluintes.

Tabela 6 – Número de estudantes matriculados, evadidos e concluintes por polo da Udesc com ingresso em 2013.2

(Continua)

POLO	VAGAS	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES EVADIDOS	ESTUDANTES CONCLUINTE (2017.1)	PERCENTUAL DE CONCLUINTE
Araranguá	100	98	39	45	46%
Braço do Norte	100	89	31	53	60%
Campos Novos	100	95	35	54	57%

(Conclusão)

POLO	VAGAS	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES EVADIDOS	ESTUDANTES CONCLUINTES (2017.1)	PERCENTUAL DE CONCLUINTES
Concórdia	100	93	26	57	61%
Florianópolis	100	91	30	43	47%
Indaial	100	76	29	39	51%
Itapema	100	88	35	39	44%
Ponte Serrada	100	54	28	23	43%
Pouso Redondo	100	59	17	36	61%
Praia Grande	100	66	22	37	56%
Total	1000	809	292	426	53%

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica/Udesc, 2017.

A Tabela 7, por sua vez, apresenta dados que relacionam os ingressantes, evadidos e concluintes para as modalidades de ensino presencial e a distância que iniciaram turmas em 2013.2, considerando-se o tempo regular de formação de quatro anos.

Percebe-se que o percentual de alunos concluintes no curso de Pedagogia a Distância é significativamente maior superando as expectativas dos cursos presenciais.

Tabela 7 – Ingressantes, evadidos e formados por curso presencial e a distância no período - Udesc/2013.2

PEDAGOGIA PRESENCIAL				PEDAGOGIA A DISTÂNCIA			
Ingressantes	Evadidos	Concluintes	Concluintes(%)	Ingressantes	Evadidos	Concluintes	Concluintes(%)
39	08	13	33%	809	292	426	53%

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica/Udesc, 2017.

Com a leitura desses dados gerais, pode-se depreender que os fatores sobre a questão da modalidade devem ser investigados com muito rigor. O que faz com que o número de concluintes dos cursos a distância seja maior do que os concluintes do presencial?

Importante perguntar aos estudantes do curso presencial de Pedagogia da Udesc, cujo projeto pedagógico é diferente do curso a distância visto que os agentes são outros, a metodologia é diferente e os procedimentos de avaliação são igualmente distintos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira da educação, eis que surge a EaD. Peculiar em seu modo de ser, atraindo olhares desconfiados e até encantados, segue a passos firmes promovendo inclusão e democratização. A EaD é, por sua natureza, inovação, interatividade, flexibilidade, proximidade. Além disso, ela socializa conhecimento cria redes, autoria e coautoria, mas ainda precisa ser mais pesquisada cientificamente para dar respostas às questões mais desafiadoras, como é o caso das da evasão, por exemplo.

O presente estudo, ainda que parcial, buscou, por meio da coleta de dados na fonte mapear algumas razões que provocaram a evasão de 36% dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância do Cead no período de 2013.2 a 2017.1. Mais do que se preocupar em levantar os dados, pretendeu-se trazer à luz a questão da evasão para ser estudada e discutida no interior da Universidade; manter o aluno ativo na instituição para que possa cumprir seu objetivo e contribuir o aumento de estudantes formados e profissionais aptos ao exercício da sua cidadania.

A partir do diagnóstico de evasão realizado, foi possível constatar que o conjunto de motivos investigados contemplam variáveis internas e externas à instituição de ensino. A tendência da decisão dos estudantes de abandonar o curso parte de aspectos pessoais como dificuldades de conciliar a tríade família-trabalho-estudo e o despreparo do estudante para lidar com as especificidades da EaD. A crença que a EaD exige menos esforço e dedicação deve desaparecer do pensamento das pessoas e daqueles que ingressam em um curso a distância.

O desconhecimento e o despreparo dos alunos em lidar com esta modalidade de ensino que requer maior tempo para estudo e dedicação ao volume de atividades extraclasse, adaptação à modalidade, habilidades para usar as TIC, disciplina e organização contribuem para a desistência do jovem adulto que estuda a distância.

A falta de habilidade com os recursos tecnológicos é um fator recorrente na literatura e um aspecto tecnológico predominante para a evasão no caso estudado, pois inviabiliza a participação do estudante nas atividades propostas pelo curso no ambiente virtual.

Com relação às variáveis internas associadas à universidade, destacam-se aspectos pedagógicos e administrativos. Os aspectos pedagógicos relevantes demonstrados na pesquisa de evasão são a falta de apoio/feedback dos professores e/ou tutores e ausência de interação com outros alunos.

O encontro presencial, o feedback, o apoio, o esclarecimento de dúvidas, a motivação são de suma importância para os estudantes, pois favorecem uma maior interação entre os atores envolvidos no processo (professores, tutores e alunos) e reforçam o sentimento do aluno EaD de pertencer a um grupo e estar incluído num ambiente de ensino universitário.

Os aspectos administrativos/acadêmicos preponderantes que causaram a evasão foi carga de estudo extraclasse (26%) e a localização do polo de apoio presencial com 24% das indicações. Apesar de EaD expandir o ensino superior para lugares geograficamente distantes, uma parcela significativa desistiu do curso por morar distante do polo de ensino.

Quando o estudante não está acostumado ou desconhece a rotina de estudo da educação a distância, tende a considerar excessivo o número de atividades extraclasse afetando o seu desempenho e adaptação e conseqüente evasão.

Os resultados desta investigação proporcionaram subsídios para uma compreensão sobre o processo de evasão universitária para uma realidade específica nesta instituição, que está sendo inclusive pauta das formações internas.

Neste âmbito, e com o intuito de aumentar os níveis de permanência dos estudantes e sua posterior formação no curso de licenciatura em Pedagogia a Distância, sugere-se estudos complementares para análise de aspectos não contemplados nesse estudo e que os dados dialoguem com os dados da Comissão Setorial de Avaliação (CSA), sob a avaliação qualitativa do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos desenvolvendo um trabalho colaborativo com professores, Coordenação do Polo e tutores.

Conclui-se que os aspectos determinantes para a evasão declarados pelos entrevistados são comuns aos cursos de EaD. O desafio está em buscar soluções e estratégias para a manutenção e permanência dos discentes na instituição. Com esta ação ganham ambos os lados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. **Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas**. RAE-eletrônica, v. 5, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a08.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em cursos a distância: Análise dos motivos da desistência**. 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Santos, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v. 10, p. 83-92, 2011.
- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EaD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- BEHR, A. **Território virtual: A gestão da educação a distância nas perspectivas do tempo-espaço e da sociomaterialidade**. 2014. 155f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BITTENCOURT, I. M. e MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos de ensino à distância: estudo do caso do curso piloto de administração da UFAL / UAB. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.html>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 26 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.html>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília: Andifes/ABRUEM/SESu/MEC, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

CAPES/UAB. **Documento Técnico 1: Contendo o levantamento e análise dos fatores críticos sobre baixo índice de alunos formados no Sistema UAB.** Brasília, DF, 2015/ 2016. Disponibilizado através de e-mail pela orientadora do artigo em: 21 nov. 2017.

COELHO, M. L. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet.** UFMG, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/626/2004/12/a_evasao_nos_cursos_de_formacao_continuada_de_professores_universitarios_na_modalidade_de_educacao_a_distancia_via_internet>. Acesso em: 18 fev. 2018.

COMARELLA, R. L. **Educação superior a distância: evasão discente.** Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Apresentação: Censo da educação superior 2016. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas Estatísticas: Censo da educação superior 2016. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Principais Resultados: Censo da educação superior 2016. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. **Tecnologias de informação e comunicação e os índices de evasão nos cursos a distância.** 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/181tcc3.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

MARTINS, R. X.; SANTOS, T.L.P.; FRADE, E.G.; SERAFIM, L.B.S. **Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância.** Disponível em: <<http://www.dired.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/08/XESUDat1-evasao-em-licenciaturasEAD-final.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MORAIS, R. S.; VIANA, M. L. F.; CAMARGO, R. A. A. **Caracterização dos(as) estudantes de cursos de pós-graduação (lato sensu) na modalidade de educação a distância.** 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/164/78>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

PANDINI, C. M. C.; MONTE BLANCO, S. F. M.; BLEICHER, S. Análise preditiva de evasão para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (moodle): uma abordagem multifatorial. **Relato de experiências exitosas das IES: formação do docente do ensino superior, assistência estudantil e assistência pedagógica.** Cascavel: Edunioeste, p. 383 – 404, 2017. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/editora/livro_abruem_on-line.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SELL, F. S. F.; PANDINI, C. M. C. Estudos e reflexões sobre a educação a distância na Udesc – ações e processos de institucionalização. **Práticas Pedagógicas na educação a distância: concepções, tendências e desafios.** 1ª ed. Florianópolis: Udesc, p. 298 – 316, 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2018.

Udesc, REGIMENTO GERAL - Fundação Universidade Do Estado De Santa Catarina – Udesc. 2006. Disponível em: <http://www1.Udesc.br/arquivos/id_submenu/782/regimento_geral_da_Udesc.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2017.

Udesc. Dispõe sobre a Política de Educação a Distância. Resolução nº 106, de 10 de dezembro de 2014 - Consuni. Florianópolis. Disponível em: <<http://secon.Udesc.br/consuni/resol/2014/106-2014-cni.pdf>>. Acesso em: 7 fev.



PARTE II

FORMAÇÃO
CONTINUADA E
PROCESSOS DE
INOVAÇÃO

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EAD¹

Andrea Brandão Lapa

Nilza Godoy Gomes

Sonia Maria Correa Souza Cruz

Andrea Brandão Lapa é Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Centro de Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: andrea.lapa@ufsc.br

Nilza Godoy Gomes é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Especialização CED/UFSC.
E-mail: nilza.gomes@ufsc.br

Sonia Maria S. C. de Souza Cruz é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: sonia.correa.souza@ufsc.br

1 AGRADECIMENTOS: Participaram da elaboração das Diretrizes para a Formação da EaD/UFSC: Sônia Maria Silva Correa de Souza Cruz, Sandra Quarezemim, Roseli Zen Cerny, Viviane Mara Woehl, Nilza Godoy Gomes e Ivana da Silva Chodren. Esta equipe do Núcleo UAB contou com a colaboração de Andrea Brandão Lapa, Marina Bazzo Espíndola, Raquel D'Ely e Maria Denize Henrique Casagrande.

RESUMO

O artigo reflete sobre a formação continuada de professores para a inovação pedagógica e tecnológica impulsionada pela modalidade a distância. São apresentadas as Diretrizes de Formação aprovadas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tratam de orientações para a formação de professores e equipes da UFSC no âmbito das instituições públicas de ensino superior que integram o Sistema Universidade Aberta do Brasil/CAPES. Elas englobam: a) aspectos pedagógicos e técnicos da apropriação dos recursos tecnológicos; b) ressignificação da prática docente; c) um processo formativo que atenda às especificidades de cada curso; d) o processo de formação durante todo o desenvolvimento de um curso; e) complementaridade das formações; f) contemplação de todas as equipes envolvidas; g) fomento das ações que acompanhem o desenvolvimento e a integração das TDIC no desenvolvimento de materiais, recursos ou metodologias de ensino. De caráter complementar e indissociável, tais diretrizes apresentam uma concepção de educação a distância, em especial quanto à docência coletiva na modalidade a distância e o processo de formação de equipes de trabalho coletivo e colaborativo. A reflexão apontou que políticas públicas nacionais, como a Universidade Aberta do Brasil, são oportunidades, nem sempre aproveitadas pelas instituições de ensino superior, para a formação de seu quadro de pessoal para a inovação na educação. Neste caso, o desafio da inovação educacional catalisada pela integração de tecnologias de informação e comunicação aos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância. Inovação na educação. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O artigo visa realizar uma reflexão sobre a formação continuada de professores no âmbito da modalidade a distância. Tem como base as Diretrizes de Formação aprovadas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em outubro de 2013, cuja meta é orientar o processo de formação das equipes de profissionais que atuam em cursos EaD ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil/CAPES². Para a elaboração do documento, foi

2 O Sistema Universidade Aberta do Brasil é integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>.

criada uma Comissão de discussão interna composta por membros de vários Centros de Ensino, professores atuantes nos processos formativos dos cursos EaD, tanto oriundos das licenciaturas quanto dos bacharelados.

No momento da formulação do documento, a UFSC oferecia 17 cursos, entre eles os cursos de graduação e pós-graduação em nível de especialização, em 42 polos. A história da UFSC na EaD é anterior à UAB e parte desta experiência foi trazida nos debates da Comissão. O trabalho foi organizado e promovido pelo Núcleo UAB/UFSC, que está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e é a instância responsável pelas deliberações relativas ao Sistema UAB na UFSC.

Este Núcleo, contudo, não é um centro de oferta de cursos EaD separado do campus presencial, como algumas outras instituições públicas de ensino superior optaram por fazer como modo de institucionalização da modalidade na universidade. De maneira singular, a UFSC optou pela bimodalidade, isto é, pela integração dos cursos EaD dentro da estrutura tradicional e presencial de Centros de Ensino e Departamentos. Tal modelo assume que a gestão e a oferta dos cursos ocorrem de forma descentralizada, com autonomia dos centros de ensino que se responsabilizam por todo o processo, desde o planejamento pedagógico à gestão financeira dos recursos destinados aos seus cursos. Também assume que seus professores, vinculados aos departamentos de ensino, são os mesmos que atuam na modalidade presencial.

Na gestão do Núcleo UAB, iniciada em 2012, considerou-se necessário explicitar orientações que contemplassem a formação de todos os profissionais envolvidos na oferta de cursos na EaD, garantindo que ações formativas fossem efetivamente realizadas. Diante da compreensão de que a gestão de cursos e a docência só encontram sentido quando construímos práticas colaborativas cujas decisões sobre o melhor caminho a seguir são compartilhadas com todos os envolvidos, os coordenadores de cursos e as equipes pedagógicas foram convidados para discutir uma proposta com diretrizes que orientassem a formação. Nessa oportunidade, ficou acordado que uma comissão seria encarregada de elaborar uma proposta, que foi apresentada e aprovada em reunião com coordenadores de curso e, posteriormente, acolhida pelos coordenadores de cursos.

É importante destacar que a organização de diretrizes de formação das equipes que atuam na EaD atende ao Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC) da DED/CAPES. O programa é uma parceria entre a CAPES e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) para atender às necessidades formativas das equipes de profissionais dedicados aos projetos e cursos do Sistema UAB. Faz parte do programa a oferta de cursos de extensão ou aperfeiçoamento, na modalidade presencial, semipresencial ou a distância, cujos conteúdos e metodologias visam proporcionar conhecimentos sobre a modalidade EaD, aprendizagem e apropriação de novos recursos e estratégias de ensino em relação à aplicação dos recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Neste estudo, serão apresentados os tópicos das Diretrizes para a Formação na EaD/UFSC, cuja versão completa está publicada na página EaD da UFSC³. Na sequência, será realizada uma reflexão sobre dois tópicos, que se diferenciam por fundarem determinada abordagem da integração de TDIC na EaD e que são desdobrados nos demais. O destaque se baseia no fato de que eles sinalizam determinada concepção de educação que compartilhamos e defendemos na formação de docentes e equipes realizada na educação a distância. A intenção está longe de ser uma avaliação do documento, mas objetiva proporcionar, a partir dele, uma necessária problematização dos desafios da formação continuada no âmbito da oferta de cursos na modalidade a distância em instituições públicas de ensino superior.

DIRETRIZES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS EQUIPES QUE ATUAM NA EAD UFSC

As diretrizes foram elaboradas no sentido de contribuir para o planejamento das ações de formação organizadas pelos coordenadores de curso em parceria com as equipes multidisciplinares. Elas levam em consideração a prática pedagógica em ambientes mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o compartilhamento da docência e um planejamento para atender às especificidades dos cursos. São elas:

3 Disponível em: <http://ead.ufsc.br/files/2016/03/DIRETRIZES_NUCLEO_UAB_2013.pdf>.

- a. Aspectos pedagógicos e técnicos da apropriação dos recursos tecnológicos;
- b. Ressignificação da prática docente;
- c. Processo formativo que atenda às especificidades de cada curso;
- d. Processo de formação durante todo o desenvolvimento de um curso;
- e. Complementaridade das formações;
- f. Contemplação de todas as equipes envolvidas; e
- g. Fomento de ações que acompanhem o desenvolvimento e a integração das TDIC no desenvolvimento de materiais, recursos ou metodologias de ensino.

Observamos que todos eles são complementares e indissociáveis. Enquanto alguns tratam mais de uma abordagem de fundamentação teórica-metodológica, outros vão orientar quanto às formas de desdobrar tal concepção em propostas formativas. Por esta razão, trataremos de dois dos aspectos mencionados: aspectos pedagógicos e técnicos da apropriação dos recursos tecnológicos; ressignificação da prática docente.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS E TÉCNICOS DA APROPRIAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Reconhecemos aqui um ponto-chave, que trata de uma abordagem crítica à integração das tecnologias na educação, o que nos faz recorrer à Feenberg (2012, p. 6-7). A concepção escolhida nas Diretrizes vai contra a visão mais comum que é a fé liberal no progresso, na qual a tecnologia é assumida simplesmente como uma ferramenta ou instrumento com a qual as necessidades dos homens são satisfeitas. Tampouco vai recair no determinismo que, na esteira do instrumentalismo, vai defender que a tecnologia não é controlada humanamente, pelo contrário, molda a sociedade às exigências de eficiência e progresso e aos humanos resta a adaptação à tecnologia.

Optando por outra abordagem que entende que esta tecnologia é um produto social e, portanto, carregada de valores, tem-se no substantivismo uma consciência de que a tecnologia não é neutra e traz consigo certos valores que podem impedir que sejam

usadas para qualquer valor que alguém possua. Há aqui uma ênfase nas ameaças (reais) que termina por disciplinar, controlar e regular a todos através dos padrões de uso. O autor, por fim, defende a abordagem da teoria crítica, que reconhece as consequências do desenvolvimento tecnológico, mas vê também uma promessa de liberdade na tecnologia.

Nesta perspectiva crítica, que acolhemos e identificamos nas Diretrizes da UFSC, se algum tipo de controle humano da tecnologia é possível, ele não é apenas instrumental. As tecnologias não são ferramentas, mas estruturas para estilos de vida (o autor usa a metáfora da moldura do quadro que não necessariamente padroniza os conteúdos, mas os estruturam).

No caso da educação, no momento da integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, percebe-se o desafio de tal abordagem. Como o documento destaca, o uso de ferramentas e recursos é o marco inicial de um processo formativo que exige o repensar das práticas pedagógicas para um mundo já transformado, inexoravelmente, pelo desenvolvimento tecnológico. Nesta outra sociedade, os estudantes já não aprendem mais da mesma maneira, o que inviabiliza que professores conheçam novas estruturas e estilos de vida.

Por isso, não basta que o professor aprenda a usar as TDIC como mais um recurso entre tantos outros; isto é importante, porém não suficiente. Tal integração denotaria uma apropriação que é performática, pois seria fazer a mesma velha educação de “cara nova”, com novas mídias contemporâneas (BELLONI, 2005). De fato, a maioria dos professores já usa amplamente os novos artefatos na vida pessoal, ou, ainda, para sua pesquisa e preparação de aulas. Mas eles têm dificuldade em imaginar os espaços virtuais como locus apropriado para a aprendizagem e, assim, evitam uma integração que transcenda um papel complementar das TDIC na educação. Por este princípio, descartamos de forma veemente limitar a formação a oficinas de capacitação de viés tecnicista, e apelamos para a importância de encarar de frente as questões pedagógicas envolvidas.

Grosso modo, os ambientes virtuais viraram repositórios de conteúdos, onde professores lançam mão de recursos digitais abertos ou produzidos para “apoiar” o estudo individualizado. As videoconferências também, em sua maioria, são adaptações empobrecidas de aulas expositivas sem a participação significativa dos estudantes. A

expectativa de salvação (para professores e estudantes) está nos encontros presenciais, ignorando que eles, quando acontecem, não contemplam nem 30% da carga horária da disciplina. Esta experiência demonstra que ainda há uma relutância em aceitar que os momentos preponderantes da aprendizagem na modalidade a distância acontecem sem a presença física do professor, e que esta distância deve ser superada pela comunicação, que acontece, inevitavelmente, pela mediação tecnológica. Isso traz à ênfase os processos comunicativos e dialógicos do ensino-aprendizagem, mediados pelas TDIC.

Aí é, exatamente, onde os professores da UFSC têm demonstrado interesse nas formações. A reflexão e a prática da apropriação crítica e criativa das TDIC em uma pedagogia renovada estão mais próximas das formas de comunicação contemporâneas que estão presentes, largamente, na vida cotidiana de professores e estudantes.

É essencial deslocar a discussão da EaD da modalidade para o método; dos modos de organização do ensino para as formas de ensinar e aprender com esses novos artefatos (LAPA; BELLONI, 2012). A mídia-educação constitui um método para realizar a integração de TDIC na educação de forma crítica e criativa e não meramente instrumental, que vai além do uso dos novos recursos como meio de uma nova pedagogia e caminha na direção de valorizar uma educação para os meios, ou, ainda além, como um contexto comunicativo híbrido, o da cultura digital.

Em suma, vale reforçar que não são as competências técnicas que garantem uma educação de qualidade, mas as opções pedagógicas. Portanto, como dito em Lapa e Belloni (2012), a tecnologia desempenha um papel de vetor da mudança, sem, contudo, apontar a direção. Elas criam melhores condições para a formação, mas não determinam (ou não devem determinar) a qualidade da formação oferecida.

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE

É correto afirmar que cada instituição, ou até mesmo cada curso, atribui distintos papéis de professor e de tutor. Defendemos, como as Diretrizes de Formação da UFSC, a noção de docência coletiva na EaD, que significa a explosão da função docente em diversos atores,

como: professores-autores, professores-docentes, tutores presenciais e tutores a distância. Eles trabalham em equipe em um sistema de acompanhamento ao aluno e todos vão se responsabilizar pela ação pedagógica necessária para o desenvolvimento das diversas etapas do curso na modalidade a distância.

Todavia, se é possível compreender tal concepção de coletividade na docência, ela escapa na prática e coloca inúmeros desafios. O professor na EaD começa abrindo mão do seu papel central e tem que aprender a trabalhar em equipe. Precisa planejar com antecedência sua prática, compartilhá-la com os demais atores, construir um plano de ação coletivo no qual estão todos envolvidos e comprometidos, além de coordenar o processo pelos diversos meios de comunicação disponíveis.

Este coletivo de docentes acompanha a aprendizagem do estudante, comunicando-se com ele prioritariamente por meio da escrita. O docente precisa transferir para esta forma de comunicação a emoção, o que é dito nas entrelinhas, o que no presencial é naturalizado e está subentendido na prática docente. Para isto, vai precisar ter domínio das potencialidades dos vários recursos tecnológicos disponíveis, ter muita organização pessoal e também uma postura proativa.

Acostumado ao ensino presencial, o docente será levado a adaptar as estratégias de ensino para a EaD e se envolver na organização e planejamento colaborativo. Suas ações docentes e avaliações serão realizadas, em sua maioria, sem a presença física dos estudantes.

Transformar o professor de uma entidade individual em coletiva é o maior desafio para este professor, pois ele não foi formado para o desempenho dessas múltiplas funções, e muito menos para partilhar aquilo que tem como seu. Além disso, a formação de professores continua centrada, quase que exclusivamente, nas práticas presenciais, e ainda sem TDIC. Por esta razão, a compreensão do papel do professor na EaD é crucial, pois, do contrário, corremos o risco de adotar a divisão racionalizada e industrial do trabalho, reproduzindo os tão criticados modelos fordistas de educação (BELLONI, 2001).

A questão da docência na EaD se coloca em duas frentes: a) quem participa desta docência coletiva; e b) como se articulam e trabalham estes docentes.

Para tratar dos participantes da docência, Daniel Mill (2010) desenvolve o conceito de *polidocência* ampliando para todo o coletivo de trabalhadores envolvidos, desde a organização, a produção de materiais, o planejamento, até a coordenação das ações educativas de um curso. Contudo, se há muitas pessoas envolvidas, a exemplo da ampla e variada equipe multidisciplinar, acreditamos que cada uma assume um papel diferenciado e que, definitivamente, nem todas as pessoas assumem um papel docente.

Temos, como pressuposto, que o fundamental no processo formativo é o diálogo, posto que é o meio no qual a aprendizagem ocorre. Criar condições para que o encontro se efetive entre os atores é um dos principais desafios da EaD, e não se trata apenas de existir um espaço com recursos interativos, mas de que este seja habitado por pessoas que desejam e efetivamente realizam a interação. Por esta razão, assim como Alonso (2009), também questionamos a quem cabem as decisões pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. A autora alerta que:

Quanto mais diluímos as ações de caráter pedagógico, substituindo-as por tarefas, pelo alcance de determinados escores, pelos produtos a serem postados nos denominados ambientes virtuais de aprendizagem – AVA -, fazemos desaparecer do contexto de formação o diálogo. (ALONSO, 2009, p. 93).

Esta questão é amplificada na EaD devido aos diversos atores envolvidos. A partir da experiência nos encontros de formação continuada que nós atuamos na UFSC (a saber, das licenciaturas), destacamos a pergunta recorrente que pressupomos ser extensível a toda EaD que segue o padrão UAB: como funciona, na prática, a docência quando há muitos atores envolvidos? Isto é, como um campo em construção, tais modelos estão em debate e há uma angústia generalizada pela indefinição dos papéis de cada ator: professores, tutores presenciais e tutores a distância, principalmente. De fato, cada curso na UFSC tem uma forma de organização desta equipe docente, dadas as especificidades das áreas. Contudo, independentemente da área, poucos são os casos da docência coletiva entendida como um trabalho cooperativo e colaborativo dos envolvidos. A configuração mais comum da equipe docente é, ainda, a da fragmentação do trabalho para uma eficiente divisão de tarefas (LAPA; CERNY, 2011). E, pior, ocorre através de um *modus operandi*, que conforme Pesce (2009) reconhece na maioria dos programas na EaD,

que faz com que formadores e formandos interajam a partir de um script de autoria alheia. Neste caso, separa-se quem pensa de quem executa, e retomamos, inevitavelmente, à questão da inclusão na docência como a participação nas decisões pedagógicas.

Trata-se da expressão atualizada na EaD do perigo da divisão fordista já antecipada neste artigo que, entendemos, poderia ser evitado por processos formativos que incluíssem e integrassem toda a equipe docente, desde o planejamento até a execução. A cooperação surge para além de um trabalho partilhado, mas pela união e ajuda em prol de um objetivo comum. Apontamos como uma alternativa que esta experiência de docência coletiva seja partilhada, desde o princípio, por toda a equipe docente, desde o processo de desenvolvimento de materiais e planejamento até a oferta e avaliação. O enfrentamento solidário dos desafios e a participação conjunta nas decisões pedagógicas incluem todos os envolvidos e sustentam a criação e manutenção de vínculos importantes para o sentimento de grupo e o trabalho em equipe. Por outro lado, para que todas as etapas efetivas do trabalho docente sejam assumidas como momentos de formação, portanto, acompanhados por outros agentes externos que podem promover a reflexão sobre a prática no ato em que esta se desenrola, estamos defendendo um processo formativo integral e integrado, que não se resume a eventos isolados para públicos distintos.

Este amplo espectro de desafios apontados poderá conduzir o professor a refletir e ressignificar sua prática. Esta é uma potencialidade para a formação docente que está latente nos projetos de oferta de cursos na modalidade a distância. Ela é ainda mais relevante devido às deficiências na formação inicial de professores, que vale tanto para a escola como para a universidade, devido à não exigência de formação pedagógica para a docência no magistério do ensino superior. E isso se reproduz quando nas ofertas das licenciaturas EaD, paradoxalmente, ensinamos com TIC os futuros professores a trabalharem sem elas. Romper este círculo vicioso é tarefa urgente na formação continuada das IPES, que têm esta característica multiplicadora, especialmente na oferta de cursos de licenciatura pela modalidade a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exercer a docência na modalidade a distância traz muitos desafios para os professores, que, por sua vez, demandam ações de formação continuada que colaborem para uma mudança profunda na educação e que superem a mera performance de dar cara nova à mesma e velha educação.

Destacamos que um espaço propício à inovação na educação não está simplesmente na adoção de novas tecnologias, nem em políticas públicas que têm belo discurso apartado da realidade da prática. Concordamos com Hernández (2000) quando ele afirma que o maior desafio da inovação na educação é sua dimensão cultural, pois é preciso estudar a forma como os educadores interpretam a proposta, como a negociação de valores distintos e a busca de novos significados são pensados e permitidos nos processos em curso. Ampliar a demanda de formação para este espectro é o ponto crucial e também o maior desafio.

As IPES, contudo, insistem em não aproveitar as chances que surgem de ir à fundo na questão da inovação educacional. Programas como a UAB, que poderiam catalisar mudanças significativas, raramente têm, por um lado, ação permanente e contínua das políticas externas, e, de outro lado, ação rápida e consistente na política interna. Perde-se, assim, a oportunidade. Ao se depararem com a necessidade de mudança pela dependência da mediação tecnológica, os professores necessitam abandonar velhas metodologias e começam a repensar suas práticas no planejamento para a modalidade a distância. Aí reside um espaço de possibilidade de mudança real e concreta para o professor. Este é um momento precioso para uma ação de formação continuada que transcenda a oferta pontual do curso em questão, mas que implique uma formação permanente do docente que incremente a sua carreira profissional assim como o quadro institucional.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K.M. Educação a distância e tutoria: anotações sobre o trabalho docente. In: ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R.S.; BARBOSA, J. G (org.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2009.
- BELLONI, M.L. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2006.
- BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.
- CERNY, R. Z. **Gestão Pedagógica na educação a distância: uma análise da experiência a partir da perspectiva da gestora**. 2009, 257 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.
- CERNY, R. Z.; SONIA M. S.C. de S. C.; LAPA, A. B. Gestão Colaborativa na Educação a Distância: a proposta da Universidade Federal de Santa Catarina na formação de professores. In: BERGMANN, J.; GRANÉ, M. (org) **LA universidad em la nube**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013, p. 125-137.
- FEENBERG, A. **O que é filosofia da tecnologia?** Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. Educação a distância como mídia-educação. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC, Florianópolis, v. 30, n.1 jan./abr. 2012, p. 175-194.
- LAPA, A. B.; CERNY, R. Z. O professor coletivo na perspectiva do trabalho docente da tutoria. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.
- MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- PESCE, L. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In FELDMANN, M. **Formação de professores na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

SALA DE AMBIENTAÇÃO VIRTUAL PARA CURSOS DA UEMA MEDIADOS POR TECNOLOGIAS

*Um projeto inovador de aprendizagem para
ambientes educacionais a distância*

Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra
Marylucia Cavalcante Silva
Cristiane Costa Peixoto
Kelly Regina Dias da Silva
Adriana Araújo Coelho

Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra é graduada em Agronomia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (2001); Mestrado em Fitossanidade com Transferência Direta para o doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e doutorado em Fitopatologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2006).

E-mail: ilka.tt@gmail.com

Marylucia Cavalcante Silva é graduada em Pedagogia e Matemática. Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Informática Aplicada a Educação e Administração de Sistema de Informação. Mestre em Educação, Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL/PPGECM (2016).

E-mail: marynead@yahoo.com.br

Cristiane Costa Peixoto é graduada em Administração pela UEMA e em Ciências Econômicas pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Especialista em Gestão Pública Municipal e em Elaboração e Avaliação de Projetos pela UEMA.

E-mail: cristiane.uemanet.de@gmail.com

Kelly Regina Dias da Silva é graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA e Enfermagem pela Faculdade Santa Terezinha – CEST. Especialista em Ensino de Ciências e Gestão em Saúde, pela - UEMA.

E-mail: de.kellyregina@gmail.com

Adriana Araújo Coelho é graduada em Geografia Licenciatura, Especialização em Educação Ambiental e em Ciências Biológicas, pela mesma Instituição. Mestre do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da UEMA.

E-mail: adriana.edc.uema@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar uma experiência em andamento sobre o Projeto Salas de Ambientação para Cursos da UEMA, mediados por tecnologias, como processo inovador para ambientes educacionais de aprendizagem a distância. Esta experiência decorre não só pela deficiência da formação básica, mas por tratar de ingressantes nas universidades que compõem um grupo heterogêneo, com diversas idades, oriundas de diferentes gerações. Assim, a UEMA, por meio dos cursos mediados por tecnologias em resposta a essa demanda, criou de forma estratégica salas de ambientação para nivelar seus alunos egressos do ensino médio, principalmente aqueles da rede pública. Considera-se relevante a oferta dessas salas por trazerem um estudo teórico, um nivelamento estratégico pedagógico com familiarização das tecnologias bem como a permanência do aluno no curso superior. Esta experiência está sendo desenvolvida no Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMAnet, da UEMA e traz benefícios para a EaD, tornando-se um modelo de proposta para as universidades com cursos via ambiente virtual de aprendizagem que desejarem discutir a EaD, no âmbito acadêmico com base na legislação vigente.

Palavras-chave: EaD. AVA. Cursos a distância. Aprendizagem. Cursos mediados por tecnologias.

INTRODUÇÃO

As discussões envolvendo a Educação a Distância (EaD) e o uso das tecnologias digitais têm alcançado, na atualidade, destaque na sociedade. Não se pode negar a importância dessa modalidade de ensino no que tange ao atendimento das necessidades educacionais dos sujeitos que não dispõem de tempo para se inserir nos cursos ofertados presencialmente. NUNES (2009) destaca que,

Para maximizar as vantagens da educação a distância, há necessidade de utilizar um arsenal específico (meios de comunicação, técnicas de ensino, metodologias de aprendizagem, processos de tutoria, entre outros), obedecendo a certos princípios básicos de qualidade. Sua clientela tende a ser não convencional, incluindo adultos que trabalham; pessoas que, por vários motivos, não podem deixar a casa; pessoas com deficiências físicas; e populações de áreas de povoamento disperso ou que, simplesmente, se encontram distantes de instituições de ensino (NUNES, 2009, p. 19).

Nunes (2009) assinala que o ensino a distância amplia as possibilidades de disseminação do conhecimento, já que ao fazer uso das tecnologias, sinaliza atender aos mais distantes espaços geográficos. É nesse cenário que a EaD se coloca como necessária já que tem como foco incluir os sujeitos que almejam ampliar sua escolaridade dentro de um contexto que envolve a dinâmica do tempo.

Nos dizeres de Formiga (2009) a EaD está intimamente ligada às TICs por se constituir como pródigo em inovação. O autor destaca que a sociedade da informação e do conhecimento reflete-se na EaD pela apropriação célere de conceitos e inovações que moldam a mídia.

Nesse contexto, Aretio (1994) caracteriza EaD considerando: a separação professor-aluno; um estudo flexível e independente; processo ensino-aprendizagem mediatizado pelo uso de tecnologias/meios técnicos; organização apoio-tutoria; comunicação bidirecional e massiva.

Assim, a UEMA, por meio de cursos mediados por tecnologias, vem desenvolvendo ações no intuito de atender às demandas da sociedade maranhense, a exemplo, cita-se a criação da sala de ambientação para ingressantes no nível superior, mais propriamente dito, ao egresso do ensino médio, da rede pública, com deficiência na formação básica, pertencente ao um grupo heterogêneo, com diversas idades e gerações completamente diferentes.

A sala de ambientação é um modelo de nivelamento básico aos ingressantes no nível superior e tem oportunizado a sintonia entre profissionais da tecnologia com designers pedagógicos e vídeo em atendimento às exigências da atualidade, bem como provocando a familiarização do discente com as tecnologias em equilíbrio dentre as possíveis gerações e permanência deste no curso superior da UEMA mediado por tecnologias. A exemplo, destacam-se outros cursos de Nivelamento ofertados por Universidades Brasileiras:

A Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT: curso de nivelamento para alunos com dificuldades e/ou deficiências do ensino médio, de linguagens e ciências. Curso presencial, com duração de 6 meses. Gratuito; a Universidade Luterana do Brasil-ULBRA: curso de nivelamento a todos os alunos ingressantes, de Informática, Matemática e Português. Curso a distância, com duração de 20 horas/aula por módulo, totalizando 60 horas/aula. Gratuito; a Universidade Anhembi

Morumbi: curso de nivelamento em matemática a todos os alunos ingressantes. Curso a distância, realizado em 8 aulas. Gratuito; a Universidade Federal de Campina Grande- UFCG: curso de nivelamento a todos os ingressantes do ensino médio com deficiências de aprendizagem. (FALAVIGNA; ADAMATTI; KUYVEM, 2015, p. 3).

As universidades citadas, como a UFMT, a ULBRA e a UFCG, marcam suas experiências em curso de nivelamento em atendimento à educação básica, em particular os egressos do ensino médio com deficiência de aprendizagem.

Este artigo é de natureza qualitativa com delineamento descritivo-explicativo, tendo como objetivo apresentar a Sala de Ambientação para cursos mediados por tecnologias, uma vez que inova e surge como uma proposta de estímulo ao aprendizado em ambientes educacionais a distância. Foram utilizados os referenciais de qualidade estabelecidos pelo MEC aos cursos superiores, juntamente com a legislação vigente no país, além do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior-SAPIENS (2008), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES (2008); e do Guia Didático para sala de ambientação e introdução aos cursos de EaD da UEMA (2017). Autores como, Belloni (2012); Filatro (2008); Mattar (2014); Moran (2003; 2009) corroboraram para o estudo em questão.

Nessa movimentação dialógica, convergiram para a organização deste texto três seções que seguem a esta seção introdutória, a qual situa o leitor na compreensão do texto. Na seção 2, apresentar-se-á a sala de ambientação da UEMA mediada por tecnologias – integrando cursos e olhares em EaD e TICs. Na seção 3, será apresentado o modelo, sala de ambientação para cursos da UEMA mediados por Tecnologias no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA. Nas considerações finais, serão apresentadas reflexões permitindo ao leitor consultar links citados no rol de referências.

SALA DE AMBIENTAÇÃO DA UEMA MEDIADA POR TECNOLOGIAS –INTEGRANDO CURSOS E OLHARES EM EAD E TICs

A sala de ambientação da UEMA mediada por tecnologias, integrando cursos em EaD e TICs, tem como suporte o AVA, que é uma plataforma de ensino a distância cujo objetivo é promover conhecimento, tecnologia e conteúdo entre participantes.

Esta plataforma on-line, conhecida como MOODLE¹ (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), permite a criação de cursos, disciplinas, grupos e comunidades de aprendizagem por conta da presença de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), aplicadas na perspectiva de suporte pedagógico com recursos de ensino-aprendizagem que podem ser utilizados em cursos presenciais ou a distância, sem que se criem sistemas separados ou excludentes.

Por certo, integram-se em âmbito inicial na sala de ambientação e introdução em EaD e TICs nove cursos, são eles: Curso Superior de Tecnologias em Alimentos; Curso Superior de Tecnologias em Segurança no Trabalho; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial; Bacharelado em Administração Pública; Geografia Licenciatura; Filosofia Licenciatura; Formação Pedagógica; Música Licenciatura e Pedagogia Licenciatura, distribuídos em dezesseis Centros de Estudos Superiores da UEMA (Açailândia, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Carolina, Caxias, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroa, Grajaú, Itapecuru Mirim, Lago da Pedra, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, São Bento, Timon, Zé Doca) e onze Polos da Universidade Aberta do Brasil-UAB (Alto do Parnaíba, Anapurus, Arari, Bom Jesus das Selvas, Carutapera, Dom Pedro, Fortaleza dos Nogueiras, Humberto de Campos, Imperatriz, Nina Rodrigues, Porto Franco, Santa Inês, Santa Quitéria, São João dos Patos, Viana), os quais proporcionam conhecimentos, conexões entre pessoas, interação e troca de experiências, seja em grupos ou individualmente em seus lares, locais de trabalho ou outros lugares.

Dentro desse universo de expansão de cursos, a sala de ambientação reúne subsídios para promover a evolução do conhecimento do aluno; “despertar a autonomia nos estudos”; provocar as “participações nos fóruns e atividades”; “incentivar a leitura e interpretação de textos” (GUIA DIDÁTICO, 2017, p. 6).

1 Moodle, segundo Silva (2011), é um potente gerador de salas que dispõe de interfaces de conteúdos capazes de criar, gerir, organizar fazer movimentar uma documentação complexa. O Moodle favorece o compartilhamento do sistema por meio de ações que permitem operacionalizar o AVA.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas ofertadas e respectivas temáticas/atividades desenvolvidas para a sala de ambientação de cada curso

DISCIPLINA(S)	TEMÁTICAS/ATIVIDADES
AMBIENTAÇÃO EM EaD e TICs	FUNDAMENTOS DA EaD Fórum – Estudar a distância: desafios e competências
	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM Fórum – Apresentação Atividade – Por que estudar a distância faz a diferença?
	ROTINAS PEDAGÓGICAS DO CURSO Fórum–Tira dúvidas sobre a temática discutida
	SOCIALIZAÇÃO, INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE NA EaD Atividade – Glossário
	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICs Fórum - Ambientes de aprendizagem presenciais e virtuais Fórum – Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Gênero textual: relato pessoal; Gênero textual: resposta argumentativa

Fonte: Guia Didático da Sala de Ambientação e Introdução aos cursos de EaD da UEMA, 2017.

De acordo com o quadro 1, vale ressaltar a importância da disciplina de Ambientação em EaD e TICs, que disponibiliza conhecimentos temáticos em:

- » Fundamentos da EaD/Fórum/Estudar a distância, desafios e competências;
- » Ambiente Virtual de Aprendizagem/Fórum – Apresentação Atividade – Por que estudar a distância faz a diferença?;
- » Rotinas Pedagógicas do Curso/Fórum – Tira dúvidas sobre a temática discutida;
- » Sociabilidade, interação e interatividade na EaD/Atividade – Glossário;
- » Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs/Fórum - Ambientes de aprendizagem presenciais e virtuais/Fórum – Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem.

E a disciplina de Comunicação e Expressão que disponibiliza conhecimentos temáticos em:

» Gênero textual: relato pessoal e Gênero textual: resposta argumentativa.

Para o desenvolvimento dessas disciplinas, foram consideradas as etapas de planejamento, design, produção, implementação e avaliação, tendo em vista que a sala foi direcionada para um público heterogêneo, com faixa etária entre 18 a 60 anos; logo, ferramentas interativas, como e-mail, fórum, chat, foram disponibilizadas para motivar os estudantes e torná-los mais participativos no processo ensino-aprendizagem (KENSKI, 2004; BERNARDINO, 2011). Outros recursos largamente empregados do AVA para trabalhar os conteúdos da disciplina foram texto complementares, e-mail, tarefa, questionário e fórum para aprofundamento dos estudos. Esses recursos foram utilizados pela expressiva necessidade, sequência e permanência do estudante no curso em nível superior.

Ainda a respeito das disciplinas, é válido dizer que cada uma teve um período correspondente de trinta dias, sendo possível o aproveitamento de carga horária das atividades complementares. A leitura dos materiais, a participação nos fóruns o envio de atividades se fizeram necessário para o processo de avaliação dentro dos prazos estabelecidos de acordo com o cronograma. Os materiais, como coletânea de textos e videoaulas, foram disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

O MODELO “SALA DE AMBIENTAÇÃO” PARA CURSOS DA UEMA MEDIADOS POR TECNOLOGIAS NO AVA

A ideia do Projeto “Sala de Ambientação” para cursos da UEMA mediados por tecnologias no AVA teve sua origem na exploração de recursos disponíveis no ambiente de aprendizagem, utilizando-se das tecnologias emergentes para dar maior suporte ao aprendizado.

A arquitetura da sala de ambientação se consolidou como Plano Piloto, cujo foco principal era a instrumentalização nas ferramentas e nos ambientes, o que já permitia aos cursistas se apropriarem das tecnologias e as utilizarem de forma precisa no processo de interação e socialização de conhecimentos.

Este formato e os conteúdos trabalhados têm permitido aos cursistas o conhecimento e manuseio das ferramentas disponíveis no Moodle como subsídios didático-pedagógicos. Disponibilizaram-se, assim, os materiais como textos, tutoriais, fórum e vídeos considerados relevantes de serem discutidos. Além disso, a Assessoria Pedagógica atua acompanhando o curso e os professores como canal de comunicação constante no processo em EaD.

Figura 1 – Tela inicial da sala de ambientação para cursos de EaD da UEMA, 2017



Fonte: UEMAnet, 2017.

Conforme ilustrado na Figura 1, a sala de ambientação e introdução aos cursos de EaD, da UEMA, é composta, inicialmente, pelas disciplinas de Ambientação em EaD e TICs e Comunicação e Expressão (GUIA DIDÁTICO, 2017, p. 9) e são acompanhadas pelos profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, com funções deste contexto. Esses profissionais são: Designers Pedagógicos e Vídeo/Assistente Pedagógico/Editores/Revisores de Linguagem e Tela/Videografaista/Cinegrafista e Assistente de Produção (Quadro 2).

Quadro 2 – Distribuição dos profissionais envolvidos no Projeto Sala de Ambientação para cursos de EaD da UEMA, 2017

PROFISSIONAIS	QT	FUNÇÃO
Designer Pedagógico (DP)	01	Orienta e acompanha o planejamento do professor; Acompanha o envio e prazos dos materiais; Recebe e formata materiais enviados pelos professores; Valida os materiais didáticos; Relata o andamento da produção no Relatório de Acompanhamento Docente-RAD; Encaminha materiais para publicação.
Assistente Pedagógico	01	Valida os materiais didáticos para EaD no curso; Identifica e encaminha possíveis alterações nos produtos; Acompanha a produção com revisores e Editores; Envia as avaliações a logística de avaliações; Acompanha a produção no Relatório de Acompanhamento Docente-RAD.
Designer de vídeo (DV)	01	Ministra a oficina Câmera e Ação, que orienta a produção de videoaulas.
Editor	01	Acompanha a edição conforme designação do DV.
Revisor de Linguagem	01	Faz a revisão textual.
Revisor de Tela	01	Revisa o vídeo e reenvia ao editor.
Videografista	01	Configura a identidade visual bem como a manipulação de imagens e gráficos para vídeos.
Cinegrafista	01	Gerencia o teleprompt com o texto para ajudar na gravação.
Assistente de Produção	01	Faz a maquiagem, vestimenta do professor.

Fonte: UEMAnet, 2017.

Como se vê, o quadro anterior explica a função dos profissionais envolvidos, sendo importante assinalar a figura do coordenador de cursos em ação conjunta com a Coordenação Geral do Núcleo de Tecnologias para Educação, para ênfase na qualidade. O desenho da equipe se materializa em rede fazendo interagir sujeito, saberes e se (re)constituem na prática em conexões entre pessoas e recursos via tecnologia de comunicação para fins de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou um projeto-piloto em andamento na UEMA (Núcleo de Tecnologias para Educação-UEMAnet) intitulado Sala de Ambientação para cursos em EaD mediados por tecnologias.

Um aspecto interessante, não encontrado em outros ambientes, é o fato desse Projeto apresentar uma sala com funcionalidades, de forma a atender alunos egressos do ensino médio, principalmente o da rede pública, de regiões diversas e adversas do país, além de permitir aos estudantes investigar, explorar e construir o conhecimento de forma eficiente e facilitada, e aos professores desenvolver material e acompanhar o desempenho de seus cursistas de maneira prática.

O que é notável de assinalar é que se pode afirmar que o estado atual do projeto envolve uma equipe multidisciplinar de profissionais que se articulam com a EaD, inter-relacionadas com as TICs, com recursos didáticos complementares interessantes para a educação e que estão a serviço para promover a inovação, a criatividade e a reflexão, seja de docentes, seja de discentes, no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia M. A. A avaliação e a avaliação na Educação a Distância. In: PRETI, O. **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. Brasília, DF: Liberlivro, 2005. p. 91-106.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. **Decreto 2494** de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB. In: FRAGALE FILHO, R. (Org.). Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: 2003, p. 81-84.

_____. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº192/98** – CEE. Autoriza o funcionamento do Curso Magistério 2001. São Luís, MA, 1998.

DEMO, Pedro. **Questões para Teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FALAVIGNA; ADAMATTI; KUYVEN. **EXML**: um curso de nivelamento na modalidade EaD. Disponível em: <<http://www.researchgate.net/publication/267956998>>. Acesso em: 12 maio 2017.

FILATRO, Andréa. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marco Maciel. **O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MATTAR, João. **Conectivismo e conhecimento distribuído**. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/127951.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Design Educacional**: educação a distância na prática. São Paulo, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2007.

MORAN, José Manuel. **Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção**. Portal do professor. Entrevista publicada no Portal do Professor do MEC em 06.03.2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/videos.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **Educação inovadora e a distância**. São Paulo: Loyola, 2003.

NÚCLEO DE TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO. **Guia Didático**: sala de ambientação e introdução aos cursos de EaD da UEMA. São Luís, 2017.

_____. **Tutorial de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA/UEMAnet**. São Luís, 2017.

SAPIENS. **Sistema de acompanhamento de processos das instituições de ensino superior**. Apresenta instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 21 maio 2017.

SERAFIM, M. L.; SOUZA, R. P. **Multimídia na educação**: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P., MIOTA, F.M.C.S.C.; CARVALHO, A.B.G. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação [on-line]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Apresenta indicadores, cartogramas e repositório de documentos com informações sobre cursos, instituições e docentes da Educação Superior do Brasil**. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>>. Acesso em: 21 maio 2017.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores**: Educação a Distância na web 2.0. São Paulo: Novatec, 2011.

SOUZA, A. C. de; FIALHO, F. A. P.; OTANI, Nilo. **TCC**: métodos e técnicas. Florianópolis: Visual Books, 2007.

TUTORIA NA DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Possibilidades da formação continuada

Maria Helena Tomaz

Maria Helena Tomaz é doutoranda em Ciências da Educação na Universidade do Minho - UMinho (Portugal) na linha Desenvolvimento Curricular. Mestre em Educação na linha Educação, Comunicação e Tecnologia na Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc, especialista em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino e em Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Pré-Escolar e Séries Iniciais na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.
E-mail: maria.tomaz@udesc.br

RESUMO

As relações estabelecidas entre educação, trabalho e tecnologias, em especial as ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, demonstram mudanças em todos os setores da sociedade brasileira, sobretudo no campo de políticas voltadas para a formação de profissionais para a educação. Para tal intento, o incentivo da ampliação da Educação a Distância (EaD) como modalidade para a realização de cursos de formação inicial superior foi legitimada significativamente nessas últimas duas décadas no país com o desenvolvimento de cursos de graduação a distância por várias Instituições de Ensino Superior (IES), entre elas a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com o curso de Pedagogia na modalidade a distância e, atualmente, incrementada pela criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o qual a Udesc fez parceria a partir de 2009. Nesse contexto, a EaD experimentou vertiginosa expansão no Brasil, configurando novos sujeitos de docência com diferentes especificidades de profissionais ligados às suas atividades, a se destacar a atuação do tutor, que tem se constituído como um dos alicerces em muitos programas e cursos a distância. A partir da concepção de que o tutor se circunscreve numa docência coletiva, o referido artigo trata do processo de constituição do Projeto de Formação Continuada para os tutores da Udesc/UAB para o ano de 2017, considerando as relações entre ensino-pesquisa-extensão e gestão na universidade.

Palavras- chave: Educação a distância. Tutoria. Formação continuada.

INTRODUÇÃO: SITUANDO A DISCUSSÃO

No desenrolar da evolução histórica da Educação a Distância no mundo e no Brasil, discussões no campo educacional vêm acenando sobre várias possibilidades de transformação nas relações estabelecidas no processo educativo permeado por uma nova lógica de conceber o processo de ensino aprendizagem, resultado da inserção no processo educacional de diferentes recursos pedagógicos, tecnológicos e novos atores educadores.

Uma das características inerentes aos programas de EaD é a existência de equipes multidisciplinares responsáveis pela elaboração e realização dos cursos. E, como afirma Santos (2006, p. 231), o que mais importa nessa “complexa rede de relações sociotécnicas

é a garantia da produção de sentidos, da autoria coletiva dos sujeitos e dos grupos envolvidos em todo o processo, visando sempre tecer uma rede colaborativa de informações e conhecimentos. Dentre tantos profissionais envolvidos na realização de um curso na modalidade a distância, destaca-se a figura do tutor em vários modelos de atuação, dentre eles, o do tutor presencial em polos, junto aos alunos.

Assim, cada instituição que desenvolve EaD busca construir seu modelo a partir de seu paradigma pedagógico visando ao atendimento também das especificidades locais e regionais, bem como dos programas dos cursos propostos, o que por sua vez caracteriza e diferencia a figura do tutor nas várias universidades, e nos diversos modelos teorizados e vivenciados sobre essa nova função na docência. As distinções resultantes de cada proposta tutorial expressam também diferentes enfoques teóricos que orientam a elaboração, a gestão e o desenvolvimento dos cursos, podendo revelar também as determinações subjacentes a sua implementação.

A partir da década de 1980, aponta Maggio (2001), novas concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem inseridas no contexto histórico e sociocultural brasileiro passaram a influenciar projetos e programas desenvolvidos na modalidade a distância. As produções direcionam a discussão na ênfase atribuída à transmissão de informação e ao cumprimento de objetivos e atividades, destacando a necessidade de propiciar a construção do conhecimento em processos reflexivos. A partir de então, conforme Belloni (2006), no campo da educação e, particularmente na EaD, passaram a coexistir duas orientações teórico filosóficas: uma delas baseada nos processos “fordistas” de ensino; e outra fundamentada em objetivos e estratégias que visam ao afastamento do behaviorismo de massa em direção a um modelo mais aberto, flexível, humanista e menos tecnocrata. Situada nesse arcabouço de discussão, o crescimento e as especificidades da EaD têm promovido uma série de singularidades e transformações no campo de atuação docente.

Os referenciais de qualidade para a EaD no Brasil especificamente destacam que os tutores desempenham “papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições” (BRASIL, 2007, p. 21), tendo em vista a atuação e a contribuição desses atores nos processos

de ensino e aprendizagem, assim como no acompanhamento das tarefas e avaliações que os estudantes desenvolvem ao longo do curso. Assim, as transformações na docência a partir dessa nova estrutura organizacional apresentam novas reconfigurações e novas identidades na EaD, tratadas por Mill (2002) como “polidocência” e caracterizada por Belloni (2006), como entidade coletiva. Nessa última concepção, o tutor passa a ser concebido como agente participante do processo de mediação da aprendizagem. Importante destacar que esse processo de formação continuada foi sendo constituído pela discussão permanente sobre o trabalho da tutoria na perspectiva apontada por Belloni (2006), destacando que na EaD o professor deixa de ser uma entidade individual e passa a ser uma entidade coletiva caracterizando a “docência compartilhada”. Porém, também considerando a problemática e os desafios de que embora as vozes dos diversos atores sejam ouvidas na construção do processo de ensino-aprendizagem e que o trabalho seja realizado cooperativamente para atingir os objetivos comuns em relação à aprendizagem do aluno, o trabalho coletivo na EaD ainda é entendido mais como uma divisão e delegação de tarefas laborais do que a esperada partilha de funções, conforme apontam os estudos de Mill (2002) sobre polidocência.

Situada nesse contexto de transformações paradigmáticas e tendo a docência compartilhada como pressuposto teórico subsidiando as ações do sistema de tutoria, a trajetória do processo de formação continuada dos tutores foi se constituindo entre os anos de 2012 a 2017 no curso de graduação em Pedagogia a distância na Universidade do Estado de Santa Catarina/Udesc em convênio com a Universidade Aberta do Brasil/UAB. Mais precisamente no primeiro semestre de 2017, veio à tona na equipe de profissionais da Coordenadoria de tutoria discussões mais aprofundadas sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da formação continuada que subsidiam as práticas estabelecidas na tutoria. Perrenoud (2000) aborda que a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a transformações nas práticas no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, a formação continuada é um tema complexo que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões. Nóvoa (1992) se refere às concepções de formação continuada organizando-as em duas grandes dimensões: o modelo estrutural fundamentado na racionalidade técnica-

científica em que o processo de formação se organiza fundamentada numa proposta previamente organizada e centrada na transmissão de conhecimentos e informações; e o modelo construtivo que parte de uma reflexão interativa e contextualizada, articulando uma proposta fundamentada na relação teoria e prática, em que todos os participantes – formadores e formados - são corresponsáveis pelo processo de formação relacionando os saberes produzidos em ação. Em relação ao modelo estrutural e seu desenvolvimento na prática, Gatti (2003, p.192) argumenta que:

em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam.

Diante dessa problemática, as discussões que se instalaram na Coordenadoria de Tutoria destacaram que os conhecimentos são incorporados, adquirem sentidos e significados pelos sujeitos inseridos no processo de formação em função de saberes já construídos que constituem complexos processos cognitivos, sociais, afetivos e culturais. Dessa forma, a concepção de caráter reflexivo perpassou o processo de planejamento e implantação de propostas de formação continuada no ano de 2017 objetivando resgatar a multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, destacadas por Gatti (2003), que envolvem a atualização do universo de conhecimentos dos professores, a prática social contextualizada em que as propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, com as expectativas pessoais ou desejos dos professores, a necessidade de interação, com o entendimento do contexto de atuação e a sua inserção profissional, bem como a valorização do potencial desses professores. As dimensões da criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender dos tutores, e o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto de atuação também integram o planejamento das ações pensadas.

O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA TUTORES UDESC/UAB PARA O ANO DE 2017

O Projeto de Formação Continuada para tutores da Universidade do Estado de Santa Catarina em Parceria com a Universidade Aberta do Brasil tem com título: "Tutoria em foco: políticas de formação e práticas". Importante destacar que desde o ano de 1999, a Universidade do Estado de Santa Catarina/Udesc, após parecer favorável de credenciamento para a educação a distância, vem oferecendo curso de licenciatura Pedagogia nessa modalidade no Centro de Educação a Distância/Cead. No decorrer dos anos, mais precisamente no ano de 2006, foi assinado convênio com a Universidade Aberta do Brasil/UAB que possibilitou posteriormente a ampliação de oferta para novos cursos gerenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Assim, em 2017, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Pedagogia com a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, Bacharelado em Administração Pública e Pós-Graduação *Latu sensu* em Gestão Municipal estão sendo oferecidos em vários Polos de Apoio Presenciais localizados em diferentes regiões de Santa Catarina. Nesses cursos, os tutores presenciais e a distância estão organizados no Sistema Tutorial, juntamente com os professores das disciplinas e equipe multidisciplinar para atenderem de forma qualificada os acadêmicos matriculados nos diversos cursos oferecidos pela Udesc.

Os Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância, elaborados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, em 2007, apontam que o sistema de tutoria é componente fundamental para favorecer a interação no processo educacional a distância e oferecer apoio ao estudante. O projeto político pedagógico de cada curso apresenta como será desenvolvido o processo de tutoria e explicita a concepção de tutor que orienta a proposta formativa. Considerado uma peça-chave do sistema de tutoria, o tutor e seu papel na educação a distância tem se constituído como objeto de análise de inúmeros estudos e pesquisas que buscam investigar seu envolvimento com a formação (MILL, 2006; 2010; CABANAS, 2007; SILVA, 2008; FERREIRA, 2009; SEGENREICH, 2009; BRUNO e LEMGRUBER, 2009; LAPA e PRETTO, 2010; MENDES, 2011; TAVARES, 2011, TOMAZ, 2010). Muitos desses estudos evidenciam que a tutoria e o trabalho do tutor têm se configurado

num contexto de desdobramento da função docente o que, segundo Belloni (2006), é uma das características distintivas da educação a distância, ou seja, “a transferência do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2006, p. 81).

Fundamentar um processo de formação a partir da concepção de *docência compartilhada*, como um trabalho cooperativo, colaborativo e de coautoria é uma tarefa desafiadora que, muitas vezes, esbarra em meras dicotomizações e na fragmentação do trabalho docente. Em visões simplistas e fragmentadas, a tutoria acaba sendo desvalorizada e, segundo Neves e Fidalgo (2008, p. 67), passa a ser percebida “como uma função menos séria e importante em relação ao trabalho do professor”. O compartilhamento da docência na educação a distância é tema ainda a ser amplamente discutido, do ponto de vista teórico, metodológico e de organização do trabalho docente em novos espaços, agora também virtuais. A maneira como se concebe e se constrói a relação entre tutoria e docência nas diversas experiências de formação na educação a distância em nosso país é um aspecto pouco investigado, mas de fundamental importância. Desta forma, faz-se necessária a formação de corpo de profissionais com habilidades específicas requeridas na modalidade a distância para atuarem como tutores presenciais e a distância, contribuindo, também, para o próprio desenvolvimento educacional, social e político desses profissionais que poderão atuar com qualidade nas formações iniciais e continuadas oferecidas pela universidade.

Face à demanda e à preocupação, não somente com o aspecto quantitativo, mas, principalmente, com o aspecto qualitativo desse processo de formação, evidencia-se a necessidade de ampliação dessa iniciativa, elaborando-se um projeto que articule ações de formação continuada. Durante muito tempo prevaleceu uma visão dicotômica entre a formação inicial e a formação continuada, sustentada por uma concepção cumulativa do processo formativo em que este é encarado como a adição de duas etapas complementares, relativamente estanques, articuladas de modo sequencial e linear.

Essa visão da formação, como uma sucessão hierarquizada de etapas cuja ordem determina a natureza e a importância das modalidades formativas, nega a continuidade da formação como algo que é inerente a todo o ciclo de vida profissional. Nega também o complexo processo de apropriação de conhecimentos, que envolvem tessituras de construção de sentidos, significados e ressignificados que envolvem aspectos cognitivos, socioafetivos e culturais.

Na contramão dessa concepção de formação, Donald Schön (2000), expoente do paradigma do professor reflexivo, propõe a formação profissional dos professores fundamentada na epistemologia da prática, isto é, na “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções” que os diversos profissionais se deparam no ato. (PIMENTA, 2008, p. 19). Nessa perspectiva, a concepção de formação defendida neste projeto é aquela permanente adotada pela perspectiva sócio-histórica. É esse conhecimento produzido historicamente que possibilitará ao homem passar da espontaneidade para a consciência filosófica. A formação de professores, especificamente nesse projeto atuando como tutores presenciais e a distância numa perspectiva histórico-crítica, envolve um processo intencional e sistematizado de apropriação desses conhecimentos, de forma que o tutor vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos (FACCI, 2004). Esse modelo de formação valoriza não só o conhecimento científico, mas a função do tutor (e do formador de tutores) como aquele profissional que realiza a mediação do conhecimento. Dessa forma, entende-se que, para que apropriações e transformações nas concepções e práticas educacionais dos tutores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos e atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais atuam.

Considerando a UAB como uma das expressões da importância atribuída à educação a distância na expansão do ensino superior em nosso país, a relação tutoria-docência no âmbito desse programa, o Programa de Aperfeiçoamento e Capacitação Continuada – PACC, as linhas de planejamento da Coordenação Geral UAB/Udesc, a Coordenação de Tutoria se propõe a ampliar as políticas de formação e práticas na perspectiva histórico-crítica para os tutores vinculados, já instauradas desde o início do oferecimento dos cursos, destacando a importância do debate sobre as possibilidades de se estabelecer uma política de formação da tutoria no âmbito da universidade fundamentada no papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e dos impactos relacionados às diretrizes emanadas de outros órgãos gestores que definem processos de avaliação da produtividade daqueles que vivem a universidade e que a fazem no seu cotidiano.

O Projeto de formação continuada para os tutores objetiva, dessa forma, partir de vínculos já estabelecidos em projetos anteriores de formação mediados pela noção de conhecimento. Para tanto, o conhecimento fundado na reflexão das experiências é tomado como ponto de partida para o diálogo com o conhecimento já sistematizado. É uma perspectiva que se baseia na ideia da aprendizagem significativa. A relação pedagógica que se estabelece entre as partes no contexto deste paradigma diferencia os saberes da prática e da experiência dos saberes considerados científicos, relativamente à sua metodologia e sistematização, mas não os qualifica como melhores ou piores, mais verdadeiros ou menos verdadeiros. Isso, conseqüentemente, altera os vínculos que serão estabelecidos entre os diferentes sujeitos que participam do programa de formação. Assim sendo, a clareza da opção por essa concepção construirá o alicerce do cenário das relações pedagógicas a serem estabelecidas entre implementadores e sujeitos em processos de formação.

Considerando a relação ensino-pesquisa-extensão e gestão sendo insistentemente construída na universidade, o Projeto de Formação Continuada para Tutores da Udesc se fundamenta na parceria entre diversos setores existentes nos Centros de Ensino que oferecem os cursos na modalidade EaD: Departamentos dos Cursos, Direções de Ensino de Graduação, Direções de Extensão, Direções de Pesquisa e Pós-Graduação, Coordenações de Estágio Curricular Supervisionado e Coordenações UAB.

O objetivo geral do Projeto de Formação é direcionado para o desenvolvimento de um processo de planejamento, organização e coordenação de ações de formação continuada para os tutores a distância e presenciais, considerando a relação ensino-pesquisa-extensão e gestão, que proporcionem o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais, em parceria com os diversos envolvidos no desenvolvimento dos cursos na modalidade EaD na Udesc. Nesse processo, objetivos específicos foram delineados no sentido de proporcionar um processo de formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento institucional de EaD na Udesc; alinhar diretrizes e procedimentos pedagógicos para as ações de formação na EaD na Udesc; ampliar as ações de formação pedagógica e técnico-administrativa de tutores, no contexto de ensino-aprendizagem em que estão inseridos; possibilitar a compreensão histórica e crítica dos fundamentos, conceitos, concepções e políticas em EaD; analisar criticamente as formas de gestão nos

processos de administração, identificando a sua inserção e as responsabilidades dentro do sistema de EaD; desenvolver as habilidades e competências pedagógicas e técnicas para atuação tutorial como mediador no processo de ensino-aprendizagem à distância; desenvolver a compreensão e a metodologia acerca da comunicação bidirecional contínua de todos os atores de um sistema de EaD; capacitar a atuação do tutor no que diz respeito aos diferentes formatos de material didático e suas tecnologias de produção, disponibilização e mediação em EaD; analisar os critérios de acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem em EaD; fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade EaD.

Nesse processo, constituem-se como conteúdo programático os Fundamentos e Políticas de EaD; Docência compartilhada na EaD; Teoria e prática tutorial em EaD; Comunicação na EaD; Ambiente de Aprendizagem e Colaboração; Mediação e Avaliação de aprendizagem em EaD; O tutor presencial e o tutor a distância: caracterização e atividades; Evasão e permanência na EaD; O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular. Como princípios norteadores das ações formativas ficou estabelecida a vinculação das ações de capacitação ao planejamento estratégico da instituição, nos termos do Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI, Projeto Pedagógico Institucional/PPI e Projetos Pedagógicos dos Cursos/PPCs, bem como o Plano Anual de Capacitação Continuada – PACC; a formação como processo contínuo e reorientado por ações diagnósticas; a vinculação com as atividades do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão e o fortalecimento da docência compartilhada.

Como meta, o Projeto de Formação Continuada será desenvolvido sob a coordenação da Coordenadoria de Tutoria em parceria com os Departamentos dos Cursos, Direções de Ensino de Graduação, Direções de Extensão, Direções de Pesquisa e Pós-Graduação, Coordenações de Estágio Curricular Supervisionado e Coordenações UAB da Udesc. Essa parceria, fundamentada na compreensão que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são os meios pelos quais a universidade se concretiza de forma mais plena, objetiva materializar o que Cunha (1989, p. 69) afirma “a universidade tem como objetivo a produção e a disseminação da ciência, da cultura e da tecnologia”. Esse princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos profissionais envolvidos no processo e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referencie na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p. 30).

Com esse entendimento, esse projeto também está fortemente entrelaçado com as ações de gestão da universidade, em seus diversos setores, destacando-se entre elas a gestão de políticas de formação e a gestão do conhecimento. Sendo a tutoria integrante do Sistema Tutoria, da docência compartilhada e das políticas de formação da instituição, esta linha de formação alicerça o seu fazer político-pedagógico em consonância com as diretrizes de gestão institucionais, preconizadas no Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI, Projeto Pedagógico Institucional/PPI e Projetos Pedagógicos dos Cursos/PPCs, bem como no Plano Anual de Capacitação Continuada - PACC estabelecido em parceria com a Coordenação Geral UAB. Em relação à gestão do conhecimento, Davenport e Prusak (1998, p. 130) afirmam que é a “forma de codificar o conhecimento existente e disponível na organização a fim de torná-lo acessível àqueles que precisam dele, através de um conjunto de funções e qualificações para desempenhar o trabalho de aprender, distribuir e usar o conhecimento”. Dessa forma, a gestão do conhecimento é concebida no contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em um ambiente educacional de ensino superior. Definidas as parcerias e suas perspectivas de envolvimento, para a concretização do projeto estão planejadas as seguintes metas inseridas no PACC: formação dos tutores presenciais e a distância para as funções de tutoria nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos na modalidade a distância pela instituição Udesc/UAB; formação dos tutores presenciais e a distância para acompanhar atividades ligadas ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e a Prática como Componente Curricular (PCC) do Curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc/UAB; formação de tutores presenciais e a distância sobre as Estratégias e Possibilidades Pedagógicas das Mídias e Ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos na modalidade a distância pela instituição Udesc/UAB; formação de tutores presenciais e a distância para acompanhar o planejamento e a prática docente com base na avaliação

formativa nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos na modalidade a distância pela instituição Udesc/UAB; revisão e desenvolvimento da versão digital do Manual de Tutor, com a inserção das atualizações; realização de processos de avaliação das práticas como parte do processo de formação e implementação de políticas de ação.

Para atingir as metas propostas, as ações serão organizadas conforme exposto na sequência. Formações continuadas: presenciais e on-line, têm como objetivo a formação reflexiva de tutores, professores, coordenadores de polo e funcionários, para trabalharem na EaD; Oficinas de Formação: tratam de temas específicos, como recursos, ferramentas, ambiente virtual de aprendizagem e questões relacionadas à EaD; Seminários de Formação: um espaço de reflexão e troca de saberes e experiências em EaD, envolvendo questões pedagógicas relacionadas aos cursos na modalidade EaD, como Semana Acadêmica, Colóquios e Seminário de Formação Continuada em EaD; Parcerias com Cursos de extensão, atividades de pesquisa e projetos de ensino, que envolvem temáticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem na EaD nos respectivos Centros de Ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delineadas as ações a serem desenvolvidas neste Projeto de Formação, que abrangem também questões filosóficas, teórico-metodológicas e políticas sobre o processo de ensino e aprendizagem na docência compartilhada do ensino superior, cabe ainda ressaltar a importância da gestão e a estrutura neste processo. A gestão caracterizada em suas várias dimensões: gestão do conhecimento, a gestão de pessoas e de serviços e a estrutura humana, física e tecnológica de trabalho imprescindíveis para o desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – **ANDES**. Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira. n° 2, 3. ed. atual. e rev. Brasília/DF, 2003.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. A dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia UAB/UFJF em perspectiva. In: **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte/MG. 2009. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.hipertexto2009.com.br/anais/a/a-dialectica-professor-tutor.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2010.

CABANAS, M.I.C. **O tutor na educação a distância**: uma visão de tutores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2007.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DAVENPORT, T. H., PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho docente?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Z. M. **Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso “Veredas – Formação Superior de Professores”**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

LAPA, A.; PRETTO, N. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

MENDES, V. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 103-132, jun. 2012.

MAGGIO, Mariana. O tutor na Educação a Distância. In: LITWIN, Edith. **Educação a Distância**: Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Estudos sobre os processos de trabalho em EaD mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002.

_____. **EaD e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

NEVES, Viana de Salles Inajara; FIDALGO, Fernando Selmar. Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, Belo Horizonte. **Anais I SENEPT**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. p. 1-9. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2012.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Articulação de saberes na EaD on-line. Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (org). **Educação On-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEGENREICH, S.C. D. ProUni e a UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TAVARES, E. A. B. M. **Olhares e vozes de tutores sobre o “ser tutor”**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2011.

TOMAZ, Maria Helena. **Significados da Tutoria em EaD**: desvelando a compreensão de tutores presenciais do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da Udesc. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: FEAD/Udesc, 2010.

A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO DE PROCESSOS

Estudo de caso em Centro de Educação da Udesc

Renan Thiago Campestrini

Ivoneti da Silva Ramos

Rubens Staloch

Renan Thiago Campestrini é graduado em Direito, Especialista em Gestão Pública Universitária, técnico universitário da Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc.

E-mail: renancampestrini@gmail.com

Ivoneti da Silva Ramos é Mestre em Economia, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc.

E-mail: voneramos@gmail.com

Rubens Staloch é Doutorando em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (PPGPlan) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Mestre em Desenvolvimento Regional (FURB) e Economista.

E-mail: rsstaloch@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo realizado na área de Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs na Administração Pública, mais especificamente na Gestão de Processos. Tendo como pressuposto que a gestão de processos, aliada à tecnologia, é primordial para que as organizações públicas alcancem seus objetivos de forma estratégica, o objetivo foi identificar o uso (ou não uso) da ferramenta eletrônica de gestão de processos conhecida como Sistema de Gestão de Protocolo Eletrônico SGP-e pelos servidores da Udesc Ibirama. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa com base em um estudo de caso, com aplicação de questionário. O tratamento dos dados foi realizado com base na estatística descritiva na qual foi identificado o nível de adesão e usabilidade do SGP-e. Como resultado, verificou-se que o SGP-e é subutilizado pelos servidores - técnicos e professores - da Udesc Ibirama devido à falta de conhecimento e importância do sistema.

Palavras-chave: Gestão de Processos. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Sistema de Gestão de Protocolo Eletrônico (SGP-e).

INTRODUÇÃO

A gestão de processos tem hoje uma posição fundamental e estratégica nas organizações, sejam elas públicas ou privadas. No caso das organizações públicas, com o advento da Nova Gestão Pública, o acompanhamento e a avaliação dos seus processos influencia diretamente no alcance dos objetivos estratégicos e das metas das organizações.

O problema na Gestão de Processo está na complexidade do tratamento do grande volume de dados e informações e também na quantidade de processos que tramitam das organizações públicas. Esse problema muitas vezes é agravado pela falta de um sistema de gerenciamento de processos que auxilie, não apenas no acompanhamento, mas também na avaliação dos processos de modo que possam ser gerenciados de forma mais eficiente e eficaz. Contudo, por vezes, órgãos ou instituições possuem à sua disposição uma ferramenta que pode auxiliar em todos os pontos mencionados, mas que é subutilizada, ou seja, seus servidores não a utilizam em toda sua potencialidade.

É o que se acredita ser o caso do Sistema de Protocolo Eletrônico – SGP-e, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Administração – SEA para os órgãos públicos do Estado de Santa Catarina, incluindo a Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

O Estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado da Administração - SEA, desenvolveu um Sistema de Gestão de Processos conhecido como Sistema de Protocolo Eletrônico – SGP-e. De acordo com site da Secretaria de Estado da Administração:

O SGP-e foi criado para otimizar o gerenciamento de documentos e processos administrativos, tornando a atuação e tramitação mais eficientes, céleres e seguras. Com o aplicativo, o Governo do Estado tem por objetivos reduzir a burocracia nos órgãos e eliminar gradativamente a utilização de papel, com vistas à tramitação somente por meio digital. (SEA, 2017, p. 1).

A Secretaria de Estado da Administração - SEA apresenta o SGP-e como sendo:

(...) uma solução para gerenciamento de processos administrativos em formato digital que permite a atuação e tramitação tanto de processos físicos (papel) quanto digitais bem como a inclusão de peças processuais e o gerenciamento de documentos (SEA, 2017, p. 1).

Além disso, o Sistema SGP-e interliga os demais órgãos públicos do Estado de Santa Catarina, ou seja, a gestão dos processos pode ser realizada tanto internamente quanto externamente à instituição para os casos de processos que demandem tramitação por mais órgãos públicos do Estado. Tudo isso com o uso de um único sistema.

Segundo notícia veiculada no site da Secretaria de Estado da Administração, em 06 de março de 2017, o SGP-e passou por alterações e agora apresenta um novo design. Essa reformulação lhe proporcionou uma nova interface, mais convidativa e de fácil entendimento ao usuário. As mudanças na tecnologia de desenvolvimento do SGP-e facilitaram a implementação de novas funcionalidades e recursos. Além disso, a modificação possibilitou a assinatura digital de documentos com certificados digitais ICP-Brasil (SEA, 2017).

Como o SGP-e possui a funcionalidade de tramitação dos processos digitais, diversos órgãos e entidades do Estado de Santa Catarina já estão fazendo uso de tais funcionalidades e deixaram de utilizar os processos físicos. É o caso, por exemplo, da Secretaria de Estado

da Infraestrutura - SIE, Departamento de Transportes e Terminais - DETER e Departamento Estadual de Infraestrutura de Santa Catarina - DEINFRA/SC (SEA, 2017).

Ademais, a Secretaria de Estado da Administração, através da Gerência de Tecnologia da Informação e Governança Eletrônica, publicou em 15 de junho de 2011, a Instrução Normativa n. 2, que visa ao estabelecimento de regras e procedimentos relativos à utilização do Sistema de Gestão do Protocolo Eletrônico (SGP-e), orientando a Administração Pública Estadual quanto ao gerenciamento de documentos e processos físicos e eletrônicos. Conforme o documento, é obrigatório o uso do SGP-e em todos os Órgãos e entidades da Administração Pública Direta, Autarquias e Fundações (SEA, 2017).

Este estudo parte do pressuposto que atualmente existe uma baixa adesão ao uso do SGP-e no Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí (CEAVI) na Udesc Ibirama, constatação realizada de forma empírica pelo pesquisador que é servidor público lotado naquela unidade da instituição pesquisada. Assim, enquanto o Estado de Santa Catarina investe recursos em um Sistema Gerenciador de Processos, com ferramentas que proporcionam maior transparência na tramitação dos mesmos, inclusive recursos que possibilitam a implantação da gestão eletrônica, parte dos servidores da Udesc Ibirama permanecem desconhecendo as facilidades oferecidas pelo sistema e deixam de utilizá-lo.

Diante de tudo isso, deparou-se com o seguinte problema: Como fazer com que o SGP-e seja utilizado em toda a sua potencialidade pelos servidores da Udesc Ibirama de modo a auxiliar na melhoria da gestão dos processos?

Considerando como desfecho primário que o SGP-e estaria realmente sendo subutilizado, tem-se como hipótese que isso decorre por dois fatores: 1) Falta de incentivo ao uso e desconhecimento sobre o funcionamento e recursos oferecidos pelo Sistema SGP-e; 2) Resistência por parte dos servidores em aderir ao uso do sistema informatizado por pensar ser demasiadamente complexa a sua utilização.

E, tendo como desfecho secundário que o SGP-e estaria sendo bem utilizado, tem-se como hipótese, que o problema no fluxo e na gestão dos processos estaria no excesso de burocracia inerentes aos processos.

De maneira geral, o objetivo é identificar o uso (ou não uso) da ferramenta eletrônica de gestão de processos desenvolvida pela Secretaria de Estado da Administração de SC, conhecida como Sistema de Protocolo Eletrônico SGP-e, pelos servidores da Udesc Ibirama.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa com base em um estudo de caso, posto que a pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GOLDENBERG, 1997). Assim, “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito” (GEHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31).

Considerando que as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, enquadra-se aqui que o presente estudo buscou compreender e explicar as causas da pouca utilização do Sistema de Protocolo Eletrônico – SGP-e por parte dos servidores da Udesc Ibirama (GEHARDT e SILVEIRA, 2009).

Quanto à natureza, o presente estudo é tido como aplicado, haja vista que objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (GEHARDT e SILVEIRA, 2009).

Quanto aos objetos, tratou-se de uma pesquisa exploratória ao passo que teve como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007).

A pesquisa apresentou também um viés explicativo, já que este tipo de pesquisa se preocupa em identificar os fatores que determinam que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007). Em outras palavras, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. Segundo Gil (2007, p. 43), “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”.

Quanto aos procedimentos, tem-se que este é um estudo de caso, pois:

Os estudos de caso podem ser caracterizados como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (FONSECA, 2002, p. 33 apud GEHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 39).

Para Alves-Mazzotti (2006, p. 64), os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo “são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (um pequeno grupo), uma instituição (como uma escola, um hospital, etc).”

Realizou-se, antes de mais nada, uma pesquisa bibliográfica a fim de fundamentar teoricamente este estudo, no qual foi discutido profundamente temas relacionados à burocracia, gestão de processos, nova gestão pública e tecnologias da informação e do conhecimento – TICs.

Como instrumento de coleta de dados, optou-se por questionário estruturado com perguntas fechadas e de múltiplas escolhas, adotando alternativas qualitativas, e também com alternativas em escala. O questionário foi aplicado aos servidores da Udesc Ibirama de forma on-line por meio da plataforma *Google Forms*.

O universo da pesquisa compreendeu todos os servidores efetivos lotados no Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí – CEAVI, hoje chamado de campus “Udesc Ibirama”.

Os questionários foram aplicados entre 10/10/2017 e 10/11/2017. Não foram incluídos na amostra os servidores afastados para capacitação, em gozo de licenças e aposentados. A amostra totalizou 77 sujeitos, sendo dividida em: 21 técnicos universitários, 28 docentes efetivos e 28 docentes colaboradores.

O tratamento dos dados foi realizado com base na estatística descritiva.

A TEORIA DA BUROCRACIA DE WEBER

A gestão da administração nas organizações públicas provém de uma sequência de ações que levam ao atendimento dos objetivos das instituições. Essa sequência de ações deve ocorrer de forma eficiente, eficaz e efetiva com base em um processo decisório e na execução de atividades que transpassam setores de uma organização. Isso ocorre justamente pela divisão de poder, trabalho e responsabilidades dos agentes públicos dentro das organizações, ocasionando assim a burocracia.

Sabe-se que organizações públicas necessitam fazer uma evolução em seus modelos burocráticos, melhorar seus desempenhos, buscar ferramentas que lhes tornem os processos mais ágeis. Contudo, o problema não está na burocracia em si, mas no excesso dela.

Isso porque, de acordo com a Teoria da Burocracia de Weber, pressupõe-se ela como indispensável para que em uma organização haja a "predominância da lógica e da razão no comportamento funcional dos servidores e impessoalidade ou neutralidade de atitudes" (CURY, 2009, p. 106).

Weber denominou a burocracia como o "conjunto de servidores, devidamente organizados que tem por atribuição executar as leis e objetivar as políticas públicas" (...) (CURY, 2009, p. 105).

Tem-se assim esse modelo ou tipo como ideal e que, em sua forma pura, Weber orienta para aqueles aspectos que devem realmente ser examinados por serem mais significativos: hierarquia, especialização, definição de competência, normas de conduta, documentação e arquivo (CURY, 2009).

Em outras palavras, conforme aponta Cury, "quanto mais se aproximar uma organização do modelo weberiano, mais possibilidade terá de exercer uma ação racional tornando-se mais eficiente" (CURY, 2009, p. 107).

DA BUROCRACIA NEGATIVA PARA A DESBUROCRATIZAÇÃO

Na prática, houve disfunções do “modelo ideal de Weber”, gerando o termo “burocratização” inclusive com uma conotação pejorativa (CURY, 2009).

Os excessos na burocracia atribuíram a ela uma forma negativa, principalmente no entendimento popular do termo, significando “emperramento, demora nas decisões, excesso de papéis, desperdício, perda de tempo, enfim, hoje com mais ênfase na forma e nas regras, em detrimento dos objetivos e resultados” (CURY, 2009, p. 108).

Por isso, como forma de minimizar os problemas do excesso de burocracia surgiu, então, a ideia da desburocratização referindo-se “não só aos meios indicados para correção, reequilíbrio e efetividade do sistema organizacional, como também à internalização de novos processos que melhor atendam às exigências de uma sociedade em mudança” (CURY, 2009, p. 109).

Assim, o novo modelo de organização desburocratizado, que pode ser considerado um modelo de transição entre a organização burocrática do passado para a organização do futuro, caracteriza-se pela adoção de técnicas de desenvolvimento organizacional, gerencial, descentralização de produtos e sistemas.

E, pode-se incluir aqui o desenvolvimento de gerenciamento de informações com o apoio de um sistema que melhor gerencie a tecnologia da informação. (CURY, 2009)

Por isso, torna-se preponderante tratar de forma unificada a Gestão por Processos com as Tecnologias de Informação e Conhecimento – TICs, como será visto a seguir.

GESTÃO DE/POR PROCESSOS

Antes de tudo, para que se possa compreender a diferença entre Gestão de Processos e Gestão por Processo, é necessário entender o conceito de processo.

Segundo Araújo (2009, p. 26), o conceito de processo pode ser entendido quanto sua à existência:

Processo é a introdução de insumos (entradas ou inputs) num ambiente, formado por procedimentos, normas e regras que, ao processarem os insumos, transformaram-nos em resultados que serão enviados (saídas ou outputs) aos clientes do processo.

Para Davenport (1994), um processo é um conjunto de atividades estruturadas e medidas, destinadas a resultar num produto específico para um determinado cliente ou mercado.

Assim, é possível entender que processo é um conjunto de atividades inter-relacionadas de forma lógica, que envolve pessoas, equipamentos, procedimentos e informações e, quando executadas, transformam entradas em saídas, agregam valor e produzem resultados (PRADO JÚNIOR, 2013).

Compreendido o conceito de processo, torna-se fundamental diferenciar a Gestão de Processos da Gestão por Processos. Prado Junior (2013), de forma simples e objetiva, explica que:

A Gestão de Processos como sendo a prática da melhoria contínua dos processos e a Gestão por Processos como sendo a prática da análise, modelagem e a implementação dos processos de negócios mudando a estrutura da organização.” (p. 18).

A presente discussão poderia simplesmente se ater na Gestão de Processos, entendendo o Sistema SGP-e como uma ferramenta de tramitação e acompanhamento dos processos, porém, em tempos que se exige da gestão pública desburocratização da sua estrutura e dos seus processos, maior transparência, inovação e agilidade nos processos decisórios, entende-se ser necessário o aprofundamento do ponto de vista da Gestão por Processos.

Significa dizer que a Universidade necessita entender a importância de um sistema eletrônico de gestão de processos com uma ferramenta que auxilie na tomada de decisões, no controle interno, na inter-relação entre setores, conduzindo para a descentralização e alinhamento das ações com os objetivos e metas da instituição. Segundo Rosemann; Bruin (2005) apud Prado Junior (2013):

A Gestão por Processos pode ser entendida como uma prática de gestão organizacional holística, que exige compreensão e envolvimento da alta administração e uma cultura receptiva aos processos

de negócio. É baseada em uma arquitetura de processo, que capta o inter-relacionamento entre os principais processos empresariais e que permite o alinhamento com as estratégias, metas e políticas de uma organização (p. 19).

A gestão por processos, conhecida também como *Business Process Management – BPM*, foi desenvolvida para “identificar, desenhar, executar, documentar, medir, monitorar, controlar e melhorar os processos de negócio para que os resultados desejados possam ser alcançados.” (ASSOCIATION apud 2008 PRADO JÚNIOR, 2013, p. 19).

Diante dos conceitos, é possível identificar os muitos benefícios da gestão por processos, como: rapidez na tomada das decisões, economicidade de recursos, otimização do tempo e maior entendimento das relações de causa e efeito e das dificuldades ao longo da cadeia, além de melhorar a imagem da instituição frente os usuários.

A implementação da Gestão por Processo dentro da Universidade seria uma inovação, e, como aponta Tachizawa (1997), tal inovação irá exigir que se aceite um esquema organizacional híbrido, nem totalmente centralizado nem descentralizado, trabalhando juntas a organização funcional e as equipes. Trata-se, pois, de uma mudança de estrutura e cultura organizacional.

Portanto, a gestão por processos significa a integração entre todas as funções desempenhadas por uma organização em seus vários departamentos, perpassando certamente pela Gestão da Tecnologia da Informação e da Comunicação, como será abordado a seguir.

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O USO DAS TICS

A utilização das Tecnologias da Informação e Conhecimento em governos tem sido considerada, por diversos autores, como uma das principais oportunidades de melhorias na Gestão Pública (CAULLIRAUX; YUKI, 2004). Trabalhar por processos com o suporte das novas tecnologias da informação e do conhecimento representa a possibilidade de redução dos níveis hierárquicos da estrutura organizacional, pois estas tecnologias propiciam o contato direto entre os níveis estratégico e o operacional (TACHIZAWA, 1997).

A Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC é definida como sendo as capacidades oferecidas por computadores, aplicativos – softwares – e telecomunicações (DAVENPORT, SHOR e ERNST & YOUNG, 1990, apud FÜCHTER, 2009). De acordo com Füchter (2009, p. 27), a TIC tem se tornado um tema essencial na administração nos últimos tempos, sendo que na área pública é necessária para proporcionar ferramentas que permitam uma administração ágil, com respostas rápidas para as informações solicitadas.

A Tecnologia da Informação vem oferecer à Gestão Pública a oportunidade de uma “administração digital”, possibilitando uma melhoria na busca das informações, acompanhamento e rastreamento dos processos e maior confiabilidade dos dados (FÜCHTER, 2009).

A quantidade de informações e, conseqüentemente, de processo está cada vez maior em mais complexa, por isso tem se tornado o “enquadramento” destes em um Sistema de Informação (FÜCHTER, 2009). Segundo Laudon (2001),

Os SI’s podem ser definidos como um conjunto de componentes inter-relacionados trabalhando juntos para coletar, recuperar, processar, armazenar e distribuir informações com a finalidade de facilitar o planejamento, o controle e a coordenação, a análise e o processo em empresas e outras organizações. (p. 24).

Em outras palavras, depreende-se que as TICs, por meio dos Sistemas de Informação, vêm diretamente ao encontro da Gestão de Processos e por Processos, pois, somente com uso de tais tecnologias é possível gerenciar tamanha quantidade de processos, não apenas acompanhando-os e dando-lhes transparência e celeridade, mas também analisando-os para que possam ser continuamente melhorados.

Além dos componentes técnicos, “um sistema de informação possui dimensões organizacionais e humanas” (LAUDON, 1998, p. 5). Organizacionais, pois estão vinculados a questões hierárquicas e estruturais da organização. Cada organização tem uma cultura, premissas, valores e maneiras de fazer as coisas (FÜCHTER, 2009, p. 36). A dimensão pessoal, que vem ao encontro do presente estudo, diz respeito às pessoas que utilizam as informações para desempenhar suas tarefas, e também às que “alimentam” o sistema com os dados, integrando-as no seu ambiente e respectivos procedimentos (FÜCHTER, 2009, p. 36).

Assinala FÜCHTER (2009) que os funcionários, ou no caso do Serviço Público, que os servidores necessitam de treinamento especial para que possam tirar melhor proveito dos sistemas de informação. A ergonomia (interação entre máquinas no ambiente de trabalho (LAUDON, 1998), precisa ser uma ferramenta eficaz na eliminação de barreiras culturais (...) (FÜCHTER, 2009, p. 36).

Logo, é possível entender que não basta apenas que haja interação dos sistemas de informação com o ambiente organizacional e os procedimentos já adotados pelos servidores, mas deve haver, sobretudo, uma boa receptividade por parte dos usuários.

Também é de fundamental importância que o trabalho não se encerre na fase de implementação do sistema, mas sim deve haver uma constante avaliação e controle, inclusive com o treinamento dos seus usuários e avaliação por parte destes (TACHIZAWA, 1997).

Por fim, a dimensão “tecnologia” refere-se ao meio pelo qual os dados são transformados e organizados para o uso das pessoas (FÜCHTER, 2009, p. 37).

Outro ponto fundamental a ser analisado é a Gestão do Conhecimento. Existe hoje uma grande mudança relacionada ao paradigma histórico, na qual as transformações são tão fundamentais que se está assistindo ao alvorecer de uma nova sociedade caracterizada como “pós-industrial” (De Marais), “em rede” (Castells), “do conhecimento” ou “da informação” (Drucker), ou ainda a “terceira onda” (Toffler), conforme afirma Zobot (2002, p. 11 apud FÜCHTER, 2009, p. 36).

Com base em tais teorias, a reestruturação na Administração Pública deve contemplar simultaneamente ações em duas frentes: uma é a criação de um ambiente com maiores incentivos à eficiência, e a segunda parte da incorporação de tecnologias (principalmente Tecnologia da Informação) aos processos de governo (FERRER, 2007, p. 27).

O que é hoje chamado de Nova Gestão Pública, ou, no Brasil, administração pública gerencial, tem suas raízes em desenvolvimentos práticos da administração pública de todo o mundo, no conjunto de ideias em conhecimento como reinvenção do governo, e na ligação com a política pública, em especial com a perspectiva da *public choice* (DENHARDT, 2012, p. 197 e 198).

Trata-se, portanto, de reformular o funcionalismo público e unir esforços para melhorar a produtividade pública.

Denhardt (2012) afirma que reformular a Gestão Pública significa reestruturar seus órgãos burocráticos, definir missões organizacionais, organizar fluxos integrados de processos organizacionais e descentralizar a tomada de decisão.

Repensar a Gestão Pública implica em instrumentalizar processos de medição de produtividade e da eficácia dos órgãos públicos, promover a reengenharia dos sistemas departamentais com vistas a refletir o compromisso do governo com a *accountability*. (DENHARDT, 2012, p. 198).

De acordo com Ferrer (1998, p. 53), a tecnologia é um fator facilitador, acelerador, alavancador, e melhorador dos processos; contudo, implica em mudanças na cultura organizacional, haja vista a necessidade de envolver a dimensão pessoal dos Sistemas de Informação. Quer dizer, existe a necessidade de vencer a resistência cultural por parte dos servidores quanto ao uso das tecnologias de informação e seus sistemas.

Uma das maiores dificuldades na implantação de Sistemas de Informação está no fato de que as organizações, na esfera pública, com cultura organizacional considerada estável e madura, tendem a estar estruturadas por padrões não escritos, organizados por um elenco de regras de caráter impessoal que contribui para delimitar formalmente o espaço organizacional (PEREIRA, 2008, p. 17).

A cultura organizacional ocupa um lugar de destaque no âmbito das organizações, sendo ela formada por pressupostos, crenças e valores compartilhados pelos membros de uma organização, sendo derivada de um ambiente social específico (PEREIRA, 2008).

Cada organização tem uma cultura organizacional específica, apoiada, transmitida e transformada através do processo de interação social dos inúmeros e diferentes atores que nela atuam (PEREIRA, 2008, p. 17).

O fato é que, como já visto no transcórre do texto, a sociedade está mudando, novos padrões estão sendo estabelecidos, transformações culturais e sociais estão surgindo. Com

isso, a Gestão Pública necessita se reformular para contemplar as novas ideias de Gestão da Tecnologia e da Informação, da *Accountability*, da Nova Gestão Pública, aqui já discutidas.

O setor privado é pioneiro na introdução dessas inovações, porém o mesmo não acontece com o setor público, em que essas só penetram nos processos com uma grande defasagem temporal, ou simplesmente não penetram (FERRER, 2012). Para Ferrer (2012), isso se deve a fatores resultantes das próprias características da burocracia, ou seja, as organizações públicas com suas culturas organizacionais burocráticas parecem relutar em acompanhar as mudanças sociais.

Constata-se, então, que a cultura organizacional geralmente embasada no excesso de burocracia, é um dos principais entraves à implantação da Gestão de Processo com uso das TICs. O mesmo aponta Pereira (2008, p. 34): “Essas mudanças, entretanto, estão sujeitas a encontrar resistências para se consolidarem.” A mudança na cultura organizacional de uma estrutura burocrática perpassa em inculcar uma nova visão voltada ao usuário/cidadão. Isto significa que é “melhor satisfazer as necessidades do ‘cidadão’ do que as da burocracia” (DENHARDT, 2012).

Interessante que as duas formas mais comuns de se aumentar a eficiência na gestão pública são a mudança de gestão e o governo eletrônico, ou seja, a incorporação de novas tecnologias da informação e da comunicação aos processos (FERRER, 2007, p. 26).

O papel da tecnologia da informação é extremamente relevante para o governo e, como já foi extensamente desenvolvido por Manuel Castells, teve um desenvolvimento e uma evolução paralelos e próprios, que posteriormente confluíram com os processos econômicos, sociais e políticos (FERRER, 2007).

Por tudo isso, o servidor público deve ter em mente que hoje o foco está no usuário dos serviços públicos e não mais no tratamento excessivamente burocrático dado aos processos. Deve também estar ciente de que é necessário viabilizar a implantação das inovações apresentadas e que para isso o servidor público deve estar “aberto” a apreender, compreender e utilizar as novas tecnologias. Que isso significa para a instituição uma mudança em um dos aspectos da cultura organizacional: a resistência às mudanças tecnológicas.

Muitas vezes esta resistência provê do medo do servidor em não dominar as novas tecnologias ou por desconhecimentos de todas as suas funcionalidades, então, este foi o grande desafio deste estudo que se propôs a investigar os motivos da resistência ao uso das TCIs na Udesc Ibirama.

DIAGNÓSTICO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entendendo que o processo de gestão requer acompanhamento contínuo, o presente trabalho teve como proposta identificar o uso (ou não) do Sistema de Protocolo Eletrônico SGP-e pelos servidores da Udesc Ibirama e, com base nas respostas encontradas, apresentar uma proposta de intervenção que vise melhorar a Gestão dos Processo da Udesc Ibirama.

Para tanto, realizou-se pesquisa através de questionário (*Google Forms*) a fim de entender com maior profundidade algumas questões. Foram obtidas 46 respostas, conforme quadro que segue:

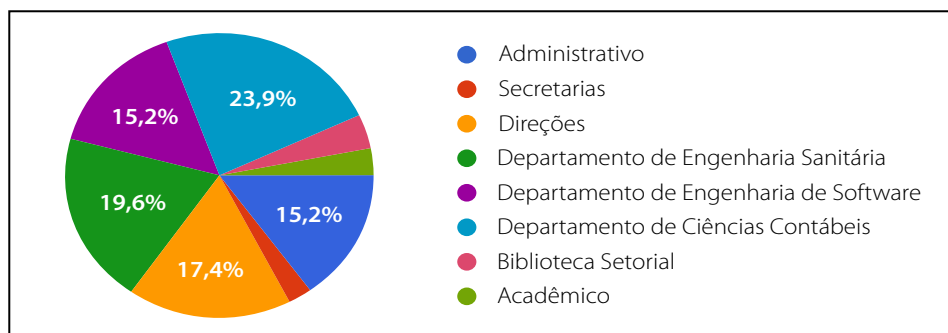
Quadro 1 – Total de servidores do CEAVI e quantidade de respondentes

GRUPO	TOTAL DE SERVIDORES	Nº RESPONDENTES	% RESPONDENTES
Técnicos	21	18	85,72
Professores Efetivos	28	22	78,56
Professores Colaboradores	28	06	21,43

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Quanto aos cargos ocupados no Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí (CEAVI), se tem que, dos respondentes, 47,8% são professores efetivos, 13% professores colaboradores e 39,1% técnicos universitários. Ainda, os respondentes estão assim distribuídos nos setores/departamentos:

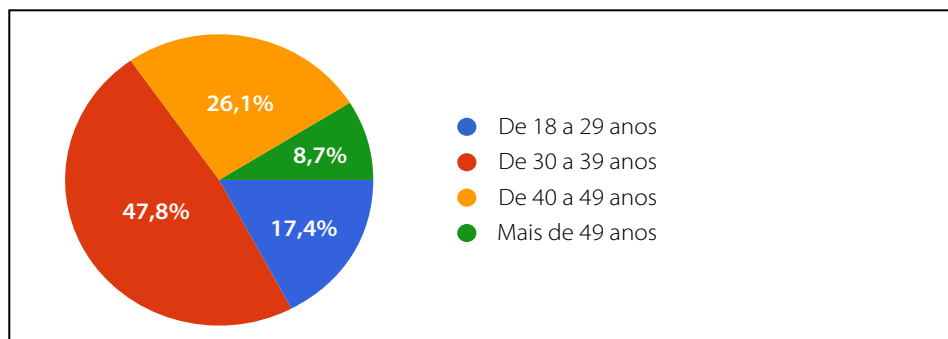
Figura 1 – Setor/Departamento dos respondentes



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa - Google Forms, 2017.

Sendo assim, comparativamente em relação aos três departamentos do centro (Engenharia de Software, Engenharia Sanitária e Ciências Contábeis) verifica-se uma maior participação do departamento de Ciências Contábeis. Considerando a faixa etária dos respondentes, observou-se que, a maior parte deles estão compreendidos na faixa etária de 30 a 39 anos:

Figura 2 – Faixa etária dos respondentes



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa - Google Forms, 2017.

Quanto aos estratos analisados, observou-se que 50% do corpo técnico apresenta faixa etária de 30 a 39 anos e 27,78% de 18 a 29 anos. Já, no grupo dos professores colaboradores, 50% apresentam faixa etária de 18 a 29 anos, 33,33% de 40 a 49 anos e 16,67% deles mais de 49 anos. Em relação aos professores efetivos, 59,09% apresentam faixa etária de 30 a 39 anos, 36,36% compreendida entre 40 a 49 anos e 4,55% mais de 49 anos. Do total respondente, 73,9% possui Pós-Graduação Completa, 10,9% superior incompleto e 10,9% superior completo.

O sistema SGP-e foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Administração como uma forma de padronizar a gestão de processos pelos órgãos públicos do Estado de Santa Catarina.

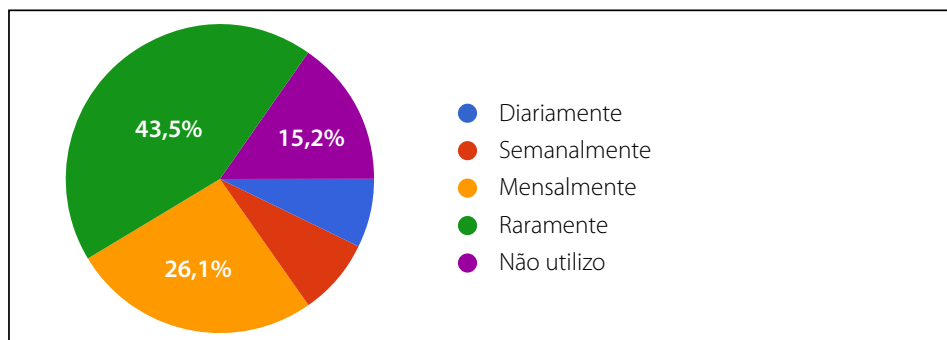
O sistema oferece diversas ferramentas que, além de padronizar a tramitação dos processos, propicia maior interação entre os diversos órgãos públicos, bem como acompanhamento e monitoramento dos processos.

Como já descrito na parte de problematização, recentemente o SGP-e passou por uma reformulação e, com uma nova interface, passou também a oferecer a opção de tramitação dos processos de forma digital, ou seja, eliminando os processos físicos, tão dispendiosos e pouco sustentáveis do ponto de vista ambiental.

O sistema em questão vem justamente ao encontro do que é proposto pela Nova Gestão Pública oportunizando melhoria nos fluxos integrados de processos organizacionais e agilidade e assertividade na tomada de decisão com foco nos objetivos e metas das organizações públicas. Por isso é tão importante verificar o nível de conhecimento e usabilidade desse sistema por parte dos servidores públicos.

Ao perguntar sobre o conhecimento dos técnicos, professores efetivos e colaboradores acerca do SGP-e, nota-se que 10,9% do total de respondentes disseram não conhecer e outros 30,4% disseram conhecer em parte. Já, outros 58,7% informaram conhecer o sistema. Complementando a análise, 43,5% dos respondentes informaram que raramente usam o sistema e 15,2% disseram não utilizar. Outros, 26,1% usam mensalmente:

Figura 3 – Frequência de uso do SGP-e



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa - Google Forms, 2017.

Daqueles que informaram que conhecem o SGP-e, 51,85% disseram que não utilizam o sistema ou que utilizam raramente. Já, aqueles que disseram conhecer o sistema e que o utilizam de fato (diariamente, semanalmente ou mensalmente) representam 48,15%. Destes que utilizam de fato (diariamente, semanalmente ou mensalmente) verifica-se que o maior percentual de usuários está alocado no setor administrativo e no departamento de Ciências Contábeis. Sendo que na periodicidade “diariamente”, apenas o setor administrativo respondeu utilizá-lo.

Isso demonstra a pouca utilização do sistema por parte dos servidores do CEAVI, haja vista que mais da metade informa que utiliza raramente o SGP-e.

Quando perguntados sobre o motivo pela utilização do SGP-e, tem-se as seguintes respostas:

Quadro 2 – Principais usos do SGP-e

MOTIVO	% DO TOTAL
Progressão/promoção	15,2
Movimentação interna	15,2
Participação em evento	15,2
Providências administrativas	13
Consultas	6,5
Afastamento	4,3
Diárias	4,3

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Desta forma, constata-se que o sistema está sendo subutilizado, o que, talvez, possa ser explicado pelo fato de que 97,8% do total de respondentes disseram que não fizeram qualquer curso sobre o SGP-e e mais, 80,4% informaram que não conhecem todas as funcionalidades/recursos disponibilizados pelo SGP-e. Apenas um único respondente disse que conhece todas as funcionalidades do sistema e 17,4% disseram conhecer em parte.

Isso demonstra que, além da pouca utilização, a maioria dos servidores (mais de 80%) afirma desconhecer todas as funcionalidades dos SGP-e. Com base nisso, é possível afirmar que, por desconhecimento, diversas funcionalidades que poderiam ajudar na gestão dos processos não estão sendo utilizadas.

Denota-se também que o desconhecimento é decorrente da falta de cursos que poderiam capacitar os servidores para operarem o referido sistema, haja vista que a maioria dos servidores não fez qualquer curso sobre o SGP-e.

Em outras palavras, apesar de ter sido desenvolvido um sistema que visa melhorar a gestão de processo nos órgãos públicos do Estado, pouco foi investido em treinamento dos servidores para que estes pudessem aproveitar ao máximo dos benefícios do sistema implantado.

Quando questionados sobre o conhecimento da expressão “Transformação Digital”, 30,4% responderam que sabe:

Figura 4 – Conhecimento sobre expressão “Transformação Digital”



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa - Google Forms, 2017.

Entretanto, 26,1% não sabem o que significa a expressão “Transformação Digital”. Daqueles que disseram que sabem, a maior proporção é de professores efetivos. Fato a ser observado é que dos respondentes que estão alocados no Departamento de Engenharia de Software, que em tese possuem maior facilidade e afinidade com o tema, 57,14% disseram que sabem sobre a expressão. Do estrato de respondentes de técnicos, direções e secretarias (dezesesseis no total), apenas 25% deles disseram que sabem o que significa a expressão.

Quando questionado sobre o conhecimento de que o SGP-e oferece a possibilidade de tramitação com processo 100% digitais, inclusive com a possibilidade de assinatura digital de documentos, a maior parte deles demonstra desconhecer ou conhecer em parte.

Novamente aqui, depreende-se que existe o desconhecimento por uma parte considerável dos servidores do CEAVI quanto a aspectos tão importantes da Gestão de Processo e da Nova Gestão Pública é que “Transformação Digital” e a tramitação de processos eletrônicos pelo SGP-e. Tal desconhecimento, em parte, também decorre da pouca informação e capacitação oferecida aos servidores.

Figura 5 – Conhecimento sobre o recurso que possibilita a tramitação de processos de forma 100% digital e assinatura eletrônica



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa - Google Forms, 2017.

Tendo em vista que o SGP-e está conceituado dentro da perspectiva de Governo Eletrônico, é preciso elencar ainda a maturidade (E-Gov, 2017) deste sistema, ou seja, o desempenho alcançado por um processo ou organização. A última e mais avançada fase da maturidade de um sistema de governo eletrônico é a chamado de integrado, que tem como característica básica a oferta de serviços eletrônicos em um único portal ou plataforma.

Perguntados aos respondentes sobre a integração do SGP-e com demais órgãos do Estado, menos da metade disse saber que há integração (41,3%). Do total, 37% não sabem da integração e 21,7% em parte. Se evidencia assim que, se não há uma cultura organizacional que demonstre a importância e a abrangência do sistema, os seus usuários (ou possíveis usuários) não farão o uso.

Quadro 3 – Principais Motivos para o “Não Uso” do SGP-e

MOTIVO PELO NÃO USO DO SGP-E	% DO TOTAL DE RESPONDENTES
Falta de incentivo ao uso	45,7
Falta de curso/treinamento	41,3
Desconhecimento sobre as funcionalidades e recursos	39,1
Interface pouco atrativa	13,0
Complexidade do sistema	10,9

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Desta forma, é preciso pensar em recursos e caminhos que visem ao estímulo ao uso do sistema e suas ferramentas, que por sua vez, contribui para uma gestão institucional de monitoramento, transparência, agilidade e assertividade na tomada de decisões nos processos.

A maior parte dos respondentes, 82,60% deles, disse que o uso das TICs na gestão pública é muito importante e essencial e que estão dispostos a realizar curso sobre o uso do SGP-e; 78,3% dos respondentes disse que o faria.

Sendo assim, verifica-se que o SGP-e é subutilizado pelos servidores [técnicos e professores] do CEAVI devido à falta de conhecimento e importância do sistema.

Diante deste resultado, se constata como oportunidade que a Udesc possa realizar a capacitação dos servidores da Udesc Ibirama por meio de um treinamento sobre Sistema de Protocolo Eletrônico – SGP-e. O objetivo é capacitá-los a utilizar as ferramentas e os recursos oferecidos pelo sistema visando à melhoria na gestão de processos na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como um sistema eletrônico de gestão de processos pode melhorar a gestão de processos na Udesc Ibirama. Além disso, também permitiu, por meio de uma pesquisa de campo, que fossem obtidos dados sobre a percepção dos usuários sobre o SGP-e, identificando o grau de adesão dos servidores ao sistema implantado pela Secretaria de Estado da Administração, o conhecimento acerca das funcionalidades, a satisfação quanto à interface e também aspectos ligados a temas atuais como a gestão de processos eletrônicos e transformação digital.

Verificou-se que o sistema de protocolo eletrônico SGP-e é uma ferramenta facilitadora ao realizar a padronização da gestão de processos nos órgãos públicos do Estado de Santa Catarina. Também é inovador ao passo que permite o acompanhamento da tramitação dos processos proporcionando maior transparência, e também por viabilizar a implementação e gestão de processos de forma inteiramente digital, ou seja, eliminando o uso dos processos físicos. Tudo isso conduz à melhoria da gestão de processos, pois facilita a tomada de decisões com foco nos resultados e estes, por sua vez, alinhados com os planos estratégicos das organizações. Tais características vão ao encontro da desburocratização e da Nova Gestão Pública amplamente discutidas no transcorrer desta obra.

Contudo, foi identificado que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, tão fundamentais para que ocorra a melhoria da gestão dos processos, encontra um grau elevado de resistência por parte dos servidores públicos quanto à sua utilização (conforme apontado na Figura 03). Com base nos dados coletados, constatou-se que os pontos que mais impactam na pouca adesão ao SGP-e são justamente a falta de incentivo ao uso e a falta de capacitação dos servidores para utilização do sistema. O questionário conseguiu mostrar a percepção dos servidores da Udesc Ibirama em relação ao uso do SGP-e, evidenciando também que os usuários pesquisados desconhecem boa parte das ferramentas oferecidas pelo sistema (Figuras 04 e 05), o que ajuda a justificar o fato da baixa adesão ao SGP-e.

Diante disso, comprovou-se a hipótese 1) Falta de incentivo e desconhecimento sobre o funcionamento e recursos oferecidos pelo SGP-e, demonstrando que o sistema está realmente sendo subutilizado na Udesc Ibirama, pois 43,5% dos informantes afirmam que raramente utilizam o SGP-e (Figura 03). A primeira hipótese fica ainda mais reforçada, pois 45,7% dos usuários informaram que o principal motivo da não utilização do sistema decorre da falta de incentivo ao uso, 41,3% alegaram falta de curso ou treinamento e 39,1% informaram que a baixa adesão se dá pelo desconhecimento das funcionalidades e recursos do SGP-e. (Quadro 03). Logo, denota-se que o desconhecimento das funcionalidades e recursos é decorrente da falta de cursos ou treinamentos que poderiam ser oferecidos aos usuários. E, restou afastada a hipótese 2) Resistência por parte dos servidores em aderir ao uso do sistema informatizado por pensar ser demasiadamente complexa a sua utilização, pois apenas 10,9% dos usuários consideram o sistema complexo (Quadro 03). Com relação à atratividade do sistema, apenas 13% consideram a interface do sistema pouco atrativa, ou seja, a baixa adesão ao SGP-e se deve pela falta de incentivo ao uso, falta de curso ou treinamento aos usuários, o que, conseqüentemente, ocasiona o desconhecimento das funcionalidades e recursos do SGP-e apontado pelos servidores.

Todavia, os mesmos usuários sentem a necessidade de capacitação para melhor utilização do sistema bem como maior incentivo ao uso (conforme fica evidente no Quadro 03).

Dada à importância do tema e dos resultados encontrados no Campus pesquisado, evidencia-se a necessidade do desenvolvimento e da ampliação desta pesquisa também em outros campi da Udesc. Nesse sentido, a aproximação dos servidores ao SGP-e capacitando-os para extrair ao máximo as facilidades que são oferecidas pelo sistema, melhoraria a gestão de processos em toda a Universidade.

Assim, o presente estudo abre caminho para que a Universidade reduza o excesso de burocracia, ofereça melhor acompanhamento e transparência na tramitação dos processos, adote a gestão de processos unicamente digitais, o que resultará em mais agilidade, eficiência e eficácia na tomada de decisões com foco em resultados alinhados aos objetivos e ao planejamento da Instituição.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARAÚJO, Luis César G. de. **Organização, sistemas e métodos e as tecnologias de gestão organizacional: arquitetura organizacional, benchmarking, empowerment, gestão pela qualidade total, reengenharia: vol 1, 4. ed.** São Paulo: Atlas, 2009.
- CAULLIRAUX, Heitor M.; YUKI, Mauro. **Gestão pública e reforma administrativa: conceitos e casos a experiência de Florianópolis**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CURY, Antonio. **Organização e métodos: uma visão holística**. São Paulo: Atlas, 2009.
- DAVENPORT, Thomas H. **Reengenharia de processos: como inovar na empresa através da tecnologia da informação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- DENHARDT, Robert B. **Teorias da administração pública**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- FERRER, Florencia. **Gestão pública eficiente: impactos econômicos de governos inovadores**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FÜCHTER, Simone K. **Gestão de tecnologia de informação e comunicação: modelo de implementação: um estudo aplicado em prefeituras**. São Paulo: Aquariana, 2009.
- GEHARDT, Tatian Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- LAUDON, Kenneth C; LAUDON, Jane Price. **Gerenciamento de sistemas de informação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2001.
- LAUDON, Kenneth C; LAUDON, Jane Price. **Sistemas de informação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998;
- PRADO JÚNIOR, Tarcisio Ximenes. **Gestão Por Processos: Instrumento de Governança na Administração Pública**. Monografia. Disponível em: <<http://www.esg.br/images/Monografias/2013/PRADAJUNIOR.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.
- SEA, Secretaria de Estado da Administração. **Implantação do processo digital nos órgãos SIE, DETER e DEINFRA**. Disponível em: <http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1356&Itemid=519&lang>. Acesso em: 14 set. 2017.
- SEA - Secretaria de Estado da Administração. **Informativo SGPE**. Disponível em: <<http://informativo.sgpe.sea.sc.gov.br/>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- SEA - Secretaria de Estado da Administração. **SEA divulga nova instrução normativa sobre o Sistema de Gestão do Protocolo Eletrônico**. Disponível em: <http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1356&Itemid=519&lang>. Acesso em: 14 set. 2017.
- SEA - Secretaria de Estado da Administração. **SGP-e: Consulta de processos**. Disponível em: <<https://sgpe.sea.sc.gov.br/atendimento/consProcessoSEASC.do>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- SEA - Secretaria de Estado da Administração. **SGP-e: Notícias**. Disponível em: <http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1356&Itemid=519&lang>. Acesso em: 14 set. 2017.
- TACHIZAWA, Takeshy; SCAICO, Osvaldo. **Organização flexível: Qualidade na gestão por processos**. São Paulo: Atlas, 1997.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA NO CORPO DE BOMBEIROS DE SANTA CATARINA

Anderson Medeiros Sarte
Ana Paula Guilherme
Carla de Araujo Ramacciotti Gomes
Marinez Chiquetti Zambon
Ivoneti da Silva Ramos

Anderson Medeiros Sarte é especialista em Educação a Distância, Capitão Bombeiro Militar, CBMSC.

E-mail: andersonsartes@gmail.com

Ana Paula Guilherme é especialista em Defesa Civil, Capitão Bombeira Militar, CBMSC.

E-mail: anapaulagymail@gmail.com

Carla de Araujo Ramacciotti Gomes é graduada em Letras - Português e especialista em Gestão Empresarial, Inspetora da Polícia Rodoviária Federal, PRF.

E-mail: carla.ramacciotti30@gmail.com

Marinez Chiquetti Zambon é Mestre em educação, professora da Universidade de São José, USJ.

E-mail: marinezchiquetti@gmail.com

Ivoneti da Silva Ramos é Mestre em Economia, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc.

E-mail: voneramos@gmail.com

RESUMO

A utilização da Educação a Distância (EaD) no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC intensificou-se nos últimos anos e a partir de 2005 a corporação optou por realizar os Cursos de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS) na modalidade a distância, seguindo uma tendência de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Em 2016, intensificou-se o fomento da criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) específicos pelos Batalhões e Diretorias, a fim de atender demandas locais/setoriais, e em paralelo, a Diretoria de Ensino vem buscando a padronização de ações nas atividades realizadas pelo CBMSC através dos Ciclos de Instrução de Manutenção. O primeiro deles foi o de Salvamento Aquático no final de 2016 com 1.033 alunos inscritos. Ainda, em 2017, foram mais de 2.000 alunos inscritos nos cursos EaD. Embora ainda com muitos desafios reconhecidos pela instituição, o presente trabalho demonstrou que o CBMSC apresenta um histórico de educação corporativa continuada viabilizado no contexto da EaD.

Palavras-chave: Educação a distância. Organização Pública. Educação Militar. Educação Continuada.

INTRODUÇÃO

As atividades e serviços prestados pelo Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC) são diversificados e de risco à própria vida. Desta forma, a instituição sempre primou pela educação corporativa reconhecendo a importância do constante treinamento, aperfeiçoamento e atualização das técnicas, conhecimentos e habilidades de seus profissionais. Entretanto, diante dos contextos sociais, políticos e econômicos, não é mais suficiente apenas que os indivíduos possuam tais conjuntos de competências, mas que eles sejam capazes de mobilizá-las em resposta a determinada demanda organizacional (ZERBINI e ABBAD, 2010).

Com o compromisso de manter a instituição na vanguarda das suas obrigações constitucionais, no que diz respeito às novas exigências da sociedade, a Diretoria de Ensino, responsável pelo planejamento, supervisão e avaliação de todas as atividades educacionais no CBMSC, reconhece que é necessário complementar as competências profissionais para além da formação, pois algumas atividades atendem exigências de

resposta operacional regional e outras independentem de características locais, devendo ser desempenhadas de acordo com a doutrina BM em todo o estado.

Acompanhando as experiências bem-sucedidas e contemporâneas de educação corporativa, que contempla um sistema de educação continuada (ZERBIBI e ABBAD, 2010; OLIVEIRA et al., 2006), a utilização da modalidade de educação a distância (EaD) e das tecnologias em suas mais diversas formas favorecem um ambiente organizacional propício à aprendizagem ativa, contínua e compartilhada. Assim, a modalidade de EaD vem sendo estudada e sugerida para efetivação da educação continuada no CBMSC, a fim de possibilitar uma atuação integrada e sistematizada em toda a corporação.

Neste artigo, pretende-se responder a seguinte pergunta: como se caracteriza a EaD no contexto da Educação Corporativa Continuada no Corpo de Bombeiros de Santa Catarina? Nesse sentido, o objetivo geral do presente trabalho é apresentar o histórico da educação corporativa continuada por meio da EaD no CBMSC. Para alcançar o objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica, na qual foram compiladas informações de três estudos de conclusão de curso realizados pelos profissionais do corpo de bombeiros - Sarte (2017) e Guilherme (2017) - e da Polícia Rodoviária Federal - Gomes (2017) -, que se dedicaram a explorar o assunto em estudos publicados pela corporação ao longo dos últimos 11 anos que explicitam a história e o trajeto da aplicação da EaD nos processos educacionais no CBMSC e a aplicar pesquisas para conhecer melhor a realidade estudada.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CBMSC

O CBMSC é considerado Força Auxiliar e Reserva do Exército Brasileiro, organizado com base na hierarquia e disciplina (§ 6º, Art. 144 da CF/88 e Art 108 da CESC). A existência desses princípios militares torna diferenciado o processo de ensino realizado em todos os níveis da instituição: na formação, no aperfeiçoamento, na especialização, na 13 capacitação e na instrução de manutenção, conforme previsto nas Instruções Gerais de Ensino e Pesquisa do CBMSC, a IG-40-01-CBMSC, normas que regulam o ensino, pesquisa e extensão visando à padronização de condutas. Os Bombeiros Militares do Estado de Santa Catarina deixaram de ser parte integrante da estrutura organizacional da Polícia Militar

(PM) em 13 de junho de 2013, com a aprovação da Emenda Constitucional 033/2003, efetivando-se com a Lei Complementar nº 254, de 15 de dezembro de 2003.

Essa recente emancipação da PM trouxe grande responsabilidade para a corporação, a qual precisou reorganizar-se internamente, a fim de manter seus serviços prestados à sociedade. Isso incluiu inovações na gestão de recursos humanos e financeiros, conduzindo a instituição a se reinventar, revendo todas as suas ações, por questões de sobrevivência, período de muita instabilidade interna, mas de grande crescimento organizacional e alinhamento corporativo. Lidar com reduzido efetivo, o que já era uma realidade, agravou-se. Soma-se a isso a política emancipacionista, a qual promoveu a expansão dos serviços de bombeiro de 37 (trinta e sete) cidades para 129 (cento e vinte e nove) até julho de 2015 (HOCHLEITNER, 2015).

Com isso, ampliaram-se as dificuldades de se manter a coesão institucional, uniformidade de ações, procedimentos, formando-se verdadeiras “ilhas” em cada Batalhão, acentuadas pelas características regionais como: solo, relevo, vegetação, vulnerabilidade a desastres naturais, população, cultura, modalidades de lazer, temperatura, turismo, atividade econômica, construções, dentre outras.

Mesmo com um orçamento modesto e a constante falta de efetivo, frente à realização de suas ações constitucionais e de programas voltados para a sociedade, o CBMSC, em seu pouco tempo de emancipação, conquistou espaço no cenário Nacional, sendo reconhecido por vários órgãos da Segurança Pública como referência nas atividades que realiza. Um dos grandes diferenciais da corporação é a busca constante em ampliar sua aproximação com a sociedade contando com o apoio desta e fornecendo mais transparência em suas ações. Em constante formação profissional para atender a população sempre de forma mais eficiente, o CBMSC encontrou na EaD uma forte aliada.

O interesse em utilizar as Tecnologias da informação e Comunicação - TICs, a fim de melhorar, ampliar e facilitar os processos de educação, tanto na modalidade a distância quanto presencial, de acordo com Klering e Schröder (2011), cresceu com o aumento das opções das TICs (múltiplas mídias, softwares e recursos). No CBMSC não foi diferente, à medida em que a Divisão de Tecnologia da Informação do CBMSC - DiTI viabilizava meios

eficientes de comunicação entre as OBMs instaladas em todo o Estado como a elaboração de um site institucional, e-mail corporativo, repositórios on-line, telefonia móvel e fixa, comunicação via rádio, página na web da biblioteca, dentre outros meios importantes para a integração da corporação, cresceram as áreas de atuação do Bombeiro Militar com a utilização desses recursos. No âmbito educacional, a Diretoria de Ensino desencadeou um processo de implementação dessas TICs, inicialmente para a elaboração de Cursos de Capacitação, evoluindo para um programa de Educação Continuada abrangente a toda a Corporação na modalidade EaD.

O Plano Geral de Ensino do CBMSC, elaborado pelo BM-3 do Estado Maior Geral, seção responsável pelo planejamento do ensino e instrução na corporação, construído de forma colaborativa com os Comandantes de Batalhão e chefes de B-3 (Seção de Ensino e Instrução dos Batalhões) locais, identifica os cursos, treinamentos e capacitações presenciais que ocorrerão na instituição, delegando responsabilidades para a execução; informando o mês previsto para início e prevendo dotação orçamentária para a indenização do corpo docente, além do pagamento de diária de curso para os discentes.

Não é difícil identificar nos relatórios anuais elaborados pelo BM-3 os cursos, os treinamentos e as capacitações que deixam de ser realizados. Ao buscar as justificativas junto aos Comandantes de Batalhão e Chefes de B-3, dentre as muitas alegações apresentadas de cunho particular de determinada Organização Bombeiro Militar (OBM), percebe-se uma unanimidade nas justificativas que versam sobre a dificuldade de liberar um militar do serviço operacional para realizar um curso (a falta de efetivo tem sido uma cruel realidade a ser gerenciada por todas as OBMs).

Na maioria dos casos, a realização de um curso, treinamento ou capacitação implicam, além do afastamento, o deslocamento do militar, de sua OBM de origem para um local com melhor infraestrutura como nos centros de treinamento, causando transtornos tanto para o referido militar (questões pessoais) quanto para sua OBM (questões profissionais). Diante dessas dificuldades relatadas pelas OBMs, a Diretoria de Ensino precisou encontrar outros mecanismos que possibilitassem a atualização e a padronização da doutrina institucional, a fim de promover um nivelamento em todo o Estado quanto aos assuntos de Bombeiro como: Resgate Veicular, Salvamento em Altura, Busca Terrestre,

Atendimento Pré-hospitalar, Produtos Perigosos, Segurança contra Incêndio e Pânico, dentre outras áreas, uma vez que nem todos os Bombeiros Militares - BBMM participam de cursos oferecidos pela corporação. Segundo Dutra (2007), a EAD, mesmo sem estar prevista no planejamento estratégico da Corporação em 2004, foi utilizada no Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS), promovendo quebras de paradigmas na Organização, devido ao conceito educacional adotado frente aos modelos militares de educação da época.

O Decreto Nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96 - Lei das Diretrizes Básicas de Educação, em seu artigo primeiro estabelece a ideia de EaD (1998, p. 1):

Art. 1º Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recurso didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Somada à definição de EaD realizada por Moore e Kearsley (2008), Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

As referências acima citadas fortalecem e corroboram com a decisão tomada pelo CBMSC em dar continuidade no uso dessa modalidade de educação, entendendo que, seguido esses pressupostos, a EaD conquistaria seu espaço na corporação e não seria competitiva com a educação presencial, mas uma nova modalidade que atende necessidades distintas da educação tradicional e que se bem explorada pode impulsionar ambas.

Apesar de incipiente, os CAS de 2005 e 2007 foram criados Ambientes Virtuais de Aprendizagem em um formato de blog, utilizando a plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) apenas como repositório (DUTRA, 2007). Contudo, havia uma busca constante pelo aprimoramento técnico e pedagógico, aproximando-se das propostas de educação a distância já utilizadas por instituições como UFSC e Udesc.

A inclusão da EaD como prioridade no planejamento estratégico do CBMSC é o reconhecimento institucional de que essa modalidade preenche uma lacuna no processo de ensino e aprendizagem da corporação e equaciona problemas institucionais. Dentre esses, ressaltam-se a redução do efetivo, tornando cada vez mais difícil trazer novamente os militares para os bancos acadêmicos, e a distribuição geográfica das unidades da instituição no Estado de Santa Catarina, contando apenas com um Centro de Ensino Bombeiro Militar localizado na capital do Estado, o que leva muitas vezes a delegar aos Batalhões a responsabilidade de capacitar e treinar o efetivo a eles subordinados. Em 2007, Dutra já afirmava que a EaD poderia ser implementada na corporação como modalidade educativa conforme se lê: (...) o CBMSC pode utilizar a EaD como modalidade educativa, em diversas formas de capacitação, em substituição ao ensino tradicional e de forma complementar, com baixo custo e sem afetar suas rotinas de trabalho já estabelecidas. Para tanto, precisa tratar a EaD de forma técnica e profissional, realizando pequenos investimentos na formação de profissionais e aquisição de tecnologias (DUTRA, 2007, p. 84)

BREVES ASPECTOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA

No Brasil, a educação é a chave para o desenvolvimento do indivíduo, das organizações e das sociedades, amparada, inclusive, pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB 1988), na qual educação é tratada em seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O termo colaboração indica que a sociedade pode, em conjunto com o Estado e a família, realizar o trabalho em comum de educar as pessoas. A educação, segundo a lei, deve promover a inclusão social, a formação de cidadãos e profissionais qualificados. Complementando este conceito, Drucker (1993, p. 154) afirma que:

Na sociedade pós-capitalista, a educação precisa permear toda a sociedade. As organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos –

também precisam se transformar em instituições de aprendizado e de ensino. As escolas devem, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações.

Este tema encontra-se descrito também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 1º, no qual o legislador explica que a educação é um processo que deriva da interação do homem com as diversas instituições nas quais ele está inserido. Depreende-se que não é um processo exclusivo das escolas/instituições de ensino.

Chiavenato (2007) define a educação profissional como aquela que se direciona para a atividade profissional e que compreende três etapas: formação profissional, aperfeiçoamento profissional e treinamento. Para o autor, treinamento é um “processo educacional aplicado de maneira sistemática e organizada, pelo qual as pessoas aprendem conhecimento, atitudes e habilidades em função de objetivos definidos”(CHIAVENATO, 2007, p. 31).

Neste sentido, “educação é um tema que interessa a todos os setores da sociedade, inclusive o corporativo, e está na agenda de todas as empresas empenhadas em aumentar a competitividade” (EBOLI, 2004, p. 29). Exige-se cada vez mais dos participantes do processo, em todos os níveis hierárquicos, uma postura voltada ao autodesenvolvimento e à aprendizagem contínua (EBOLI, 2004).

Kenski (2009, p. 244), em consonância com o que foi dito anteriormente, afirma que a aprendizagem organizacional é um processo contínuo que acontece em ciclos e que depende, em grande parte, de condições oferecidas pela própria organização para alcançar os resultados desejados. Complementa ainda que a organização deve estimular para que os conhecimentos individuais de seus colaboradores se reflitam em conhecimentos organizacionais, contribuindo para o seu avanço, a melhoria dos seus processos e procedimentos e o reconhecimento da sua qualidade no setor em que atua (KENSKI, 2009).

Os princípios da andragogia, portanto, dialogam perfeitamente com os propósitos da aprendizagem na organização. Conforme Kenski (2009, p. 242), “a andragogia refere-se aos processos de educação de adultos, em suas especificidades teórico-didáticas e epistemológicas”. A mesma autora afirma que a teoria, tanto para andragogia quanto

para aprendizagem organizacional, deve replicar em uma prática organizacional contextualizada, de acordo com as necessidades e especificidades da empresa.

É nítido que a educação continuada em termos conceituais evoluiu ao longo dos anos. Conforme Zanaga (1989), a educação continuada se referia a atividades iniciadas pelo próprio indivíduo, que vem a ser o principal responsável. Mundim (2002, p. 64) conceitua educação continuada como “conjunto de práticas educacionais planejadas para promover as oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente sem sua vida institucional.”

Para Nietsche et al. (2009), é um processo educativo formal e informal, dinâmico, dialógico e contínuo de revitalização pessoal e profissional, construindo relações integradoras entre os agentes envolvidos, para uma práxis crítica e criadora. Segundo Zayas (2012), a educação continuada se define como instrumento por meio do qual os indivíduos buscam manter-se atualizados numa sociedade que muda constantemente.

Face a esses conceitos, observa-se que a educação continuada começa pelo indivíduo como responsável por esse processo de formação, percorre pela organização com a ideia de prática planejada, com o objetivo de ajudar o colaborador a melhorar seu desempenho profissional e continua com o desenvolvimento humanístico, construindo atitudes reflexivas, inovadoras e críticas para que os agentes se mantenham atualizados em uma sociedade suscetível a mudanças rápidas.

A EDUCAÇÃO CONTINUADA NO CBMSC POR MEIO DA EAD

A fim de manter seu profissional preparado e em condições de atender à demanda da sociedade, intensificaram-se os investimentos tecnológicos em educação, encontrando na EaD uma excelente ferramenta de respostas às necessidades institucionais como contenção orçamentária, efetivo reduzido, distância dos centros de treinamento, corpo docente centralizado nas grandes cidades, dentre outros.

“A responsabilidade de iniciar e dirigir uma mudança cabe à direção, que deve decidir e indicar o caminho a se tomar, o qual deve ser coerente com a visão institucional” (ARAÚJO; SASTRE, 2016, p. 49). O CBMSC optou em incluir a EaD como prioridade no planejamento estratégico, ratificando institucionalmente que essa modalidade preenche uma lacuna educacional e equaciona problemas da organização.

A modalidade de educação à distância (EaD) começou a ser implementada no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina no ano de 2005, para o Curso de Aperfeiçoamento de Sargento, que faz parte do sistema de educação básica da corporação (DIRETORIA DE ENSINO, 2005). O processo de institucionalização e delimitação da política da educação a distância no CBMSC foi impulsionado por diversas ações, entre elas: 1º curso totalmente EaD; contratação de profissional pedagogo com qualificação acadêmica e experiência na modalidade; criação orgânica da Divisão de Educação a Distância; cursos em EaD para educação continuada.

Em 2016, intensificou-se o fomento da criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) específicos pelos Batalhões e Diretorias, a fim de atender demandas locais/setoriais e, em paralelo, a Diretoria de Ensino vem buscando a padronização de ações nas atividades realizadas pelo CBMSC através dos Ciclos de Instrução de Manutenção.

Dessa forma, a consolidação da EaD na organização como ferramenta de educação continuada e corporativa teve como principais ações no ano de 2016:

- » O Ciclo de Instrução e Manutenção em Salvamento Aquático e Coordenação de Praia (IMSAq), modalidade totalmente EaD, caracterizada por demanda de educação continuada, prevista em normativa interna, na Instrução Geral de Ensino (IG 40-01). Esse curso teve participação de 1.033 bombeiros militares que trabalharam nos locais de atuação da Operação Veraneio, além da divulgação para todo o efetivo BM da instrução de manutenção.
- » O curso de Capacitação em Princípios da Pedagogia para Ensino Bombeiro Militar (CPPEBM). Curso em parceria com a Universidade de São José (USJ), na modalidade EaD, com a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Moodle do CBMSC. Curso contido no sistema da educação complementar do CBMSC. Atingiu 51 alunos de diversas cidades do estado matriculados.

Até então, somente haviam sido oferecidos cursos e disciplinas nessa modalidade na formação e aperfeiçoamento Bombeiro Militar, ou seja, exclusivos ao sistema de educação básica. A maioria dos cursos de capacitação profissional são presenciais sob o argumento de terem finalidade e objetivos voltados às competências atitudinais e procedimentais.

Também é válido destacar que o projeto EaD seguiu com avaliação da demanda institucional pesquisada em trabalhos científicos. Há dez anos, Dutra (2007) já afirmava que a EaD poderia ser implementada na corporação. Até então, foram publicadas oito pesquisas que relacionam a implementação da EaD e a necessidade da operacionalização da educação corporativa

O quadro que segue apresenta a produção científica do CBMSC com tema relacionado direta ou indiretamente à educação a distância como proposta de modalidade de educação corporativa e/ou continuada:

Quadro 1 – Produção científica do CBMSC com tema relacionado à EaD e à educação corporativa e/ou continuada

(Continua)

TIPO DE TRABALHO CIENTÍFICO	CURSO CBM / IES	TÍTULO	AUTOR	ANO
Monografia	Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão de Serviços de Bombeiros, da Universidade do Sul de Santa Catarina	Educação a Distância: Estudo sobre equipes de apoio institucional docente, logístico e administrativo do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.	DUTRA, Alexandre Corrêa	2007
Trabalho de Conclusão de Curso	Curso de Formação de Oficiais do CBMSC	A utilização da educação a distância no auxílio dos treinamentos do efetivo do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina	SOUZA, Maxuell dos Santos de	2009
Monografia	Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão de Eventos Críticos, da Universidade do Sul de Santa Catarina	Educação a distância como ferramenta de educação continuada no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina	BARCELOS, Marcos Aurélio	2012

(Conclusão)

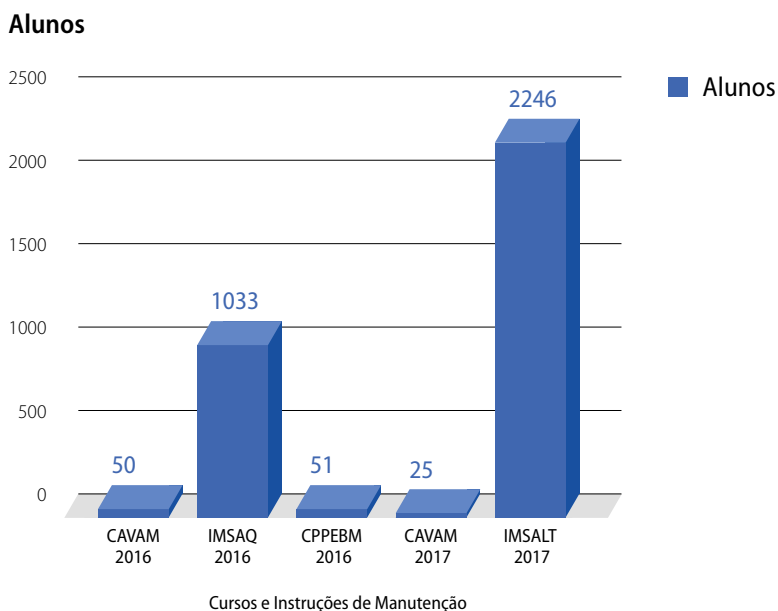
TIPO DE TRABALHO CIENTÍFICO	CURSO CBM / IES	TÍTULO	AUTOR	ANO
Trabalho de Conclusão de Curso	Curso de Formação de Oficiais do CBMSC	A importância da educação continuada para o Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina	KHEL, Rangel	2012
Trabalho de Conclusão de Curso	Curso de Formação de Oficiais do CBMSC	Utilização de tecnologias de educação a distância para a educação continuada através de instrução de manutenção para o efetivo do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC)	COLLA, Marcos Luciano	2012
Trabalho de Conclusão de Curso	Curso de Especialização em Gestão Pública com Ênfase à Atividade de Bombeiro Militar da Universidade do Estado de Santa Catarina	Estudo sobre a capacitação técnica para a produção de materiais didáticos para a educação a distância por parte do corpo docente do CBMSC	BASTOS, Fabiano	2013
Trabalho de Conclusão de Curso	Curso de Especialização em Gestão Pública com Ênfase à Atividade de Bombeiro Militar da Universidade do Estado de Santa Catarina	Proposta de integração e sistematização da educação continuada para o serviço operacional no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina	LIMA, Eduardo Haroldo de	2013
Trabalho de Conclusão de Curso	Curso de Formação de Oficiais do CBMSC	Análise sobre implementação de um programa de vídeos tutoriais no CBMSC	SILVA, Thiago da	2016

Fonte: Guilherme, 2017.

No gráfico que segue, observa-se a crescente na utilização da EaD na corporação a partir de 2016. Tais ações colaboraram para a divulgação e conscientização da EaD na corporação. Os picos de alunos identificados são referentes aos dois ciclos de Instrução de Manutenção realizados pelo CBMSC, em 2016 apenas para os Bombeiros Militares lotados 19 no litoral (temática de salvamento aquático - IMSAQ) e em 2017, todo o efetivo

do Estado, abordando o tema de Salvamento em Altura (IMSALT). A Capacitação em Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle (CAVAM) é o curso de multiplicadores para a utilização do Moodle para a criação de AVAs e a Capacitação em Princípios da Pedagogia para o Ensino Bombeiro Militar (CEPPBM) faz parte da educação continuada para os docentes do CEBM.

Gráfico 1 – Número de alunos matriculados na EaD do CBMSC em 2016 e 2017



Fonte: Sarte, 2017.

No entanto, mesmo passados dez anos e com oito trabalhos acadêmicos elaborados na corporação sobre as potencialidades da EaD e sua importância estratégica para o CBMSC, esta ainda só está presente em alguns setores de ensino da corporação: Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos, Ciclos de Instrução de Manutenção e Programas de Instrução dos Batalhões.

Tentou-se implementar a cultura de utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) nos Cursos de Formação; todavia, a continuidade dessa prática ficou condicionada

ao engajamento dos responsáveis pelos cursos em mantê-la. Verificou-se a existência de algumas ações isoladas de alguns professores que aderiram à proposta e entenderam que, mesmo sem ter nos cursos de formação a EaD, poderiam ser criados ambientes a fim de proporcionar para os alunos uma extensão da sala de aula presencial, permitindo a organização de todo o conteúdo, a continuidade das discussões temáticas iniciadas em sala, tornando-se um ambiente rico para a construção colaborativa do próprio conteúdo, compartilhando com o aluno a construção do conhecimento.

De acordo com Sanchez et al. (2015), os Gestores de Educação a Distância (EaD) confrontam-se constantemente com o dilema de usar as novas Tecnologias da Informação e Comunicação de maneira efetiva e eficiente. Mesmo já possuindo o conhecimento da plataforma Moodle desde 2012, apenas em 2016 esse recurso foi utilizado para atualizar Bombeiros Militares do litoral catarinense. O projeto piloto iniciou-se em outubro de 2016, com o intuito de preparar os Bombeiros Militares que atuariam na Operação Veraneio 2016/2017, revendo os principais conceitos da Atividade de Salvamento Aquático, disponibilizando todas as diretrizes e regulamentos concernentes a essa área no repositório on-line criado.

Após essa rica experiência de utilização da EaD para instruir mais de mil bombeiros militares, a Diretoria de Ensino obteve no relatório final de curso um feedback muito positivo por parte dos participantes, os quais solicitaram que novos ciclos fossem realizados abordando outras temáticas da atividade bombeiril. Esse projeto piloto ajudou a amadurecer a equipe de EaD BM e mostrou que há a segurança e estabilidade na plataforma moodle utilizada pela corporação, abrindo caminho para outras aplicações desse modelo institucionalmente como as sugestões que seguem.

No entanto, mesmo previsto no plano estratégico do CBMSC, na IG-40-CBMSC e em algumas ações realizadas pela Diretoria de Ensino, a EaD ainda não foi institucionalizada na corporação, carecendo de um Projeto Político e Pedagógico específico para essa modalidade e de um modelo de gestão para a Educação Corporativa que atenda às necessidades e aos anseios do efetivo BM, alinhado com o que há de mais atual na formação e capacitação profissional.

Nota-se uma convergência nos oito trabalhos produzidos para a utilização da modalidade a distância na capacitação dos bombeiros militares, algo que de fato se concretizou em 2016 com a realização do primeiro Ciclo de Instrução de Manutenção em Salvamento Aquático.

Salienta-se que apesar de abordarem a necessidade de capacitação dos tutores e melhoria na elaboração dos materiais instrucionais, pouco se falou da metodologia de ensino a ser adotada. Há uma forte convicção de que a andragogia deve ser mantida como a intervenção pedagógica norteadora de todos os processos de ensino e aprendizagem, mas sem sugerir metodologias ativas eficientes e condizentes com a realidade do CBMSC.

Esses dez anos permitem identificar o quanto a corporação avançou referente à implementação da modalidade a distância. Contudo, após essa fase de implementação e institucionalização, conforme trabalhada por Guilherme (2017), surgem outras preocupações para que a EaD seja fortalecida e aumente sua abrangência: escolha de uma metodologia de ensino e aprendizagem a ser adotada nos AVAs; definição ou orientação quanto ao layout das salas de aula virtuais; elencar atividades a serem realizadas com os alunos no AVA; capacitação dos tutores; elaboração e aperfeiçoamento de materiais didáticos específicos para a EaD, dentre outras ações importantes para aumentar/manter a credibilidade do efetivo BM nessa ferramenta.

Não se pode buscar com a implementação da EaD apenas uma facilidade tecnológica, mas a proposição de diferentes experiências de aprendizagem que vão além da tradicional educação centrada no conteúdo e no docente. Ao realizar a integração das TICs possibilita-se um ensino cada vez mais híbrido desde sua concepção até sua implementação, com o intuito de tornar o aluno como centro de todos os processos de ensino e aprendizagem, fazendo-os se sentirem envolvidos em aprender.

As qualificações exigidas do trabalhador cada vez mais têm-se mostrado complexas e exigem uma gama de ações educacionais contínuas e variadas no intuito de desenvolvê-las (BORGES; MOURÃO, 2013). No CBMSC, essa necessidade de capacitação acentua-se a cada atendimento emergencial, quando os militares identificam que os conhecimentos adquiridos no CEBM não mais são suficientes para a resolução daquela ocorrência.

A utilização dos métodos de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) permitem realizar uma avaliação de necessidades da instituição, planejar e executar, finalizando com uma avaliação de todo esse processo (BORGES; MOURÃO, 2013).

No entanto, a mobilização das organizações atendendo às demandas contemporâneas e valendo-se das ferramentas e tecnologias de comunicação implementam um novo planejamento de educação corporativa que extrapola os limites dos centros de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E).

Os programas educacionais que envolvem os interesses dos indivíduos, equipes e organização são articulados na chamada universidade corporativa, oferecendo instrução específica para seu público, sempre concentrando os processos de ensino e aprendizagem na área de negócio da organização. Desse modo, a universidade corporativa apresenta-se como um recurso estratégico com fim dos objetivos organizacionais e que contempla um sistema de educação continuada (ZERBIBI e ABBAD, 2010; OLVEIRA et al., 2006).

Segundo Eboli (2002 apud Zerbini e Abbad, 2010, p. 189), “as experiências mais bem-sucedidas de universidades corporativas estão fundamentadas na EaD e na utilização intensiva da tecnologia, em suas mais diversas formas, favorecendo um ambiente organizacional propício à aprendizagem ativa, contínua e compartilhada.”

Assim sendo, entende-se que a concepção contemporânea da educação corporativa apresentada contém a filosofia de ensino de educação para a EaD, pois além de responder às demandas profissionais do CBMSC e aos contextos sociais, políticos e econômicos, atende às demandas educacionais de formação contínua de um profissional crítico, ciente da responsabilidade social, capaz de agregar e representar os valores da instituição e de prática cidadã.

Numa visão de futuro institucional, planeja-se atender ao público externo, civis, por meio de capacitações na modalidade EaD e certificações em projetos sociais, como é o caso dos Bombeiros Comunitários (BCs) por exemplo, e em instruções de cultura preventiva contra incêndio e pânico e de primeiros socorros a condôminos, profissionais em rede hospitalares, escolas, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da Educação a Distância (EaD) no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC intensificou-se nos últimos anos e a partir de 2005 a corporação optou por realizar os Cursos de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS) na modalidade a distância, seguindo uma tendência de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Em 2016 intensificou-se o fomento da criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) específicos pelos Batalhões e Diretorias, a fim de atender demandas locais/setoriais, e em paralelo, a Diretoria de Ensino vem buscando a padronização de ações nas atividades realizadas pelo CBMSC através dos Ciclos de Instrução de Manutenção. O primeiro deles foi o de Salvamento Aquático no final de 2016 com 1.033 alunos inscritos. Ainda em 2017, foram mais de 2.000 alunos inscritos nos cursos EaD. Embora ainda com muitos desafios reconhecidos pela instituição, o presente trabalho demonstrou que o CBMSC apresenta um histórico de educação corporativa continuada viabilizado no contexto da EaD.

Acrescenta-se que numa visão de futuro institucional, planeja-se atender ao público externo, civis, por meio de capacitações na modalidade EaD e certificações em projetos sociais e em instruções de cultura preventiva contra incêndio e pânico e de primeiros socorros a condôminos, profissionais em rede hospitalares, escolas, entre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 05 out. 1988.

CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos**: como incrementar talentos na empresa. São Paulo: Atlas, 2007.

DIRETORIA DE ENSINO. **Edital No 002/DE/CGCBMSC/2005**: Convocação para o Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos – modalidade a distância. Florianópolis: CBMSC, 2005. 5p.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUTRA, Alexandre Corrêa. **Educação a Distância**: um estudo sobre equipes de apoio institucional docente, logístico e administrativo do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina. 2007. 95 f. Monografia (Especialização) - Curso de Gestão de Serviços de Bombeiros, Universidade do Sul Catarinense, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/uPID4V>>. Acesso em: 25 maio 2017.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. 3. ed. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

GUILHERME, Ana Paula. **Diretrizes da gestão de educação a distância do Corpo de Bombeiros de Santa Catarina**. Curso De Comando e Estado Maior: Especialização Em Administração Em Segurança Pública Com Ênfase Na Atividade Bombeiro Militar. Florianópolis: Udesc: 2017.

GOMES, Carla A. R.. **Implementação da educação a distância na Polícia Rodoviária Federal: novo ambiente virtual de aprendizagem**. Curso De Comando e Estado Maior: Especialização Em Administração Em Segurança Pública Com Ênfase Na Atividade Bombeiro Militar. Florianópolis: Udesc: 2017.

HOCHLEITNER, Cláudio Eduardo. **Proposta de Movimentação de Pessoal para o CBMSC**. 2015. 118 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Gestão Pública Com Ênfase na Atividade Bombeiril, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KENSKI, Vania Moreira. **A educação corporativa e a questão da andragogia**. In Educação a distância: o estado da arte. (Orgs). LITTO, F.M.; FORMIGA, M. Pearson Education do Brasil: São Paulo, 2009.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398 p.

MUNDIM, Ana Paula Freitas. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NIETSCHE, E.A. et al. Política da educação continuada institucional: um desafio em construção. Revista Eletrônica de Enfermagem, v.11, n.2, p.341-348, 2009.

OLIVEIRA, Gloria Jesus de; TRINTA, Zomar Antonio; BOAS, Ana Alice Vilas. Educação continuada: uma estratégia corporativa. In: 3º Congresso Internacional De Gestão Da Tecnologia E Sistemas De Informação, 3., 2006, São Paulo. **Paper**. São Paulo: Contecsi - International Conference On Information Systems And Technology Management, 2006. p. 585 - 599. Disponível em: <<http://www.contecsi.fea.usp.br/envio/index.php/contecsi/3contecsi/paper/viewFile/1257/625>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

SARTE, Anderson M. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao AVA do CBMSC**. Curso De Comando e Estado Maior: Especialização Em Administração Em Segurança Pública Com Ênfase Na Atividade Bombeiro Militar. Florianópolis: Udesc, 2017.

ZANAGA, Mariângela Pisoni. **Educação contínua: atitudes e experiências dhos bibliotecários do Sistema de Bibliotecas da Unicamp**. Transinformação, v. 1, n. 3, set./dez. 1989.

ZAYAS, E. L. B (org.). **O paradigma da educação continuada: o desafio do século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 177-193, sep. 2010. ISSN 1981-0490. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25724>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

COMPORTAMENTO SOCIAL VIRTUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

Marzely Gorges Farias

Zelindro Ismael Farias

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Fábio Manoel Caliarí

Marzely Gorges Farias é Doutora em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Técnica de Braunschweig - Alemanha. Professora Adjunto da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professora do Curso de Pedagogia a Distância e do Curso de Licenciatura em Informática da Udesc/Cead. E-mail: marzely.farias@udesc.br

Zelindro Ismael Farias é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (PPGplan) do Centro de Ciências da Educação (Faed) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Bacharel em Direito (Univali). E-mail: 45904804920@udesc.br e zelindro@hotmail.com

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco é Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunto da Udesc. Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Udesc/Cead. E-mail: soeli.francisca@udesc.br

Fábio Manoel Caliarí é doutorando em Educação – Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho (Portugal). Professor do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Udesc/Ceplan. E-mail: fabio.caliari@udesc.br

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de estudo de caso realizado no período de 2015 e 2016, em cursos de formação continuada, na modalidade a distância, do Programa de Extensão 'Educação em Direitos Humanos das Mulheres, Gestão e Sustentabilidade' do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Para isso, lançamos mão da teoria construtivista-interacionista como fundamento, aplicada por via de uma pesquisa qualitativa nominal. Os resultados desta pesquisa aplicada demonstraram uma fortíssima correlação entre interatividade e produtividade. Ratifica-se, assim, a importância da inteligência coletiva e de proficiências das inteligências inter e intrapessoal para a mobilização e construção do conhecimento a favor da transformação social objetivando a eliminação das discriminações e violências de gênero, principalmente da redução dos indicadores de intimidação sistemática (bullying), assédio moral e/ou sexual, estupro e de feminicídio.

Palavras-chave: Direitos Humanos das Mulheres. Educação a Distância. Violência de Gênero. Bullying.

INTRODUÇÃO

O aumento de violências contra mulheres evidencia cada vez mais a complexidade do processo de transformação social em relação à compreensão e mudanças sobre os limites e os impactos destas práticas. Na concepção humanista da Educação (ONU/UNESCO, 2015), este desafio está presente na formação integral das pessoas aspirando à reorientação de estilos de vida coletivos e individuais para a proteção e expansão dos direitos humanos e cidadania das mulheres. O desafio de universidades atuantes na Educação a Distância (EaD) direciona-se para a formação continuada, em espaços autorais, com vista à intervenção na solução deste problema (considerado de relevância sociocultural e espacial) por meio de um processo educativo, científico e cultural. Neste contexto da EaD, a problemática do comportamento social virtual relaciona-se às categorias interatividade (representada pelos modos de cooperação entre os participantes entre si e destes com a equipe docente) e produtividade (participação dos sujeitos participantes em avaliações institucional e de conteúdo do curso). A teoria construtivista-interacionista fundamentou uma pesquisa

qualitativa nominal com a realização de estudo de caso, no período de 2015 e 2016, em cursos de formação continuada, na modalidade a distância, do Programa de Extensão ‘Educação em Direitos Humanos das Mulheres, Gestão e Sustentabilidade’ do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Os resultados desta pesquisa aplicada demonstraram uma fortíssima correlação entre interatividade e produtividade. Corroboram, nesse contexto, a importância da inteligência coletiva e de proficiências das inteligências inter e intrapessoal para a mobilização e construção do conhecimento em prol da transformação social objetivando a eliminação das discriminações e violências de gênero, principalmente da redução dos indicadores de intimidação sistemática (bullying), assédio moral e/ou sexual, estupro e de feminicídio.

DESENVOLVIMENTO

As concepções teóricas de abordagem subsidiam o diálogo com a prática. Minayo (1994, p. 18) estabelece que as **teorias** são

[...] explicações parciais da realidade e que estas cumprem importantes papéis, **esclarecendo melhor o objeto de investigação, auxiliando no levantamento** dos questionamentos, **do problema** com mais propriedade. Desta forma, permitindo melhor organização, ‘iluminando’ a análise dos dados (grifo nosso).

Isto posto, apresenta-se a seguir: 1) breve discussão do problema, na perspectiva de fundamentá-lo nas teorias existentes sobre a linha de investigação; 2) explicitação da metodologia; e, 3) resultados e discussões.

REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) surgiram muitas outras declarações em prol dos direitos humanos das mulheres, entretanto, as questões que aspiram ao empoderamento qualificado das mulheres permanecem, ainda, na agenda mundial, no cumprimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU/ODS, 2015). Entre as principais ações está a redução de violências de gênero, que impactam em

todos os espaços sociais e em todas as fases da vida. De fato, a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres foi bem precisa sobre os aspectos da violência:

a violência contra as mulheres constitui uma violação dos direitos humanos e é uma forma de **discriminação contra as mulheres**, abrangendo todos os atos de violência de gênero que resultem, ou possam resultar, em danos ou sofrimentos físicos, sexuais, psicológicos ou econômicos para as mulheres, incluindo a ameaça de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto na vida pública como na vida privada. A **'violência doméstica'**, abrange todos os atos de violência [...] que ocorrem na família ou na unidade doméstica, ou entre cônjuges ou ex-cônjuges, ou entre companheiros ou ex-companheiros, quer o agressor coabite ou tenha coabitado, ou não, com a vítima. Já o **'Gênero'** refere-se aos papéis, aos comportamentos, às atividades e aos atributos socialmente construídos que uma determinada sociedade considera serem adequados para mulheres e homens. Para tanto, a **'violência de gênero' exercida contra as mulheres abrange toda a violência dirigida contra a mulher por ser mulher ou que afeta desproporcionalmente as mulheres.** (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 5, grifo nosso).

Abordagens de temas como a violência de gênero em cursos de formação continuada na EaD (para público-alvo localizado em todo o território brasileiro) implica considerar (no interior do ambiente educativo como espaço autoral) atores diversos, forças convergentes e divergentes, e diferentes conjunturas socioculturais e econômicas. Destacam-se, nestes espaços autorais, atores pela sua atividade e criticidade, ou seja, pela sua **inteligência interpessoal**. Neste contexto, em pesquisa sobre a EaD, Armstrong (2001, p. 14 e 15), também citado por Anjos (2012, p. 114) observa que esses sujeitos que “formam relações sociais”, assumindo papéis de seguidor a líder, acabam influenciando nas opiniões ou ações dos outros sujeitos, isto é, no comportamento social do grupo de participantes. Destarte, esta situação exige da equipe docente interdisciplinar habilidade de organização e mediação, pois estes atores, devidamente orientados, prosperam nos ambientes virtuais de aprendizagem cooperativos autorais ficando livres para perguntar, discutir, entender, criticar e avaliar os assuntos da temática, contribuindo eficazmente para o processo interacionista-constructivista. Neste sentido, Campbell et al. (2000, p. 155) ressaltam a importância da proficiência deste comportamento interpessoal, que “envolve a capacidade de compreender e interagir eficazmente com os outros”. Por sua vez, atores

com destacada **inteligência intrapessoal**, segundo Campbell et al. (2000, p. 178), esperam que a aprendizagem seja significativa. Quanto mais encontrarem pertinência, mais inclinados ficarão a tomar posse do aprendizado e melhor será manter o que for aprendido. Segundo Armstrong (2001, p. 15), pode-se analisar as potencialidades do indivíduo com essa característica como aquele que racionaliza para encontrar abordagens para expressar pensamentos e sentimentos, segundo um sistema de valor ético, sobre as complexidades da individualidade e da condição humana buscando “pesquisar, refletir, caracterizar e avaliar significado, relevância e propósito”.

A partir dessa constatação, intervenções docentes podem dar significado ao aprendizado, no intuito de mobilizar potencialidades, saberes e experiências para promover avanços no conhecimento humano naquilo que os sujeitos participantes fazem de melhor no contexto de suas atividades para a transformação social. Precisamente, na EaD, “o conhecimento humano, com o auxílio das TDIC, avança exponencialmente (NEVES, 2014, p. 38) e é em si mesma uma constante [...] da Cibercultura” (LÉVY, 2007, p. 27, apud NEVES, 2014, p. 38), isto é, o ideal mobilizador do uso das TDIC é a “inteligência coletiva, a saber a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe” (LÉVY, 2007, p.167, apud NEVES, 2014, p. 38). Portanto, a inteligência coletiva, seja a participação cooperativa e autoral no escopo do protagonismo dos atores (ativos, criativos, críticos, exigentes, éticos) se dá a partir da função de mediação da equipe docente diante de situações de aprendizagem, nas quais ocorrem interações autorais dos participantes. Para tanto, a análise sobre cooperação realizada por Ana Luísa Cogo (2006, p. 682) traz subsídios para a pesquisa em ambientes virtuais autorais de aprendizagem.

Entende-se **cooperação** como um dos conceitos fundamentais da Teoria de Jean **Piaget**, que subsidia a proposta de **aprendizagem construtivista-interacionista**. Na busca de uma coerência com a proposta de Piaget, a **cooperação em processos de aprendizagem em ambientes virtuais** pode ser desenvolvida em atividades síncronas (chat) ou assíncronas (fórum, correio eletrônico), com a possibilidade de utilização das tecnologias computacionais em consonância com uma **proposta pedagógica** que **desenvolva a autonomia e a construção do conhecimento** (grifo nosso).

Segundo os estudos de La Taille sobre a teoria Construtivista-Interacionista de Piaget (1992, p. 11-21), podemos desenvolver uma síntese alinhada com a pesquisa ora apresentada no tocante ao **conhecimento** que é **produzido** pela **interação do indivíduo com o seu meio social**, de acordo com estruturas que fazem parte do próprio indivíduo (como as inteligências inter e intrapessoal). O foco principal da teoria é o **Sujeito Epistemológico**, no qual está explícito a presença inevitável das **relações sociais interferindo** no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, **no comportamento social humano**. O termo ‘homem social’ expressa a condição humana de ser que vive em sociedade e que, portanto, influencia e é influenciado pelas relações sociais. A **interação social** que se segue a cada momento da vida humana é um elemento definidor de nossas ações e de nossos **comportamentos sociais**. De fato, cada indivíduo precisa tanto “construir conhecimentos em resposta a uma demanda social de algum tipo” (p. 18), como também “comunicar seu pensamento, cuja correção e coerência serão avaliadas pelos outros” (p. 18) sujeitos participantes de seu grupo social. Neste sentido, as **relações interindividuais** pressupõem dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação. A coação social é a relação em que estão presentes os elementos da autoridade e do prestígio, portanto, não há diálogo pois o “indivíduo coagido tem pouca participação” (p. 19) na mobilização (pela interação) e, conseqüentemente, na construção do conhecimento. Por sua vez, “as relações de **cooperação** representam o **mais alto nível de socialização**” (p. 20, grifo nosso) e desenvolvimento intelectual, visto que pressupõem reciprocidade e diálogo entre indivíduos autônomos, portanto, existe “discussão, **troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos**” (p. 19, grifo nosso). A peculiaridade da **teoria piagetiana** é pensar a **interação pela perspectiva** do “valor ético da igualdade, da liberdade, da democracia. Em uma palavra, o valor dos **direitos humanos**” (p. 21, grifo nosso).

Neste sentido, segundo Sampaio e Andery (2010), o **comportamento humano** é um fenômeno **social** que pode ser definido, como “fatos [...] de interesse científico envolvendo os comportamentos de mais de uma pessoa [...], sejam **interações e resultados das interações de pessoas agindo em conjunto**” (p. 183, grifo nosso). Conseqüentemente, o termo **comportamento social** tem sido utilizado, “sempre que uma **ação envolve a participação ou mediação de outra pessoa como ambiente relevante para a ação analisada**” (p. 184, grifo nosso). Dessa forma, a **interatividade** é

apresentada como **consequência do comportamento social com propriedades**, tais como: “condicionadas, generalizadas e atrasadas; relações entre energia da resposta e magnitude das consequências; esquemas complexos de reforço; e o controle de estímulos estabelecido por todas essas contingências” (p. 185, grifo nosso).

Para a análise destas propriedades no comportamento social, decorrentes da relação de interação em espaços autorais na EaD, faz-se necessário uma releitura a partir de Sampaio e Andery. Vejamos uma proposta de propriedade para o comportamento social na EaD: A interatividade - em espaços autorais - entre dois sujeitos participantes (segundo suas inteligências inter e intrapessoal) interferem no comportamento de um deles (ou de outros sujeitos) de modo que este(s) produz(em) respostas, cujas consequências (resultado dessa interatividade) são mediadas pelo comportamento do outro sujeito (equipe docente). Nesta perspectiva, o **comportamento social virtual** (comportamento social na EaD) é definido como uma “relação entre indivíduos através das TDIC, na qual as respostas aos estímulos percebidos por um sujeito produzem consequências que são ‘controladas’ pelas respostas dadas pelo outro sujeito” (LANNES & LANNES, 2016, p. 241).

Consequentemente, a partir do delineamento adequado da metodologia, o comportamento social virtual pode ser analisado e descrito qualitativamente segundo determinada categorização e subcategorização, conforme veremos a seguir.

EXPLICITAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A fundamentação teórica apresentada a partir da questão de pesquisa – **comportamento social virtual** - servirá de base para a análise e interpretação de dados coletados em relatórios publicizados de três cursos de extensão EaD sobre Educação em Direitos Humanos das Mulheres. Para tanto, adota-se para a classificação dos dados qualitativos a **categorização**, que permite o agrupamento de acordo com as características **interatividade** e **produtividade**.

Neste contexto, a **categoria interatividade** se pauta em observar os ciclos de estímulos/respostas/consequências produzidos pelas interações dos grupos de sujeitos socialmente estabelecidos em espaços autorais organizadas em **três subcategorias** relacionadas à

participação dos sujeitos nas seguintes atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: 1) Fórum de Apresentação dos sujeitos participantes (**FA**); 2) Fórum de Discussões sobre os Conteúdos (**FD**); e, 3) Seminários On-line (**SO**). Segue a descrição das subcategorias: Na abertura de cada curso de extensão no AVA, solicita-se a participação no **Fórum de Apresentação (FA)** para o preenchimento de informações básicas, como: Nome; Formação; Onde/Com o quê trabalha; e, Expectativas sobre o curso com vista à iniciação à integração dos atores e (re)planejamento e (re)organização das atividades cooperativas de aprendizagem. O **Fórum de Discussões sobre os conteúdos (FD)** visa estimular a mobilização e a construção dos conhecimentos (acerca da temática complexa) pelas interações entre os sujeitos participantes em prol da causa comum para a transformação social. Por fim, a subcategoria **Seminário On-line (SO)**, também denominada de Webinar, é realizada para o aprofundamento da temática de cada módulo, utilizando-se complementarmente o espaço livre do google hangout air e Chat do *Youtube*.

Para a seleção da **segunda categoria** partiu-se do princípio que a proposta de cursos de extensão a distância devem estar fundamentada na Política Nacional de Extensão Universitária, na qual curso de extensão pode ser definido como:

atividade de formação extracurricular, em conformidade com a legislação pertinente e vigente, [...], com o objetivo de contribuir para **articulação entre o saber acadêmico e as práticas sociais. Deverá apresentar processo de avaliação formal e certificação institucional.** (UDESC, 2011, grifo nosso).

Neste sentido, a segunda **categoria** denominada como **produtividade**, foi subdivida em **duas subcategorias**: 1) **Avaliação Geral Institucional do Curso (AGC)**, pois um projeto de curso a distância precisa ter forte compromisso institucional para garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação integral da pessoa, seja a formação do cidadão e da cidadã. Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, a avaliação institucional ao final do curso deve compreender, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Esta avaliação **AGC** visa à melhoria contínua da oferta dos cursos de extensão a distância do programa de extensão 'Educação em Direitos Humanos das Mulheres; e, 2) **Avaliação dos Conteúdos do Curso (ACC)**, que relaciona-se à análise formal dos conhecimentos apreendidos pelos sujeitos participantes sobre a

temática com vista ao aperfeiçoamento do conteúdo programático e cumprimento da política de extensão para a certificação institucional.

Para a consolidação dos resultados, realizou-se um análise descritiva exploratória (análise local e global) a fim de amparar a análise dos resultados dos dados sobre as categorias interatividade e produtividade, objetivando a melhoria das práticas pedagógicas nos cursos de extensão a distância pela compreensão do comportamento social virtual dos sujeitos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para análise local, apresenta-se nas tabelas 1 e 2, a tabulação dos dados - em valores absolutos e relativos - das **3 subcategorias da categoria Interatividade**: FA, FD e SO e das **2 subcategorias da categoria produtividade**: AGC e ACC.

Tabela 1 – Subcategorias de Interatividade e produtividade – registro em valores absolutos

		INTERATIVIDADE			PRODUTIVIDADE	
Curso de extensão	Nº de participantes	FA	FC	SO	AGC	ACC
Curso A	250	40	220	173	97	191
Curso B	521	385	391	439	97	153
Curso C	506	60	415	368	144	311

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada, 2018.

Tabela 2 – Subcategorias de Interatividade e produtividade – registro em valores relativos

	INTERATIVIDADE			PRODUTIVIDADE	
Curso de extensão	FA	FC	SO	AGC	ACC
Curso A	16	88	70	39	76
Curso B	74	75	85	19	30
Curso C	11	82	73	28	61

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada, 2018.

A partir dos dados, pode-se considerar dois fatos distintos para a análise local. A **primeira análise local** refere-se ao comportamento social virtual dos sujeitos participantes relativamente abaixo da média para duas subcategorias. Sendo para três cursos na subcategoria AGC - **Avaliação Geral do Curso** (primeira atividade pedagógica da categoria produtividade, que pode ser justificada pela falta de importância dada pelos participantes à esta avaliação) e para dois cursos (A e C) na subcategoria FA - **Fórum de Apresentação** (primeira atividade pedagógica da categoria interatividade, justificada pelo processo de adaptação destes sujeitos participantes no uso das TDICs, exigindo, inclusive, capacitação específica no uso de ferramentas em ambiente virtual de aprendizagem). Nesta subcategoria FA, a exceção apresenta-se ao curso B, com 74% de sujeitos participantes no fórum de apresentação demonstrando fortes indícios da qualificação dos sujeitos nas ferramentas do AVA. A **segunda análise local** demonstra o comportamento social virtual acima das expectativas: 1) em dois cursos, para uma subcategoria da categoria produtividade (ACC - avaliações de conteúdos das temáticas do Curso); e, 2) nos três cursos, para duas subcategorias da categoria interatividade (FC - Fóruns de discussão de Conteúdos e SO - Seminários On-line). Na descrição dos dados, destaca-se a elevada participação dos sujeitos na **Avaliação de Conteúdos (ACC)** no curso A com 76% de participação e no curso C com 61% de participação. A exceção foi a participação dos sujeitos na ACC do Curso B (com apenas 30%), cujos participantes manifestaram interesse somente nos espaços autorais e não na certificação institucional, em decorrência de suas práticas profissionais que não exigem o certificado de curso. Importante destaque, também, para a considerável participação ativa e crítica nos **seminários on-line** ofertados por especialistas em políticas públicas para a proteção e expansão dos direitos humanos e da cidadania das mulheres, conforme pode ser observado pelos dados estatísticos: Curso A (70% de participação), Curso B (85% de participação) e Curso C (73% de participação). Constata-se, complementarmente, que a preparação para os seminários on-line por meio de textos e questões motivadoras refletiram na elevada interatividade no **fórum de discussões (FD)** - considerado como principal espaço autoral -, evidenciado pelos números: Curso A (88% de participantes), Curso B (75% de participantes), e Curso C (82% participantes).

Para a **análise global**, optou-se tecnicamente por uma análise estatística na qual a interatividade e a produtividade foram representadas por variáveis que descrevem

efetivamente o significado de cada categoria em ambiente virtual de aprendizagem como espaço autoral, no qual foram mobilizadas as inteligências inter e intrapessoal. Neste sentido, a variável definida para a categoria interatividade foi o da subcategoria **Fórum de Discussões de Conteúdos (FC)** - apresentada como a atividade que melhor representa o cotidiano de comunicações e do aprofundamento das análise sobre a temática nos cursos de extensão a distância - e a categoria produtividade foi representada pela subcategoria **Avaliação de Conteúdos do Curso (ACC)** - exigência no âmbito da política nacional de extensão universitária. Neste sentido, apresenta-se a tabela 3, que mostra as variáveis de interatividade e produtividade.

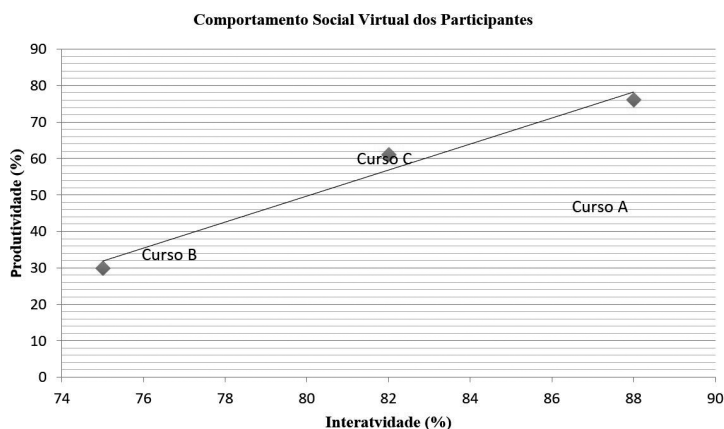
Tabela 3 – Registro de interatividade e produtividade de cada grupo dos cursos de extensão a distância

	INTERATIVIDADE (%)	PRODUTIVIDADE (%)
Curso A	88	76
Curso B	75	30
Curso C	82	61

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada, 2018.

A fim de observar a aproximação das variáveis de interatividade com a de produtividade, foi esboçado o gráfico com a respectiva linha de tendência, conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1 – Tendência de aproximação interatividade X produtividade



Fonte: Elaborada pelos autores, com base na pesquisa realizada, 2018.

A linha mostra a interatividade e a produtividade nos grupos de sujeitos participantes de cada um dos três cursos de extensão, que variaram de maneira uniforme (linear). O coeficiente de Pearson (r) mede o quão uma variável depende linearmente da outra. De acordo com Stevenson (1981, p. 369), na área de ciências sociais e humanas considera-se que o relacionamento forte entre duas variáveis ocorre quando $0,7 < r < 1$. Segundo o estudo de caso em tela, $r = 0,98$, o que demonstra uma fortíssima correlação entre as variáveis permitindo, portanto, a conclusão de que os cursos que mais interagiram pelo **Fórum de Discussões do Curso** (FD) foram os que mais produziram segundo a realização da **Avaliação de Conteúdos do Curso** (ACC). Vale observar os dados dos sujeitos do grupo do curso 2, que ratifica a análise individual. Este grupo de sujeitos produziu menos do que o esperado (em comparação à sua interatividade), isto é, o número de participantes que realizou a ACC não atendeu às expectativas, em decorrência da não exigência de certificado de curso de formação continuada para as suas práticas institucionais. Conforme já evidenciado anteriormente, os sujeitos participantes matriculados neste curso manifestaram elevado interesse nas trocas sociais sobre saberes e fazeres tanto no fórum de discussões de conteúdos como em chats dos seminários on-line.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento e a cultura que os sujeitos participantes de cursos de formação continuada trazem sobre a temática não podem ser considerados de ordem inferior ao conhecimento científico do qual a equipe docente é portadora. Trata-se de um **conhecimento autoral** – situado em determinada realidade, em ambientes específicos e ricos em potencial de curiosidade epistemológica –, que precisa ser explorado adequadamente no processo, para que não se incorra no risco de tornar esse conhecimento invisível no ambiente virtual autoral de aprendizagem. Para tanto, na formação continuada em cursos EaD, a equipe docente interdisciplinar (observada a inteligência coletiva) possui o papel estratégico de mediação nas interações entre os sujeitos participantes decorrentes de seu comportamento social virtual.

Dessa forma, a perspectiva da teoria construtivista-interacionista de Piaget contribuiu efetivamente para demonstrar que os sujeitos participantes tem foco prioritário nas relações interindividuais visando à necessária mobilização - pelo processo de cooperação - para a construção do conhecimento necessário para a sua atuação profissional, bem como para a certificação do curso - exigência da política nacional de extensão universitária e de alguns órgãos de fomento e financiamento para projetos na área dos Direitos Humanos das Mulheres.

Diante da análise das teorias fundantes e dos resultados da pesquisa aplicada, denota-se a importância da **cooperação** para práticas pedagógicas sobre temas complexos em espaços autorais virtuais. **Cooperação, com inteligência coletiva** – inter e intrapessoal – **potencializada**, que promove a mobilização e construção do conhecimento relacionado ao saber e fazer específico, possibilitando reflexões imprescindíveis sobre políticas públicas e normativas - em um ciclo de ações - em prol do empoderamento qualificado das mulheres com vista à eliminação das discriminações e consequente redução dos indicadores de violências em todas as fases da vida e em todos os espaços sociais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Mauro Hallal dos. **Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TICs/IFSul**. 150f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1626>>. Acesso em: 24 set. 2017.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Tradução de: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. Disponível em: <http://minhateca.com.br/fpnetrucc/BIBLIOTECA/BIBLIOTECAaaaaa/Intelig*c3*aancias+M*c3*baltiplas+--+Thomas+Armstrong,339990008.doc>. Acesso em: 29 set. 2017.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COGO, Ana Luísa. Cooperação versus colaboração: conceitos para o ensino de enfermagem em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Enfermagem**. V. 59, n. 5, p. 680-683. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672006000500016&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 2 out. 2017.

CONSELHO DA COMUNIDADE EUROPEIA. **Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica**. COE: Istambul. 2011. 32 p. Disponível em: <<https://rm.coe.int/168046253d>>. Acesso em: 2 out. 2017.

LANNES, Quênia Luciana Lopes Cotta; LANNES, Wagner. Ampliando o conceito do “Estar Junto Virtual” no enfrentamento dos desafios do PIBID em um Curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade a Distância. **Revista de Educação a Distância EmRede**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 238-251, 2016. Disponível em: <<http://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/125>>. Acesso em: 2 out. 2017.

LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Maria Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 1992. p. 11-22. Disponível em: <<https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/piaget-vygotsky-wallon-teorias-psicogeneticas-em-discussao-1.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEVES, Marcus Freitas. **Design Educacional e Inteligências Múltiplas Construindo um Instrumento Norteador para o Estímulo ao Uso das Inteligências em EaD On-line**. 175f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 2 out. 2017.

_____. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 2 out 2017.

SAMPAIO, Ângelo Augusto Silva; ANDERY, Maria Amália Pie Abib. Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma Análise Comportamental de fenômenos sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 26, n. 11, p. 183-192. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a20v26n1.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2017.

STEVENSON, William. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harper e Ron do Brasil, 1981. 485p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Política de Extensão Universitária**. Resolução nº 007/2011 – CONSUNI/Udesc, 2011. 23 p.



PARTE III

PRÁTICAS DE
PESQUISA E
EXTENSÃO

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Um projeto de cooperação entre Brasil e Portugal

Ana Margarida de Oliveira Capelo
Maria Paula Martins de Oliveira Carvalho
Lucimara da Cunha Santos
Dafne Fonseca Alarcon
António Augusto Gaspar Ribeiro
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Ana Margarida de Oliveira Capelo é doutora em Biologia pela Universidade de Aveiro desenvolvendo a sua tese no âmbito de “Biologia e biotecnologia vegetal numa perspectiva de sustentabilidade”.

E-mail: anacapelo@esev.ipv.pt

Maria Paula Martins de Oliveira Carvalho é doutora em Science Education, King’s College London. Presidente da Comissão Instaladora e Presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Viseu

E-mail: mpcarvalho@pres.ipv.pt

Lucimara da Cunha Santos é professora Adjunta da Udesc com atuação no Cead. Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Química Orgânica pela UFSC. E-mail: lucimara.santos@udesc.br.

Dafne Fonseca Alarcon é Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento e Mestre em Design e Expressão Gráfica pela UFSC. Possui Especialização em Metodologias para a Educação à Distância (UNISUL VIRTUAL) com pesquisa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Design Educacional. Graduação com Licenciatura em Educação Artística.

E-mail: dafnefa@gmail.com.

António Augusto Gaspar Ribeiro é doutor em Didática da Matemática pelo Departamento de Didática da Universidade de Aveiro. Pesquisador e colaborador do Centro de Investigação do Instituto Politécnico de Viseu (IPV).

E-mail: ribeiro@esev.ipv.pt

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco é professora Adjunta da Udesc com atuação no Cead. Doutora e Mestre em Engenharia Química pela UFSC. Graduada em Farmácia Bioquímica Tecnologia de Alimentos pela UFSM.

E-mail: soeli.francisca@udesc.br.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar e divulgar o projeto *Dimensões, princípios e objetivos de práticas interdisciplinares no ensino superior – um estudo no âmbito da cooperação entre o Brasil e Portugal*. Aprovado no âmbito de um protocolo de colaboração internacional entre o Instituto Politécnico de Viseu, por meio da Escola Superior de Educação de Viseu e a Universidade do Estado de Santa Catarina, por meio do Centro de Educação a Distância, o projeto tem como objetivos, identificar, caracterizar e partilhar, ao nível de Instituições de Ensino Superior, iniciativas desenvolvidas nos cursos de formação de professores, que potenciem a promoção de competências de planificação, implementação e avaliação de práticas interdisciplinares, incluindo as que incentivem ligações e articulações com contextos educativos formais e não formais.

Palavras-Chave: Formação de professores. Ensino superior. Práticas interdisciplinares. Cooperação Internacional.

INTRODUÇÃO

As orientações das políticas educativas internacionais, tais como o Quadro Estratégico EF 2020¹ e as Metas Educativas 2021², definem prioridades que vão no sentido de melhorar a qualidade da educação e a formação inicial e continuada de professores; garantir as competências essenciais; reforçar a investigação científica e promover oportunidades de educação ao longo da vida. Tais prioridades encaminham-se, necessariamente, para uma formação de professores com qualidade. Estes desempenham um papel vital na sociedade ao auxiliar os estudantes a desenvolverem o seu potencial de crescimento pessoal, social e de bem-estar, bem como ao contribuir para que os mesmos desenvolvam um leque complexo de competências de que irão precisar para obter emprego ao longo de suas vidas em sociedade.

Num mundo, caracterizado por grandes incertezas e riscos, pela velocidade com que as informações estão disponíveis, pela complexidade dos elementos que o compõe e pela

1 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

2 <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>

necessidade de trabalho, assim como pela necessidade de abordagens interdisciplinares para a compreensão e solução de problemas, os professores necessitam enfrentar os desafios da formação com novas estratégias didático-metodológicas. Sem negar a importância de muitas das mudanças na formação inicial dos professores, com vistas ao desenvolvimento e valorização profissional dos docentes e, considerando-se a sua capacidade transformadora, torna-se pertinente evidenciar algumas estratégias que contribuem para desenvolver novas competências e formas de ensinar e aprender, tais como as competências de planificar, implementar e avaliar Práticas Interdisciplinares (PIs). Estas estratégias são assinaladas como entre as que podem melhor atender as demandas atuais dos estudantes do ensino superior.

E, se por um lado, a ideia de que a interdisciplinaridade não é um termo científico que corresponda uma definição única, por outro, também é reconhecido que muitos dos desafios humanísticos, científicos e tecnológicos têm quase sempre caráter interdisciplinar e somente podem ser compreendidos e resolvidos por equipes de profissionais de diversas áreas (equipes multidisciplinares). A sociedade atual exige, assim, que as Instituições de Ensino Superior (IES) sejam permeáveis às seguintes situações: (a) às mudanças que ocorrem no mundo científico-tecnológico atual; (b) à interdisciplinaridade; (c) à formação sintonizada com a realidade social; (d) à perspectiva de uma educação continuada ao longo da vida; (e) à articulação entre teoria e prática.

Mudanças constantes em um mundo globalizado e complexo como o nosso, nos conduzem a refletir sobre a necessidade de melhorar a qualidade da formação de professores no âmbito das IES, como via para preparar adequadamente os estudantes a lidarem com questões complexas em contextos científico e/ou profissionais (JACOBSON e WOLINSKI, 2006). De acordo com vários autores (ex. NEWELL 2007, 2009; SPELT et al., 2009) uma formação superior assente na interdisciplinaridade auxilia os estudantes a identificarem, reconhecerem, compreenderem e resolverem questões complexas atuais, locais e globais (JACOB, 2015).

Acredita-se que este tipo de abordagem constitui e constituirá um referencial, no qual se deve basear a formação de professores, que se requer, pela sua natureza abrangente, dialética e integradora, apropriada aos desafios atuais (MANSILLA e DURAISING 2007).

Pelos seus benefícios, são cada vez mais os estudos de cariz investigativo, acadêmico e profissional sobre Pls nas IES (NEWELL, 2009). Não obstante, não existem qualquer levantamento detalhado sobre o(s) tipo(s) e modo(s) de operacionalização da interdisciplinaridade no ensino superior (HÉNARD e ROSEVEARE, 2012). Nesse sentido, considera-se que a promoção da interdisciplinaridade no ensino superior é essencial para uma formação docente de qualidade. Práticas interdisciplinares são consideradas, no atual contexto de formação de profissionais da educação, essenciais para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (JACOB, 2015).

Neste contexto, e pensando na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem com foco em Pls, foi proposto o projeto *PRINT³ - Dimensões, princípios e objetivos de práticas interdisciplinares no ensino superior: um estudo no âmbito da cooperação entre o Brasil e Portugal*. Este projeto foi concebido por uma equipe multidisciplinar da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), Instituto Politécnico de Viseu (IPV), Portugal, em colaboração com o Centro de Educação a Distância (Cead), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Brasil - formalizada por meio de protocolo de parceria entre o IPV e a Udesc.

O projeto pretende identificar, caracterizar e partilhar iniciativas desenvolvidas nos cursos de formação de professores, que promovam o desenvolvimento de competências de planificação, implementação e avaliação de Pls em Portugal e no Brasil. O projeto pretende envolver um grupo de participantes que inclui - diretores, coordenadores de curso e chefes de departamento, professores e estudantes - portugueses e brasileiros. O estudo privilegia a articulação entre domínios de saber diferentes como: o das ciências exatas e naturais, da linguagem; do desporto e motricidade; da comunicação e arte; da psicologia; ensino de ciências e ciências da educação.

Para se alcançar os objetivos pretendidos, foram apresentadas algumas questões desafiantes, como ponto de partida, que visam compreender o significado que diretores ou chefes de departamento/coordenadores de curso, professores e estudantes – brasileiros

3 Projeto financiado pelo Instituto Politécnico de Viseu (IPV)/Caixa Geral de Depósitos (CGD) (Referência do projeto: PROJ/CI&DETS/CGD/0003) Correspondência: Ana Capelo, anacapelo@esev.ipv.pt (coordenadora do projeto).

e portuguesas, atribuem à interdisciplinaridade no ensino superior, e como iniciativas são desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores que potencializam a promoção de competências de planificação, implementação e avaliação de PIs.

INTERDISCIPLINARIDADE: CLARIFICAÇÃO CONCEITUAL E TERMINOLÓGICA

A palavra **interdisciplinaridade** é um termo científico que corresponde a diversas significações. No âmbito educacional, o termo implica em abordagens relacionadas a um problema comum, desenvolvidos por duas (ou mais) disciplinas e a **integração** dessas abordagens para uma melhor compreensão do problema. Por sua vez, o termo **multidisciplinaridade** implica em abordagens de um problema comum, por duas (ou mais) disciplinas, no entanto **não há integração** das mesmas. Para Pombo (2004, 2006), os conceitos de **pluridisciplinaridade**, **interdisciplinaridade** e **transdisciplinaridade** são compreendidos como momentos de um mesmo contínuo: o processo progressivo de integração disciplinar. Neste processo de crescente integração disciplinar, a pluridisciplinaridade será o polo mínimo da integração disciplinar, a transdisciplinaridade o polo máximo e a interdisciplinaridade o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois extremos (CAPELO, et al., 2017).

Apesar da existência de variados significados, PIs estiveram sempre associadas a uma interação entre disciplinas. De acordo com autores, profissionais da educação e investigadores como Pombo (2004, 2006) e Repko (2008), **é ponto** comum que, em educação, tais práticas pressupõem, de acordo com Thiesen (2008, p. 552): “intensas relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências e métodos de ensino cada vez mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos”. Pressupõem-se, para tanto, diferentes metodologias, ferramentas interpretativas e linguagens para analisar um problema central, assunto ou tema (IVANITSKAYA et al., 2002).

Outros autores realçam que estas práticas têm no seu cerne a integração de diferentes perspectivas disciplinares, com o intuito de criar uma explicação ou propor uma solução para um assunto que seria inatingível através de meios disciplinares únicos (MILLER;

MANSILLA, 2004; MANSILLA; DAN; MIDDLEBROOKS, 2004). Estes autores consideram que a integração que ocorre não é um fim em si, mas um meio para atingir um objetivo, e que as disciplinas não são simplesmente justapostas: “mas profundamente interligadas - onde as descobertas em um domínio levantam novas questões em outra, o que, por sua vez, ilumina o problema em questão”. (MILLER; MANSILLA, 2004, p. 4).

Em torno destes pressupostos, assume-se que PIs na formação de professores são práticas que se desenvolvem no âmbito de um curso de formação, vinculadas a um currículo e programas oficiais de estudos. Os responsáveis das diferentes unidades curriculares colaboram entre si, numa perspectiva integradora, que pode ir da simples comunicação de ideias, à integração de conceitos, de campos epistemológicos, de terminologias, de metodologias de planificação, implementação e avaliação de práticas, de procedimentos e de organização da investigação e do ensino correspondentes a modalidade educacional.

Tais práticas, considerando-se a proposição de Pombo (2006, p. 231 - 235), podem subdividir-se em diferentes categorias de PIs:

- I. Práticas de importação:** são práticas que consistem “na “cooptação”, a favor da disciplina “importadora”, de “conceitos, métodos e instrumentos já provados noutras disciplinas”;
- II. Práticas de cruzamento:** são práticas que consistem em um “processo de fecundação recíproca das disciplinas envolvidas”;
- III. Práticas de descentração:** são práticas que “têm na sua origem a irrupção de problemas impossíveis de reduzir às disciplinas tradicionais” (...), “querendo-se com isto significar que não há propriamente uma disciplina que constitua o ponto de partida ou irradiação do problema, ou que seja o ponto de chegada do trabalho interdisciplinar. Há um policentrismo de disciplinas ao serviço do crescimento do conhecimento” [que pode dar origem] a “novas disciplinas”;
- IV. Práticas de convergência:** são práticas que acontecem quando “a interdisciplinaridade passa, não tanto pela concertação prévia de uma metodologia, mas pelo convite à convergência de perspectivas em torno de um determinado objeto de análise (...) não implicando modificações estruturais nas disciplinas envolvidas;

V. Práticas de comprometimento: quando resultam “de um esforço conjugado que visa, não apenas trocar informações ou confrontar métodos, mas fazer circular um saber, explorar ativamente todas as suas possíveis complementaridades, explorar possibilidades de polinização cruzada (...), [com o objetivo de] encontrar “soluções técnicas para a resolução de problemas que resistem às contingências históricas em constante evolução”.

É importante destacar que para a operacionalização de PIs são necessários contextos facilitadores, quer a nível institucional (político-educativo), quer a nível curricular e pessoal (predisposição de cada um) (CAPELO et al., 2017).

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Os professores desempenham um papel vital na sociedade, ao auxiliar os estudantes no desenvolvimento de seu potencial e crescimento pessoal, social e de bem-estar. Desempenham ainda um papel relevante ao contribuírem para que, os mesmos, desenvolvam um leque complexo de competências de que irão precisar no exercício de sua atividade profissional, assim como para o exercício da cidadania. Para além destas competências, os estudantes necessitam igualmente ser capacitados para enfrentar os desafios humanísticos, científicos e tecnológicos próprios da contemporaneidade (CAPELO et al., 2017).

Para auxiliar nesta tarefa, os professores, responsáveis pela formação de outros professores, necessitam de desenvolver novas estratégias. Tais estratégias passam pela promoção de PIs, por serem consideradas, segundo Jacob (2015), as que melhor atendem às necessidades atuais dos estudantes no Ensino Superior. Fundamentalmente, são estratégias que visam, essencialmente, contribuir para desenvolver competências e formas de ensinar e aprender, tais como as competências de planificar, implementar e avaliar PIs.

Pesquisas reforçam a importância destas práticas nas IES, como forma dos formandos (professores e educadores) explorarem, da melhor e mais ampla forma possível, as suas competências académicas e, assim, contribuírem face aos desafios atuais, para

a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (DEA/FBE, 2008; HOLLEY, 2009; JACOB, 2015). Nessa linha, é importante que as IES promovam a interdisciplinaridade, a articulem com uma formação sintonizada com a realidade social, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e a operacionalizem em uma articulação efetiva entre a teoria e prática (OECD, 2011).

Em síntese, na promoção de PIs, faz-se necessário “a interdisciplinaridade através de uma colaboração reforçada entre investigadores de áreas académicas relevantes, em particular a cooperação interdisciplinar entre ciências naturais, sociais e humanas dentro de uma única instituição ou entre instituições” (OECD, 2011). Nesse sentido, uma formação de professores com qualidade, a fim de reajustar e/ou inovar em práticas no Ensino Superior, é de fundamental importância para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem pelos quais os professores das IES são responsáveis.

CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PRINT

Considerando-se as recentes recomendações da União Europeia para a melhoria na qualidade da educação em IES, nomeadamente as que apostam em estratégias de internacionalização ao nível da investigação; os desígnios gerais do Instituto Politécnico de Viseu, Portugal, de diversificar e incrementar a cooperação internacional, bem como estudos de referência (ex. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) que destacam a importância de se promoverem PIs em IES de formação de professores e de agentes educativos, concebeu-se o projeto – *Dimensões, princípios e objetivos de práticas interdisciplinares no ensino superior: um estudo no âmbito da cooperação entre o Brasil e Portugal*, designado de PRINT, pelo seu manifesto interesse em se imprimirem PIs nas IES (CAPELO et al., 2017).

Este projeto foi estruturado por meio da cooperação internacional que contempla as IES portuguesas, como a ESEV do IPV, e brasileiras, como o Cead da Udesc, formalizada por meio do protocolo de intenções entre o IPV e a Udesc. O projeto contempla ainda parcerias com instituições públicas de expressão cultural, como o Museu Nacional Grão Vasco, Viseu, Portugal, como via enriquecedora da articulação interdisciplinar, caracterizando-se como um espaço não formal de educação.

Atendendo às recomendações e princípios acima destacados, uma equipe multidisciplinar constituída por professores de diferentes áreas do conhecimento, em colaboração interinstitucional, estão desenvolvendo o projeto PRINT por um período de dois anos: 2017 e 2018. Implementado desde janeiro de 2017, com financiamento do IPV e da Caixa Geral de Depósitos, de Portugal, o projeto está estruturado em três fases sequenciais e distintas (I, II e III) e tem como objetivos, identificar, caracterizar e partilhar, ao nível de IES, iniciativas desenvolvidas nos cursos de formação de professores, que potenciem a promoção de competências de planificação, implementação e avaliação de PIs, incluindo as que incentivem ligações com contextos formais e não formais.

Quadro 1 – Fases e objetivos do Projeto PRINT

FASES	OBJETIVOS
I - Clarificação	1. Clarificação terminológica e conceitual dos termos associados a PIs.
II - Monitorização	2. Mapeamento das IES que nos cursos de formação de professores desenvolvam PIs.
	3. Produção de instrumentos de coleta de dados.
	4. Validação e implementação dos instrumentos de coleta de dados.
	5. Tratamento de dados e análise de resultados e elaboração de relatório parcial.
	6. Concepção e planeamento de um seminário em Portugal em 2018.
III - Sistematização e Divulgação	7. Realização do seminário.
	8. Elaboração do relatório final.
	9. Publicações para divulgação do projeto e dos seus resultados.
	10. Criação de uma rede de IES para partilha, divulgação e reflexão sobre PIs.

Fonte: Adaptado do projeto PRINT, 2017.

Em relação à abordagem metodológica, os métodos utilizados no projeto serão em função da natureza do problema a ser estudado conforme Bogdan e Biklen (1994), no qual optou-se pelo **método misto, embora com** inclinação para o qualitativo, inscrito em um paradigma construtivista e interpretativo (CRESWELL, 2003).

No que concerne à coleta de dados, optou-se pela averiguação (por questionário, *focus group* e entrevista) com os participantes de IES – diretores, chefes de departamento ou coordenadores de curso, professores, investigadores e estudantes – brasileiros e portugueses.

No quadro 2, sintetizam-se os diversos participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados para cada uma das fases do projeto.

Quadro 2 – Participantes e técnicas de coleta de dados no âmbito do projeto PRINT

FASES DO PROJETO	PARTICIPANTES	TÉCNICAS/INSTRUMENTOS
I	Equipe do projeto PRINT	Recolha documental
II	Equipe do Projeto PRINT, diretores, chefes de depart./coordenadores, Professores e estudantes de IES – brasileiros e portugueses	Inquirição por questionário Inquirição por <i>focus group</i> Inquirição por entrevista

Fonte: Adaptado do projeto PRINT, 2017.

Com este estudo, espera-se poder reunir e compartilhar PIs em contexto de cooperação nacional e internacional, e reforçar as relações entre os investigadores, os implementadores de tais práticas e demais interessados neste tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto PRINT até o momento apresenta resultados que evidenciam a importância, principalmente, na clarificação de termos e conceitos através de situações de *brainstorming* gerados para o efeito, entre os participantes investigadores da equipe. Os resultados até aqui evidenciam também a cooperação internacional como elo de enriquecimento ao nível das ideias coletadas e de reflexões geradas sobre significado (s) de PIs nas IES – brasileiras e portuguesas.

Resumidamente, a cooperação nacional, interinstitucional e internacional que se desenha, propicia no projeto aqui apresentado, em particular a contribuição de cada pesquisador (Brasil - Portugal) no qual revelam a produção de conhecimento novo compartilhado no âmbito do tema pesquisado e, conseqüentemente, para a melhoria das práticas profissionais nas IES brasileiras e portuguesas.

Com este estudo, espera-se ficar em condições de poder reunir e partilhar PIs em contexto de cooperação nacional e internacional, e reforçar as relações entre investigadores, os implementadores de tais práticas e demais interessados. A rede formada poderá ainda sugerir recomendações para a inovação e/ou reajustamento de PIs nas IES, aliando investigação, formação e educação. Em síntese, reunir-se-á e partilhar-se-á um conjunto de PIs desenvolvidas em IES brasileiras e portuguesas, reforçando as relações entre os investigadores e os implementadores das práticas formais e não formais. Espera-se, assim, que o conhecimento produzido sirva de *background* e estímulo à outros projetos de cariz interdisciplinar, dentro e fora da mesma IES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPELO, A.; CARVALHO, P.; SANTOS, L. C.; RIBEIRO, A.; NOVAIS, A.; NUNES, J.; RODRIGUES, D.; MENESES, L.; GOMES, C.; ABRANTES, I.; MENDES, C.; GOMES, H.; MARTINS, A. P.; SILVA, M. J.; MONTE BLANCO, S. Interdisciplinaridade no ensino superior: um projeto de cooperação Portugal-Brasil. In: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 6, 2017. Braga/Portugal. **Anais**. Livro de Resumos Vol 2, p. 327 – 328, 2017.

CE [Comissão Europeia]. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. **Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes**, 2007. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CRESWELL, J. W. **Research Design**: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 2. ed. California: Sage Publications Inc. 2003.

CUE [Conselho da União Europeia]. Informações oriundas das instituições e dos órgãos da união europeia. Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 **sobre um quadro estratégico para a cooperação no domínio da educação e da formação** – EF 2020, 2009.

DEA/FBE (Danish Business Research Academy-Danmarks Erhvervsforsknings Akademi/Danish Forum for Business Education). **Thinking across disciplines - interdisciplinarity in research and education**. Copenhagen, 2008. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/eurohum/docs/dea.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

HÉNARD, F.; ROSEVEARE, D. **Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices**. Paris: Institutional Management in Higher Education, 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

HOLLEY, K. A. Understanding Interdisciplinary Challenges and Opportunities in **Higher Education: ASHE Higher Education Report**, Volume 35, Number 2, 1st Edition. Hoboken, NJ, 2009. Disponível em: <<http://on-line.library.wiley.com/doi/10.1002/aehe.3502/epdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

IVANITSKAYA, L.; CLARK, D.; MONTGOMERY, G.; PRIMEAU, R. Interdisciplinary learning: Process and outcomes. **Innovative Higher Education**. 27 (2), 95-111, 2002.

JACOB, J. Interdisciplinary trends in higher education. **Palgrave Communications**. 1(15001), 1-5, 2015. <http://www.palgrave-journals.com/articles/palcomms20151>

JACOBSON, M. J. e WILENSKY, U. Complex systems in education: Scientific and educational importance and implications for the learning sciences. **The Journal of the Learning Sciences**, 15(1), 11– 34, 2006.

MANSILLA, V. B.; DAN, D.; MIDDLEBROOKS, K. (2004). Building Bridges Across Disciplines: Organizational and Individual Qualities of Exemplary Interdisciplinary Work. Interdisciplinary Studies Project, Project Zero, Harvard Graduate School of Education. **Good Work Paper 16**. Cambridge, MA, 2004.

MANSILLA, V. B.; DURASING, E. D. Targeted assessment of students' interdisciplinary work: An empirically grounded framework proposed. **The Journal of Higher Education**, 78(2), 215–237, 2007.

MILLER, M.; MANSILLA, V. B. **Thinking across perspectives and disciplines**. GoodWork Project Report Series, Number 27. Cambridge, MA, 2004.

NEWELL, W. H. **Decision making in interdisciplinary studies**. In G. Morçöl (Ed.), Handbook of decision making. New York: CRC, 2007.

NEWELL, W. H. **Interdisciplinarity in undergraduate general education**. In R. Frodeman, J. T. Klein & C. Mitcham (Eds.), The Oxford handbook on interdisciplinarity. Oxford: Oxford University Press, 2009.

OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. Global Science Forum - **Report on Opportunities, Challenges and Good Practices in International Research Cooperation between Developed and Developing Countries**. April 2011. Disponível em: <<https://www.oecd.org/sti/sci-tech/47737209.pdf>>. Acesso em: 5 maio. 2018.

OEI [Organización dos Estados Iberoamericanos]. Metas educativas 2021. **La educación que queremos para la generación de los bicentenarios**. Madrid: Cudipal. 2010. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/libro.html>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: Ambições e limites** (pp. 73-104). Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

POMBO, O. **Práticas interdisciplinares**. Sociologias, Porto Alegre, 8(15): 208-249, 2006.

REPKO, A. F. **Interdisciplinary Research: Process and Theory**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2008.

SPELT, J. H. E.; BIEMANS, J. A. H.; TOBI, H.; LUNING P. A.; MULDER, M. Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. **Educ Psychol** Ver. 21:365–378, 2009.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. 13(39), 545-598, 2008.

COMUNICAÇÃO ON-LINE

Desafios para a mediação de conflitos e saberes na Educação a Distância

Lidiane Goedert

Martha Kaschny Borges

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).
E-mail: lidiane.goedert@udesc.br

Martha Kaschny Borges é Doutora em Educação pela Université Pierre Mendes France II e Professora associada da Universidade do Estado de Santa Catarina.
E-mail: martha.borges@udesc.br

RESUMO

Este capítulo apresenta um estudo que analisa os saberes compartilhados e a efetivação da comunicação mediada em um ambiente virtual de aprendizagem, por sujeitos que participaram do curso de extensão on-line intitulado 'Mediação de conflitos na comunicação on-line'. Tal curso foi oferecido no primeiro semestre de 2016 pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Os sujeitos da pesquisa foram 160 estudantes de cursos de graduação e educadores de escolas do Ensino Fundamental e Médio brasileiros. Os dados foram coletados no ambiente virtual a partir das interações realizadas nas ferramentas fórum e wiki, em quatro atividades que objetivaram, respectivamente: discutir situações de conflito on-line vivenciadas pelos participantes; debater sobre a importância da afetividade na linguagem para a emergência de novas aprendizagens, com vistas à minimizar a ocorrência de conflitos; sistematizar um plano de ação para mediação de conflitos na comunicação on-line; elaborar coletivamente um texto com regras de conduta para melhorar este tipo de comunicação. Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico centrado nos conceitos de mediação pedagógica e de processo comunicacional, sob a forma de uma revisão sistemática de literatura. Tal revisão possibilitou associar os saberes dos participantes às seguintes categorias relacionais: comunicação e linguagem; comunicação e afetividade; comunicação e feedback; comunicação e colaboração; comunicação e divergências. Os resultados evidenciaram que os principais conflitos presentes na comunicação on-line estão relacionados à dificuldade de compreensão da linguagem utilizada na comunicação on-line; à sensação de solidão por parte do estudante na interação com os colegas; à falta de afetividade na comunicação; à ansiedade dos estudantes em obter retorno imediato às dúvidas enviadas; à dificuldade de trabalhar coletivamente e colaborativamente; aos conflitos decorrentes de ideias divergentes. Acreditamos que esses conflitos necessitam ser mediados 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.

Palavras-chave: Educação a distância. Mediação de conflitos. Comunicação on-line. Afetividade.

INTRODUÇÃO

Cada período histórico e cada tipo de sociedade são caracterizados por uma determinada ecologia comunicacional e educacional que lhes é devida e proporcionada pela conjuntura dos seus sistemas tecnológicos. Sendo assim, a análise histórica de cada época e cada

sociedade fornece um quadro de compreensão dos impactos dos sistemas tecnológicos de informação no desenvolvimento da relação do homem com a comunicação e dos reflexos que as mudanças provocam nas estruturas educativas (SILVA, 2005). Nessa mesma perspectiva, Kenski (2003) salienta que as tecnologias que marcam cada período histórico, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformam essencialmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem.

Nesse sentido, a sociedade contemporânea, também denominada de Sociedade da Informação e Conhecimento (SIC), apresenta a tecnologia como um dos aspectos que se destacam como essenciais, além da informação, da comunicação e do conhecimento (SILVA; PEREIRA, 2011). Para esses autores, se estes elementos, em termos históricos, sempre se aliam ao desenvolvimento das sociedades, na época atual são considerados cruciais, expandindo os seus efeitos às diversas dimensões sociais, dentre elas a educativa.

A sociedade contemporânea, marcada pela presença e influência das tecnologias digitais e mídias interativas, tem provocado professores e alunos a vivências de processos de ensino-aprendizagem que instigam a colaboração, a inovação, o compartilhamento e a coletividade (JENKINS, 2009). Esta sociedade dinâmica, caracterizada por mudanças significativas nos processos comunicativos e educativos, dentre outros, transformou valores e diversificou as formas de relação com o saber.

Sendo assim, Silva e Pereira (2011) destacam que a análise do impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação não poderá acontecer dissociada do desenvolvimento das competências críticas de acesso, pesquisa, seleção, avaliação e reconfiguração da informação, permitindo uma movimentação ágil e fluente. Logo, as propostas didático-metodológicas em contextos educativos mediados por tecnologias devem favorecer, dentre outros aspectos, o exercício cognitivo, a aproximação entre os sujeitos e o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Diante desse contexto, apresentamos neste artigo reflexões decorrentes dos saberes compartilhados em um curso de extensão on-line, com a temática 'Mediação de conflitos na comunicação on-line', oferecido no primeiro semestre de 2016 a 160 estudantes de cursos de graduação e educadores de escolas do Ensino Fundamental e Médio brasileiros.

Este curso integrou 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).

COMUNICAÇÃO MEDIADA POR TIC

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; FERREIRA & AQUINIO, 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, cabendo ao professor fazer alguma coisa para que o aluno o faça (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 Educação a Distância (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 por meio da escrita e pelo fato da interação acontecer, majoritariamente ou totalmente, em tempos e espaços diversos (LIMA, 2012). Essas características exigem que os sujeitos envolvidos com cursos on-line desenvolvam habilidades adicionais para promover as interações e interatividades, assim como com tudo que decorrem desses processos comunicativos, como o próprio conflito e a cooperação.

Em contextos de ensino e aprendizagem a distância, 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 Educação a Distância se efetiva por meio do uso de tecnologias e estratégias didáticas que possam unir, virtualmente e/ou de forma assíncrona, os sujeitos, as mensagens e os conteúdos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SCHNEIDER; SOUZA; MOARES, 2007). Nesse cenário, a comunicação e a mediação têm importância fundamental à medida que a distância geográfica precisa ser superada e que o sentimento de pertencimento grupal precisa ser estabelecido.

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, seja 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 o 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 on-line. 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 on-line, 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, analisamos neste estudo os saberes compartilhados no Curso 'Mediação de conflitos na comunicação on-line' buscando trazer à tona questões que possam contribuir para ampliar a reflexão acerca do uso das tecnologias postas a serviço da informação e comunicação nessa modalidade. Abrem-se, assim, 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.

O CURSO DE EXTENSÃO 'MEDIÇÃO DE CONFLITOS NA COMUNICAÇÃO ON-LINE': ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

O curso de extensão 'Mediação de conflitos na comunicação on-line' foi ofertado em segunda edição no primeiro semestre de 2016 a quatro turmas, totalizando 160 cursistas. Foi desenvolvido totalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle durante um período de sete semanas. O conteúdo do curso totalizou 60 horas de estudo e foi organizado em dois módulos de 30h, assim definidos: Módulo I - Interação e interatividade na comunicação on-line, com o objetivo foi identificar e discutir situações de conflitos na comunicação on-line; Módulo II - A mediação de conflitos na Educação a Distância: desafios e possibilidades, em que o objetivo era identificar possibilidades de mediação de conflitos na Educação On-line e a Distância.

As atividades planejadas para o curso envolveram a leitura de artigos, previamente selecionados, vídeos, participação em fóruns de discussão e elaboração de um texto colaborativo por meio do recurso Wiki. Essas atividades foram organizadas em quatro propostas com os seguintes títulos e objetivos:

- I. Fórum - vivências de conflitos na EaD: discutir situações de conflito on-line vivenciadas pelos participantes, respondendo como surgiu o conflito, quem eram os envolvidos e como foi mediado.
- II. Fórum - linguagem e afetividade na comunicação on-line: 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?'
- III. Fórum - plano de ação: elaborar um plano de ação para mediação de duas das três situações expostas no enunciado, quais sejam: a presença de um aluno que se sobressai o tempo todo aos demais nos debates em fóruns, sendo sempre o primeiro a fazer tudo e, ainda, chama a atenção dos colegas em tom de cobrança, como se fosse o líder da turma; a presença de um aluno que não elabora os textos com suas próprias ideias/palavras, pois o faz por meio de recortes de textos

prontos na internet e cópias de trechos das respostas dos próprios colegas, sem fazer referências aos materiais pesquisados; a presença de aluno que utiliza de linguagem abreviada (tb, vc, kdê, entre outras) e informal nas suas respostas às atividades de aprendizagem

IV. Wiki - netiqueta da comunicação: 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 para melhorar a comunicação e evitar “ruídos” ou conflitos.

Para esse texto, analisamos os saberes compartilhados pelos cursistas em todas as atividades, objetivando apresentar um cenário das principais situações que decorreram dos relatos compartilhados. Os critérios de avaliação que evidenciamos nas atividades de aprendizagem requeriam dos cursistas a sua participação efetiva por meio da apresentação de argumentos coerentes e pertinentes à temática proposta, mantendo o seu foco e objetivo.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Os dados analisados foram recolhidos no ambiente virtual no qual foi desenvolvido o curso de extensão a partir das interações dos participantes nas quatro atividades mencionadas. Para a análise dos saberes compartilhados efetivamos um levantamento bibliográfico de publicações científicas, utilizando um protocolo específico decorrente dos princípios subjacentes a uma revisão sistemática de literatura, envolvendo o entrelaçamento entre mediação pedagógica e processo comunicacional. A partir disso, foi possível agrupar os saberes nas seguintes categorias relacionais: comunicação e linguagem; comunicação e afetividade; comunicação e feedback; comunicação e colaboração; comunicação e divergências.

Para a apresentação dos fragmentos dos saberes compartilhados no curso, manteve-se o anonimato dos cursistas, os quais foram referenciados da seguinte maneira: termo Cursista + número sequencial da relação total de cursistas em ordem alfabética + turma (T1, T2, T3, T4). Exemplo: Cursista12T4.

ANÁLISE DOS SABERES

As respostas dos cursistas às atividades evidenciaram, em sua maioria, aspectos recorrentes nos relatos de conflitos envolvendo a comunicação em contextos de ensino e aprendizagem on-line, 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, a qual foi associada à falta de afetividade na comunicação; ansiedade dos estudantes em obter retorno imediato às dúvidas enviadas aos docentes/tutores; dificuldade de trabalhar coletivamente e colaborativamente; 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, conforme pode-se observar no relato a seguir:

Os conflitos que já vivenciei ou observei em ambiente digital costumam ser causados por ruídos nos processos de comunicação, especificamente, escrita/leitura parcial ou descontextualizada dos discursos. (Cursista3T4).

De acordo 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 deste 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 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 foi recorrente nas atividades e evidenciou que a falta de afetividade atrapalha a comunicação e o desenvolvimento em um curso a distância podendo gerar conflitos.

Sou aluna de Pedagogia do polo de Itapema, e tenho escutado muitos comentários dos meus colegas sobre reclamações feitas por eles e a aspereza das respostas dadas pelos professores a distância, no início do curso. (Cursista51T1).

Ficou latente nessa experiência a necessidade de se sentir compreendido e seguro nas relações on-line 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 associados 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 on-line. Já para Arantes (2002), os estados emocionais do indivíduo (positivo ou negativo) influenciam seus pensamentos e ações tanto como as capacidades cognitivas. Percebe-se, 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 envolvia basicamente a ausência ou demora nos retornos dos docentes/tutores às dúvidas enviadas pelos alunos e feedback pouco qualificados às atividades de aprendizagem, conforme exemplificados nos relatos a seguir.

O maior problema vivido por mim durante este curso foi a demora nos questionamentos feitos no fórum, e a dificuldade em encontrar os responsáveis para sanar as dúvidas por exemplo montamos uma comissão de formatura e tentamos encontrar algum responsável que pudesse nos informar como proceder e até hoje ainda não me indicarão ninguém um joga pro outro. (Cusista58T2).

Sendo o público alvo do ensino a distância, aquelas pessoas que possuem pouco tempo livre e que precisam conciliar emprego, estudo, responsabilidades do dia a dia como, casa, filhos etc, não me diferencio. Porem minha maior dificuldade foi em relação a interação, aos atrasos e ausências de feedbacks. (Cursista40T4).

Uma situação que acontece e que é considerada por mim um conflito, é a demora com o feedback das dúvidas lançadas nos fóruns. Muitas vezes essas dúvidas são respondidas depois da data de entrega do trabalho ou até de uma prova, o que prejudica o aluno. (Cursista25T3).

Sobre a relação comunicação e feedback, 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, especialmente quando envolvem a realização de atividades em grupo.

Os saberes envolvendo a relação entre comunicação e colaboração foram especialmente evidentes na atividade 4, que consistia na construção coletiva de uma netiqueta da comunicação.

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 que o outro não é seu adversário, mas sim sujeito que faz parte deste processo de comunicação. Além dessa percepção, é imperativo 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.

Sou acadêmica do curso de Pedagogia EaD e neste espaço houve conflitos diante dos trabalhos de grupo do curso, muitas vezes por discordância de opiniões e interpretações diferentes diante das mensagens on-line. (Cursista13T2).

Durante minha formação na EAD não vivenciei nenhum conflito, porém acredito que as origens dos conflitos são causadas em sua maioria por divergências de ideias, por mensagens e e-mails que não transmitem uma mensagem clara e objetiva, apresentando sentimento de ambiguidade. (Cursista35T3).

Atrasos no cronograma por parte dos docentes/tutores, problemas técnicos com o AVA, 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. No entanto, acredita-se 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, tendo disposição para resolver conflitos e por que não dizer de não provocar novos conflitos.

CONSIDERAÇÕES

A partir das respostas e interações realizadas nas quatro atividades, conclui-se que os principais exemplos de conflitos na comunicação em contextos de ensino e aprendizagem on-line que se destacaram nos saberes compartilhados pelos cursistas em um curso de extensão estão relacionados: às características da linguagem praticada; à sensação de solidão ou ausência de afetividade entre os sujeitos; ao feedback docente demorado e pouco qualificado; ao perfil dos estudantes para atuar de forma coletiva e colaborativa; à maturidade dos estudantes para lidar com ideias divergentes. A partir da análise dos aspectos apresentados pelos cursistas relativos a vivências de conflitos na EaD, chama-nos a atenção a relevância da 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. Foi possível perceber nos saberes compartilhados que muitos conflitos vivenciados pelos cursistas estavam associados à falta de integração docente. Segundo Barbosa (2012), os novos paradigmas educacionais de EaD conduzem a prática educativa a eleger uma comunicação mais autônoma, tanto por parte do aluno quanto do docente/tutor; a necessidade de cuidados no uso de linguagem a qual precisa ser adequada aos diferentes contextos; atenção ao tempo no retorno às dúvidas dos

estudantes pelo professor e ao envio de feedbacks das atividades, os quais devem ser construtivos e sinalizar os avanços e o que o aluno ainda pode melhorar; 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 e no espírito coletivo e colaborativo. Portanto, acreditamos que em qualquer situação que possa deflagrar conflito em sala de aula on-line precisa ser mediada pedagogicamente apresentando como objetivos 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. (2012). A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, n. 11, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_07_v112012.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- BAIRRAL, M. A. **Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais a distância**. Seropédica: Universidade Rural, 2007.
- ESPIRITO SANTO, L. M. C. **Vínculos afetivos na educação a distância: possibilidades e impossibilidades**. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1186>>. Acesso em: 8 fev. 2018.
- 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, 2009**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2018.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 4 (10), 47-56, set./dez., 2003.
- LIMA, M. A. A. de. Possibilidade de geração de conflito em fóruns on-line. **Revista EDaPECI**, 10(10), 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/847>>. Acesso em: 8 fev. 2018.
- 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. **Colabora@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, 6(23), 2010. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/133/116>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

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: 7 fev. 2018.

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. **Contemporanea: Revista de Comunicação e Cultura**, v. 3, n. 1, p. 38-74, Jun. 2005. Disponível em:<<http://www.contemporanea.poscom.ufba.br/2aprimo%20j05w.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

SCHNEIDER, M. B. D.; SOUZA, N. P. de; MOARES, R. A. (2007). 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: 7 fev. 2018.

SHECHTMAN, S. (2009). **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: 7 fev. 2018.

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. In: **Anais da ABED**, 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/116.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

SILVA, B. D. Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais. **Educação e Cultura Contemporânea**, 2(3), jan./jun, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17229/1/Ecologias%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Contextos%20Educacionais.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

SILVA, B. D.; PEREIRA, M. da G. C. B. Contributos da Escola para a inclusão digital. **Innovación Educativa**, 21, 2011, p. 223-233.

INTEGRAÇÃO ENTRE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO NA PRÁTICA DA EAD

Experiências do subprojeto PIBID¹

Tânia Regina da Rocha Unglaub

Fabiola Sucupira Ferreira Sell

Margarete Batista Rodrigues

Tânia Regina da Rocha Unglaub é Doutora, professora do Centro de Educação a Distância Cead/Udesc.

E-mail: tania.unglaub@udesc.br

Fabiola Sucupira Ferreira Sell é Doutora e professora do Centro de Ciências Tecnológicas CCT/Udesc.

E-mail: fabiola.sell@udesc.br

Margarete Batista Rodrigues é especialista em educação, atua como professora Supervisora do PIBID.

E-mail: mbr.margarete@yahoo.com.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.

RESUMO

Este capítulo apresenta práticas da pesquisa, ensino e extensão vivenciada em Laguna, desenvolvida pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Cead/Udesc) nos anos de 2015 e 2016. A temática desse subprojeto versa sobre alfabetização e letramento e foi trabalhada no contexto das múltiplas linguagens relacionado à cultura escolar e à cultura local. A atuação desse pibidianos ultrapassou a sala de aula, os muros da escola e alcançou a comunidade do entorno da escola. No decorrer, do texto é apresentado como a pesquisa e a extensão possibilitaram novos conhecimentos tanto para a comunidade, universidade e escola. Essas experiências, bem como todas as atividades desenvolvidas por esse grupo de pibidianos foram registradas em diário de bordo do AVA Moodle, blog interativo e relatórios. Os referidos documentos são fontes primárias que possibilitam estudos e reflexões sobre a práxis pedagógica do PIBID, na perspectiva da integração entre ensino, pesquisa e extensão em articulação com o curso de Pedagogia a distância. Os acadêmicos que participam do subprojeto do PIBID em Laguna desenvolvem as atividades com foco no tripé universitário que sustenta as práticas acadêmica universitária, que é a prática da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Esse entrelaçamento, que culminou em Saraus Literário-Musicais, trouxe ricas experiências tanto para esses educadores envolvidos, quanto para os acadêmicos do curso de Pedagogia a distância, universidade, comunidade escolar e comunidade lagunense.

Palavras- chave: Pesquisa. Ensino. Extensão. Formação de professores. PIBID. Educação a Distância. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O princípio da prática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é imprescindível para a consolidação da missão da universidade, pois compreende-se que este é um espaço educacional-social de produção e divulgação de conhecimentos científicos. A concepção da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) coaduna com essa missão educativa, propiciando meios para a efetivação desse tripé universitário (cf. RESOLUÇÃO Nº 007/2011 – CONSUNI/Udesc). Sendo assim, o presente relato consiste

na apresentação de práticas referentes à integração entre pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas, em Laguna/SC, pelo subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Udesc.

Trata-se de experiências que puderam ser concretizadas, devido a ações governamentais voltadas para a formação do professor da educação básica, implementadas a fim de atender suas necessidades educacionais. A regulamentação da EaD pelo governo federal e instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, pelo Decreto nº 5.800/06 (BRASIL, 2006), possibilitou que o Cead/Udesc oferecesse o curso de Pedagogia a distância para atender todas as regiões do Estado de Santa Catarina. Importante lembrar ainda 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 práticas resultantes desse entrelaçamento entre o curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc com o subprojeto do PIBID edital 2014, desenvolvido em Laguna na EEB Comendador Rocha nos anos 2015 e 2016 em sua terceira edição. Tais ações foram pensadas de maneira a contemplar a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, envolvendo graduandos, professores supervisores e professores coordenadores de área, de forma a gerar a troca de experiências que implica na articulação entre teoria e prática para o repensar do fazer docente.

Essas práticas proporcionaram, a partir do oferecimento de bolsas de iniciação à docência, a aproximação entre os acadêmicos do Ensino Superior com estudantes de diferentes níveis da educação básica acompanhados por professores supervisores. Os acadêmicos tiveram oportunidade de se dedicar à iniciação à docência nas escolas da rede pública possibilitando, assim, a troca de experiência dos futuros professores a partir de ações pedagógicas inovadoras nas escolas, objetivando a melhoria da qualidade da educação na atuação dos participantes.

A Escola de Educação Básica Comendador Rocha, localizada no município de Laguna/SC, aceitou participar desse programa de iniciação à docência desde 2011, e iniciou um

trabalho voltado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas ligadas ao ensino, pesquisa e extensão. Desde então, contou com a participação de inúmeros bolsistas. Alguns desses, agora formados, já se encontram atuando nas escolas da rede pública. Quando atuaram na escola e conheceram as dificuldades pedagógicas existentes através da observação em sala de aula, realizaram pesquisa e concretizaram projetos e ações que resultaram na melhoria do ensino e de sua qualificação profissional.

UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

O PIBID foi criado em 2007 com o objetivo de apoiar a formação inicial de professores, de forma a elevar o padrão de qualidade da educação básica por meio da aproximação da Escola com a IES, para atender áreas de necessidade de formação da educação básica em Universidades Federais. 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.

Esse programa visa proporcionar maior contato de abrangência temporal e reflexiva do graduando com a Escola em interação com a Universidade e conta com coordenadores de área, professores supervisores pertencentes às 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 das escolas e graduandos, incentivando a reflexão sobre a práxis pedagógica; orientam e propiciam aos graduandos a prática da pesquisa em educação.

Em 2011, 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" e participou com 10 cursos de graduação dessa universidade, entre os quais o curso de Pedagogia a Distância. Este curso propôs um subprojeto para ser desenvolvido com os acadêmicos e comunidade dos Polos de Apoio Presencial dos municípios de Laguna e Florianópolis atendidos pelo Cead/Udesc, por meio do sistema UAB. Em 2013, foi lançado um novo edital PIBID. O subprojeto da Pedagogia a Distância, foi aplicado no ano 2014 e teve sua

temática para esse edital voltada para “alfabetização e letramento”, com desdobramentos de aplicação no ano 2015, até o presente ano (2017), como se verá nas descrições relativas às ações realizadas pelos acadêmicos pibidianos.

Para o desenvolvimento do subprojeto do PIBID de Pedagogia a Distância, 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, buscando articular a teoria com a prática, sob a égide da indissociabilidade entre a pesquisa, ensino e extensão nas experiências dos professores em formação e agentes envolvidos nas ações.

A escola de Educação Básica Comendador Rocha está situada no bairro Progresso na cidade de Laguna e pertence à zona urbana dessa cidade; possui aproximadamente 1080 alunos matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. Essa cidade, está localizada no litoral sul de Santa Catarina, possui cerca de 44.650 habitantes e sua atividade econômica está baseada principalmente na pesca e na exploração de seu potencial turístico.

Desde 2011, essa Escola participante do PIBID já acolheu mais de 30 estudantes do curso de Pedagogia a Distância da Udesc – Polo Laguna, que atuaram como bolsistas de iniciação à docência em suas salas de aula, juntamente com professoras supervisoras da escola, todos orientados por duas professoras doutoras do Centro de Educação a Distância da Udesc.

Entre os trabalhos desenvolvidos na escola, destacam-se as quatro edições do Sarau Literário Musical, que ocorreram nos anos 2012, 2013, 2015 e 2016. Esse evento é o resultado de ações de programas de Ensino (PIBID), entrelaçadas com ações do programa de Extensão Edital PAEX - Udesc e ações de Pesquisa desenvolvidas no decorrer do ano.

O último Sarau contou com a participação de pessoas idosas de um asilo, professores e funcionários já aposentados, grupos musicais da cidade, como o coral Santo Antônio dos Anjos, além dos corais das escolas EEB Comendador Rocha e EEB Jerônimo Coelho. Foi assistido por cerca de 600 pessoas, entre alunos, pais e visitas da comunidade, que prestigiaram o evento.

Entre as outras ações desenvolvidas, destacamos a organização do coral da escola; aproximação e participação de pessoas da comunidade e, sobretudo, o acompanhamento do cotidiano escolar com ênfase na leitura e letramento, principalmente de alunos com certa dificuldade de aprendizagem.

O programa PIBID tem sido de grande valia para todos os envolvidos, pois insere-se em um município histórico no qual há a preocupação com a preservação de sua cultura. Este fato, aliado a uma geografia privilegiada, torna-o um atraente campo de pesquisa. Importante notar que o programa possibilita a articulação entre teoria e prática em todas as etapas da formação dos acadêmicos de Pedagogia. Assim sendo, as ações pedagógicas, além de contribuir para a formação docente do acadêmico, trazem inúmeras contribuições à escola que recebe esse programa, como também à comunidade com ações de ensino, pesquisa e extensão. Os alunos das escolas públicas são acompanhados in loco pela equipe do PIBID. Ações educativas desenvolvidas alcançam a comunidade escolar e seu entorno e proporcionam maior vínculo entre comunidade, escola e universidade.

INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

As ações desenvolvidas pelos acadêmicos no subprojeto do PIBID em Laguna estão interligadas ao Programa de Extensão e ao Projeto Institucional de Pesquisa. Esses estudantes são voluntários na pesquisa e na extensão, desenvolvendo as atividades com foco nesse tripé universitário que sustenta a prática acadêmica universitária, que é a prática da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

A indissociabilidade de que tratamos aqui direciona-nos para que assumamos em nossas práticas pedagógicas o trabalho com a investigação e com a dúvida científica, instrumentalizando o acadêmico a pensar e a ter autonomia intelectual, permitindo-lhe a constituição e procura ininterrupta do seu conhecimento, sempre pautadas nas necessidades da escola. É no cotidiano escolar que se originam as questões que nutrem a pesquisa, o ensino e a extensão em busca de possíveis soluções para os problemas observados.

A indissociabilidade entre estes três eixos permite às IES novas possibilidades de organização no seu funcionamento, garantindo o seu bom funcionamento no sentido de aplicar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma conjunta e indissociável (FORPROEX, 2001). Daí a necessidade de estratégias que viabilizem tal indissociabilidade (MOITA e ANDRADE, 2009).

Por outro lado, o acolhimento das necessidades sociais a partir da integração apenas de ensino-extensão torna-se limitada uma vez que é por meio da pesquisa que se permite compreender os problemas atuais, oferecendo subsídios que orientem no processo de transformação social. Desse modo, a pesquisa favorece ações de intervenção mais específicas às demandas da comunidade.

Embora reconheçam a importância da pesquisa, autores como Moita e Andrade (2009) acreditam que sua associação ao 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.² Nesse caso, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão a que já referimos pode se efetivar na prática, quando se flexibiliza o Currículo e se inclui essas três vertentes do contexto universitário como parte integrante deste.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação apresentam a possibilidade da adoção, no Currículo, das denominadas Atividades Complementares, nas quais se incluem as ações de ensino, de pesquisa e de extensão. É nessa perspectiva que o Curso de pedagogia a distância do Cead vincula-se a atividades que proporcionam a seus educandos a possibilidade de vivenciarem a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, por meio da participação de docentes e discentes em projetos de pesquisa, com bolsas de iniciação

2 Sobre o movimento da pesquisa e sua importância na formação do professor, Paulo Freire afirma: “entendo que educar pela pesquisa tem a característica de movimento, e isso sustenta minha prática profissional como forma de conceber a construção do professor em um processo histórico sempre inacabado” (FREIRE, 2009, p. 29). A pesquisa possibilita ao professor tornar-se reflexivo de sua prática educativa e construir novos saberes. Através dela o educador encontra diferentes formas de resolver problemas do cotidiano escolar.

à pesquisa, bem como em ações de extensão retroalimentadas pela pesquisa, e, ainda, no Programa de Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), cujas ações estabelecem vínculo efetivo com a pesquisa e a extensão realizadas no Centro de Educação a Distância.

Nogueira (2000, p. 122) observa a necessidade de participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, “[...] bem como se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas”. Toda esta ação precisa ser acompanhada de perto pelos coordenadores dos projetos, estabelecendo os laços entre realidades, aprendizagens, pesquisa e sala de aula. Este fazer, este repensar, precisa retornar à Universidade e oxigenar os atores da mesma e, conseqüentemente, os currículos.

No que diz respeito à extensão, há que se estabelecer, entretanto, que ela precisa, além de conjugar-se às políticas públicas, estar também profundamente articulada com o Projeto Acadêmico da Universidade, tendo em vista que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem de estar alicerçada no perfil de Profissional-Cidadão que se quer formar. As atividades de extensão propiciam uma aproximação da realidade social da população, contribuindo para formação de um profissional consciente de sua responsabilidade (RIBEIRO, 2009). Sendo assim, o trabalho da extensão universitária contribui para incentivar a produção de soluções por parte da própria comunidade, o que atenua o princípio do assistencialismo já superado conceitualmente, mas, ainda vigente em algumas práticas de pseudo extensionistas (LEITA e NUNES, 2009).

O PPC do Curso de Pedagogia a Distância da Udesc propõe, em sua matriz curricular, a articulação entre o Estágio curricular supervisionado e as disciplinas de Metodologias para a iniciação à prática da pesquisa e extensão I, II e III, as quais se inserem no Núcleo de estudos integradores.³ Observa-se, portanto, que o PPC do Curso de Pedagogia a Distância prevê a articulação entre ensino, pesquisa e extensão oferecendo aos educandos conteúdos que

3 Conforme o PPC do curso:“(...) propõe-se uma investigação preliminar sobre o contexto educacional, verificando-se a possibilidade de uma proposta/projeto de intervenção pedagógica/estágio propriamente dito, que resultará no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Essa investigação preliminar, bem como a proposta/projeto deverão desenvolver-se e ser previstos nas disciplinas Metodologia para Iniciação à Prática da Pesquisa e da Extensão I, II e III e deverão estar articulados com o Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV” (Udesc, 2009, p. 30)

possibilitem a construção do conhecimento para essa indissociabilidade por meio das disciplinas de Metodologias para a Iniciação à Prática da Pesquisa e da extensão I, II e III. O PPC do Curso alinha-se, desta forma, à proposta do Projeto Político Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional - (PDI) da Udesc, pois prevê a concepção de currículo no ensino superior, levando em conta o saber interdisciplinar, bem como a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, para ter melhores condições na produção do conhecimento.

Sendo assim, ressalta-se que o ensino, a pesquisa e a extensão constituem um importante tripé para a formação de estudantes e professores universitários, com a finalidade de compartilharem e aprimorarem conhecimentos em construção no ensino superior, em contato direto com a comunidade, qualificando práticas pedagógicas do ponto de vista de docência e discência, cumprindo com a função social e intelectual da universidade.

ANÁLISE E RESULTADOS DEMONSTRADOS NOS SARAUS

Os Saraus realizados na escola surgiram a partir de inúmeras atividades acerca de temas de projetos em andamento na escola vinculados ao projeto de extensão universitária “Sarau Literário Musical”, com intuito de integrar o trabalho já desenvolvido pelo subprojeto PIBID da Pedagogia a distância com o apoio do Laboratório de Estudos da Linguagem (LabEL), cujo objetivo como projeto de extensão era desenvolver nos educandos a percepção da importância das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita de gêneros discursivos, tais como poemas, contação de histórias, letras de músicas etc. Trata-se, portanto, de um processo de integração e interdisciplinaridade em que se evidenciam o contato com cantores, poetas e declamadores locais, valorizando a cultura e os letramentos locais e vernaculares a ela vinculados (Cf. ROJO, 2009).

O tema do I Sarau foi Convivência; do II, Semeando a Paz; o III focou a Musicalidade, todos esses voltados para a leitura e escrita; já o IV Sarau trabalhou o Baú de Memórias para a valorização do idoso. A sistematização dos trabalhos desenvolvidos envolve leituras multimídiais, pesquisas, e produções. O PIBID insere e trabalha o tema sugerido pela escola nas suas ações e realiza uma abordagem acerca do tema escolhido, iniciando com uma conversa informal sobre o que eles sabem a respeito do tema, apresenta

leituras de diversas obras e sugere registros de sua própria autoria. Após cada edição, os alunos são convidados a postarem no blog seus comentários sobre as atividades por eles realizadas, conforme segue:

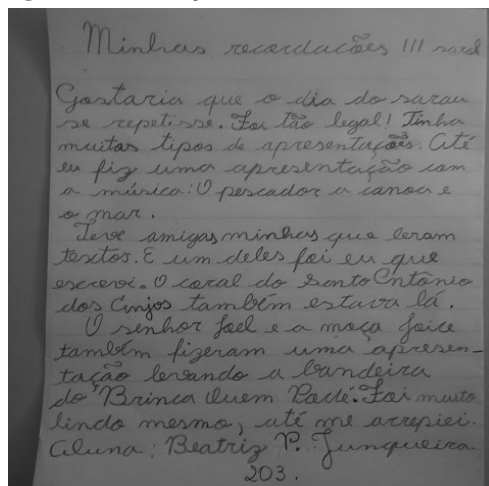
Eu adorei participar do sarau. Vai ser difícil esquecer esse dia emocionante. Eles aplaudindo todas as apresentações principalmente a declamação do poema. Eu adorei cantar as músicas, adorei participar do sarau com todos os meus colegas. (Turma 403 - 12 de julho de 2013 14:18. In: <http://pibidcomendador.blogspot.com.br>).

Além disso, um dos resultados mais gratificantes desse projeto é proporcionar autoconfiança às crianças nele envolvidas, como mostra o depoimento que segue:

Eu amei fazer o sarau porque eu me senti mudada, solta, e fiquei muito feliz porque eu fiz uma coisa que pode mudar todas as pessoas. Eu gostei de cantar e de declamar o meu poema. Isso me deixou muito emocionada porque todos me aplaudiram, eu amei participar com todos os meus colegas e convidados! (Turma 403 - 12 de julho de 2013 14:19. In: <http://pibidcomendador.blogspot.com.br>).

Ao final do III Sarau, os alunos também foram incentivados a produzir textos contando suas recordações sobre o evento, o que se constitui como mais uma produção textual contextualizada nas vivências dos alunos:

Figura 1 – Produção textual contextualizada



Relato de aluno sobre o III Sarau.

Fonte: PIBID, 2018.

O Sarau Literário Musical tem atingido os objetivos propostos de divulgar o trabalho desenvolvido junto aos alunos da escola, com o envolvimento da comunidade lagunense. Esse evento foi resultado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A comunidade participou ativamente, e houve pesquisa sobre a cultura local.

Para criar uma aproximação com a cultura musical do entorno da escola foram contatados os músicos e artistas locais: coral Santo Antônio dos Anjos, banda musical União dos Artistas e grupo tradicional carnavalesco “Brinca que 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 tanto na parte de leitura e letramento de mundo, quanto contribuíram com fontes para pesquisa e organização de ações extensionistas e de ensino. Houve produções textuais referentes às entrevistas, apresentações artísticas executadas por alunos do segundo ano do ensino fundamental em forma de poemas no Sarau Literário Musical.

Nesse sentido, destacamos a pesquisa que envolveu o conhecimento do hino da escola composto no ano de 1960, por Nelson Joao de Souza, hoje com 87 anos. O compositor esteve na EEB Comendador Rocha e com entusiasmo o hino foi ensaiado para ser entoado no III Sarau Literário Musical no mês de novembro de 2015. Além da aprendizagem do hino, também houve a compreensão do contexto da cultura escolar de acordo com o momento histórico cultural vivenciado, bem como a compreensão do gênero literário 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* no blog, novembro, 2015, disponível: <http://pibidcomendador.blogspot.com.br/>).

A criação do Blog⁴ também é outra atividade que tem oportunizado o enriquecimento da alfabetização e do letramento dos alunos da educação básica, bem como tem servido de espaço de reflexão sobre práticas pedagógica para os pibidianos.

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

Figura 2 – Blog do Projeto PIBID desenvolvido na EEB Comendador Rocha



Blog do projeto PIBID que ocorre na EEB Comendador Rocha – Notícias do III e do IV Saraus.

Fonte: Autoras - Extraído do blog: <http://pibidcomendador.blogspot.com.br> , 08/10/2017.

As narrativas descritas no blog apresentam vestígios do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vivenciado pelos acadêmicos pibidianos que estão construindo sua formação docente. Assumir essa interação 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 construção e incremento ininterrupto do seu conhecimento. Nessa linha, encontra-se a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. 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 (Cf. UNGLAUB, 2011). Quando há separação dessas instâncias ou quando são tratadas de forma dicotomizada, não há aproveitamento total das possibilidades que elas podem oferecer. O acolhimento das necessidades sociais a partir apenas da integração ensino-extensão se dá de forma limitada uma vez que é por meio da pesquisa que se permite compreender os problemas atuais, oferecendo subsídios que orientem o processo de transformação social. Desse modo, a pesquisa responderia ou ao menos ofereceria elementos direcionados à realidade, favorecendo ações de intervenção mais específicas às demandas da comunidade.

Embora reconheçam a importância da pesquisa, autores como Moita e Andrade (2009) acreditam que sua associação ao 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 caso, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão a que já referimos pode se efetivar na prática, quando se flexibiliza o Currículo e se inclui essas três vertentes do contexto universitário como parte integrante deste. Nesse contexto, pode-se observar que o Programa PIBID proporcionou essa flexibilização, favorecendo a interação indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, no qual foram envolvidos tanto graduandos, quanto professores supervisores e professores coordenares de área permitindo a troca de experiências que implica um repensar da prática docente.

Os pibidianos atuaram como docentes em formação, mediando o processo de ensino aprendizagem a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do subprojeto PIBID/Cead/ Udesc e seus pibidianos do curso de Pedagogia a distância UAB/Cead/Udesc do Polo Laguna, na Escola de Educação Básica Comendador Rocha mostrou resultados impactantes tanto para a comunidade escolar como para a Universidade. Houve troca de experiências entre acadêmicos da pedagogia, professores e alunos oportunizando o enriquecimento individual de todos os envolvidos e sobretudo a valorização da cultura de toda a comunidade escolar. Assim sendo, notamos importantes avanços na cognição da maioria das crianças e sobretudo na demonstração de alegria e entusiasmo na realização das atividades propostas.

Durante o período de desenvolvimento dos trabalhos do PIBID na escola, percebemos que, pouco a pouco, fomos conquistando espaço e a credibilidade de todas as pessoas que compõem os segmentos da Unidade Escolar, e também dos alunos que demonstraram muita alegria e prazer na execução das atividades propostas.

Porém, vale lembrar que não foram somente os avanços cognitivos que foram observados durante esse processo, mas principalmente as questões interpessoais estabelecidas durante as execuções das atividades e as trocas de experiências. Vale destacar que todos os acadêmicos que se graduaram até ano 2016 e participaram do PIBID, já estão atuando como professores na rede pública da cidade de Laguna. Esses novos professores tiveram a oportunidade de ter uma formação diferenciada graças à oportunidade de participarem desse programa governamental. Para eles, o trinômio Pesquisa/Ensino/Extensão deixou de ser apenas um elemento teórico, ouvido em sala de aula, para tornar-se um inestimável auxílio em sua formação profissional.

Como resultados, essa experiência proporcionou o entrelaçamento entre instituição universitária e unidade escolar em uma rica troca de experiências. Nesse sentido, certamente a Universidade cumpriu o seu propósito no que concerne à aplicação do princípio norteador das ações universitárias, constituído pela indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC – SEF, 1997.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

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

LEITA, Maria da Trindade Ferreira, NUNES, Benevina Maria Vilar Teixeira. **Centro Rural Universitário de Treinamento e ação comunitária: Um resgate histórico (1975-1986)**. *Texto Contexto Enferm*. Florianópolis, v 18, n. 3, p. 427- 435, jul. - set.

MOITA, Filomena Maria Garcia da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cesar Bezerra. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação**. *Rev Bras Educ*, v 14. Nº 41, p. 269-280, 2009.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (org.) **Extensão Universitária. Diretrizes Conceituais e Políticas.** Documento Básico do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras – 1997-2000. Belo Horizonte: PROEXT/UFMG/FORÚM, 2000.

RESOLUÇÃO Nº 007/2011 – **CONSUNI/Udesc.** Florianópolis, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **Pesquisa na Educação e Formação de Professores.** In: UNGLAUB, T.R.R.U. (org). **METODOLOGIAS PARA INICIAÇÃO À PRÁTICA DA PESQUISA E EXTENSÃO I.** Florianópolis: Editora da Universidade de Santa Catarina, 2011, p. 97 – 130.

BLOG disponível: <http://pibidcomendador.blogspot.com.br>

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO CONTEXTO DA LITERATURA INFANTO JUVENIL

Contribuições da extensão universitária na promoção dos Direitos Humanos

Cléia Demétrio Pereira

Ana Flávia Garcez

Camila Aparecida Macedo Gin

Josiane Alves da Silva Speck

Cléia Demétrio Pereira é Doutoranda em Ciências da Educação, pela Universidade do Minho na especialidade em Desenvolvimento Curricular, Mestre em Educação, psicopedagoga institucional, licenciada em Pedagogia, com habilitação em Séries Iniciais e Educação Especial, e Letras.

E-mail: cleia.demetrio@gmail.com

Ana Flávia Garcez é Mestre em Ciências da Comunicação em Processos Midiáticos, Bacharel em Comunicação Social, Habilitação em Relações Públicas e Especialista em Gestão de Políticas Sociais.

E-mail: afgarcez74@gmail.com

Camila Aparecida Macedo Gin é egressa do curso de Pedagogia da Udesc/ Cead e bolsista de extensão.

E-mail: camila.gin@gmail.com

Josiane Alves da Silva Speck é egressa do curso de Pedagogia da Udesc/ Cead e bolsista de extensão.

RESUMO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) em vigência há mais de duas décadas no Brasil vem sendo interpretado sob diferentes óticas, quando se trata de identificar os atores sociais responsáveis pelo que foi chamado de Sistema de Garantias do Direito da Criança e do Adolescente. Assistimos diariamente casos de violação de direitos, negligências que afetam diretamente na formação de crianças e adolescentes, seja na omissão, ou até mesmo, na condição de vida e violências de várias naturezas. Com isso, este texto busca refletir sobre os direitos educacionais de crianças e adolescentes em idade escolar, numa perspectiva de educação inclusiva, mediante as possibilidades de acessar os conhecimentos do Estatuto da Criança e do Adolescente previstos em lei. As discussões apresentam ações de extensão desenvolvidas no decorrer de 2017, com profissionais da educação, crianças e adolescentes, tendo como principal eixo de interações, a literatura infanto juvenil, por meio da contação de histórias. O desenvolvimento das ações de extensão contou com intervenções por meio da pesquisa-ação (Thiollent, 2009) e envolveu crianças e adolescentes atendidas pelo Centro de Referência da Assistência Social do município de Braço do Norte/SC e professores da educação básica, dos municípios de Gravatal/SC e Florianópolis/SC.

Palavras- chave: Extensão universitária. Contação de histórias e direitos humanos.

INTRODUÇÃO

A garantia dos direitos humanos da criança e do adolescente tem sido marcadamente instituída no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), por intermédio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que reitera os direitos inerentes à vida e à seguridade social, sinalizados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Mesmo em vigência há mais de duas décadas, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) vem sendo interpretado sob diferentes óticas, quando se trata de identificar os atores sociais responsáveis pelo que foi chamado de Sistema de Garantias do Direito da Criança e do Adolescente¹.

1 O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal

Uma de nossas intenções, ao propor ações de extensão universitária, foi promover reflexões acerca dos direitos previstos pelo ECA e Rede de Proteção, por constatar, em algumas de nossas intervenções que, nos espaços escolares, ainda nos deparamos com profissionais da educação que não se identificam como um dos principais atores desse grande sistema de garantias de direitos. Frequentemente, assistimos nas mídias casos de violação dos direitos de crianças e adolescentes, negligências que têm afetado a formação desses sujeitos, seja na omissão ou até mesmo na condição de vida e violências de várias naturezas.

Com base nestas e noutras situações, este texto busca refletir sobre os direitos educacionais de todas as crianças e os adolescentes em idade escolar, numa perspectiva de inclusão escolar, mediante as possibilidades de acessar os conhecimentos do ECA, nos processos educacionais, subsidiados pela Lei n.º 11.525, de 25 de setembro de 2007, que obriga os sistemas educativos a inserir no currículo do ensino fundamental conteúdos recorrentes ao ECA. Desse modo, as discussões aqui presentes apresentam ações de extensão desenvolvidas no decorrer de 2017, com profissionais da educação, crianças e adolescentes, tendo como principal eixo de interações, a literatura infanto juvenil, por meio da contação de histórias.

Nos deteremos, mais especificamente, sob duas ações de extensão. A primeira que desenvolveu o curso 'A alfabetização e o Estatuto da criança e do Adolescente nas práticas curriculares da vida escolar'², e, a segunda, ocorreu por meio da Oficina de contação de histórias 'Contando e (re)contando os direitos das crianças e dos adolescentes na educação básica: inclusão, diversidade e cidadania'³ ambas subsidiadas pelo PAEX/Udesc 08/2016.

O desenvolvimento das ações de extensão foi organizado de forma lúdica, com a

2 Ação de extensão vinculada ao Programa de Extensão 'Políticas Públicas e Constituição dos Direitos Educacionais no Contexto das Práticas Curriculares' (PAEX n.º. 8/2016/Udesc/Cead), coordenado pela Professora Cléia Demétrio Pereira Cead/Udesc.

3 Ação de extensão vinculada ao Programa de Extensão "O Estatuto da Criança e do Adolescente como componente obrigatório no currículo da educação básica: reflexões teóricas e proposições metodológicas" (PAEX n.º. 08/2016/Udesc/Cead), coordenado pela Professora Ana Flávia Garcez Cead/Udesc.

contação de histórias e produção de material literário, com foco em intervenções por meio da pesquisa-ação, a partir das contribuições de Thiollent (2009) e envolveu crianças e adolescentes atendidas pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do município de Braço do Norte/SC, e professores da educação básica, dos municípios de Gravatal/SC e Florianópolis/SC.

Documentos oficiais internacional e nacional sobre os direitos humanos, com ênfase nos direitos das crianças e adolescente, foram fundamentais para pensarmos nas ações de extensão, bem como as contribuições de Abramovich (1997), Ziberman (1981), Vygotsky (1987), Borba (2007), Kishimoto (2010), dentre outros, foram importantes para aprofundar nos aspectos da literatura infantil e para aprender sobre as questões teóricas que fundamentam as práticas curriculares nos contextos educacionais.

DA PROMOÇÃO À GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇA E ADOLESCENTES

Ao retomarmos o campo do direito das crianças e adolescentes, torna-se relevante trazer as contribuições de Phillip Ariès (1981), para compreendermos a essa construção histórica, que coloca em xeque a imagem de crianças, como um adulto em miniatura, sem qualquer sentimento de infância. De acordo com Ariès (1981), até o século XVI, o sentimento de infância era inexistente, mesmo que crianças estivessem presente em todo os marcos históricos da humanidade, porém, sem ser reconhecida como criança. A ideia de sentimento de infância, segundo Ariès (1981), aparece entre os séculos XVII e XVIII, como forma de caracterizar a criança, em sua singularidade de vida humana, diferente do adulto.

Ariès (1981) destaca que, mesmo com tais discussões, crianças e mulheres eram submetidas ao trabalho exaustivo, pois, além de mão de obra barata, trabalhavam até dezesseis horas diárias, sem quaisquer condições humanas, seja em relação às questões de higiene ou de descanso. A exploração do trabalho das crianças nas fábricas, no decorrer da Revolução Industrial, ao final do século XVIII, foi uma das mais perversas agressões à condição de vida da infância da época, que, infelizmente, ecoa até o momento contemporâneo que vivemos.

As preocupações com tais situações foram recorrentes nos séculos XIX e XX e, com a influência de psicólogos e educadores, a criança, com o sentimento de infância, passa a ter foco no centro da dinâmica social e do seu próprio processo de desenvolvimento, conseqüentemente, passa ser reconhecida como um sujeito de direitos. Mas foi a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Declaração dos Direitos da Criança (1959) e da Convenção dos Direitos da Criança (1989) que o ECA (BRASIL, 1990) foi instituído no Brasil, o qual até hoje, busca ser implementado na sua totalidade.

Com base nesse marco conceitual e legal dos direitos das crianças e dos adolescentes, propomos trabalhar nas ações de extensão com a contação de histórias, por meio da literatura infanto-juvenil, nas práticas curriculares, com ênfase nos conteúdos do ECA (BRASIL, 1990). Nessa direção, resgatamos, a seguir, alguns conceitos relacionados à Literatura Infanto-juvenil e seus reflexos nos processos de aprendizagem sobre os conhecimentos inerentes ao ECA (BRASIL, 1990).

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES

O processo educacional possibilita aos educadores uma variedade de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das crianças, tanto em espaços formais como em espaços não-formais. A literatura infantil pode contribuir, de forma significativa e lúdica, no processo de aprendizagem das crianças, considerando o desejo constante do brincar na sua própria formação humana.

A literatura em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO, 2009, p. 15).

As crianças estão cada vez mais envolvidas com as tecnologias no dia a dia e no cotidiano escolar, o que não podemos generalizar como algo ruim, porém não podemos deixar que os meios eletrônicos tomem lugar dos livros impressos e dos momentos de leitura em grupo, como a roda de leitura que é uma prática pedagógica importantíssima na fase da escolarização das crianças.

Para Coelho (1997), “a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa”. É uma ferramenta que o professor usa para auxiliá-lo em suas práticas pedagógicas com intuito de elaborar aulas lúdicas, criativas e que despertem o interesse do educando. Coelho (1997, p. 12) destaca ainda que

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto-identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida [...] (COELHO, 1997, p. 12)

Compreendemos, desse modo, que desde cedo, a criança tenha oportunidades de acesso aos livros e os mais variados contos infantis, como forma de contribuir no processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual. O mundo da fantasia e dos contos de fadas para Bettelheim (2002, p. 197) “é a cartilha com a qual a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual”.

A criança amplia sua forma de imaginação por meio de imagens e leituras que permite expressar seus sentimentos, conseqüentemente, desenvolver seu senso criador e até mesmo, recriar algo que lhe é apresentado. Ao ouvir histórias, a criança cria em sua mente um cenário próprio que é traduzido e desenvolvido no momento da brincadeira. Corroboramos com Abramovich (1997, p. 37), ao dizer que as histórias conseguem chegar, por meio da imaginação das crianças, “ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade”, e este encantamento se reflete na criança, em sua expressão mais fantástica e maravilhosa, do cotidiano infantil, momento em que belo e o tão esperado “faz de conta” acontece.

A criança é capaz de recriar e ressignificar o contexto histórico cultural em que está inserida e incorporar experiências sócio-culturais, na relação com o outro, como destaca Borba (2007). Desse modo, a literatura infantil constitui-se como “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (CAGNETI, 1996, p. 7).

Para Ziberman (1981), a obra infantil leva o leitor a um amplo entendimento da existência, em situações da vida cotidiana além de proporcionar às crianças desenvolver a imaginação, da atenção, da memória e da fantasia. Nessa direção, a literatura infantil torna-se um importante aliada com a contação de histórias, na qual “[...] o primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente” (ABRAMOVICH, 1997, p. 10), assim, quando ouve histórias infantis, trechos bíblicos ou histórias inventadas, contadas pela família. A contação de história estabelece relação entre sujeitos, amplia as interações e a comunicação com o outro. Abramovich (1997) ressalta ainda que a contação de histórias permite despertar o imaginário, quando a criança se identifica com os personagens e busca soluções (ou não) para os conflitos da vida, ou tenta esclarecer as próprias dificuldades.

Com isso, concebemos a literatura infantil e a contação de histórias como possibilidades de contribuir no desenvolvimento das crianças, nos aspectos psicológicos, sociais, afetivos, em especial, nos processos de aprendizagens dos conhecimentos sobre os direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A contação de histórias desperta uma variedade de sensações por parte dos sujeitos que ouvem e interage com quem conta. Para as crianças em idade escolar, esse momento se transforma num mundo de fantasia e imaginação, pois as possibilita “[...] enxergar com os olhos do imaginário” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17). Além disso, segundo Kishimoto (2010), a criança desenvolve a capacidade de compreender o mundo e até tomar decisões, a partir de suas escolhas.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

O mundo da fantasia e da imaginação é inerente ao desenvolvimento infantil, assim como o brincar e as interações lúdicas, que interferem diretamente nesse processo de desenvolvimento psicológico. Os estudos de Vygotsky (1987), numa visão histórica e

social, dos processos de desenvolvimento infantil, têm sinalizado que o brincar e as interações lúdicas se constituem em ricas fontes de desenvolvimento e aprendizagens nos processos psicológicos.

É na infância que se desenvolve o gosto pela leitura, momento em que a criança expressa sua imaginação, expõe suas ideias, desejos, sentimentos e até cria possibilidades de como palpar o próprio imaginário. A literatura infantil estimula o senso crítico onde a criança torna-se um sujeito que pensa podendo expressar sua opinião.

Segundo Jolibert (1994, p. 14) “não se ensina uma criança a ler, é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda e de seus colegas e dos diversos instrumentos”. Oportunizar momentos de leitura com a criança ajuda no desenvolvimento emocional e social, ao ter contato com livros, a criança cria uma proximidade com a sua própria imaginação que se torna palpável no momento da brincadeira onde é possível concretizar o que tanto se imaginou.

As crianças gostam de ouvir histórias e também de fazer comentários. Não gostam de ficar apenas ouvindo, caladas. Querem participar da história. Vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua história, construindo novas histórias. (KISHIMOTO, 2010, p. 7).

Compreendemos que o livro utilizado como brinquedo ajuda as crianças a se apropriar do mundo letrado, pois elas são capazes de recontar histórias, mostrando que as crianças não apenas consomem cultura, mas também são produtoras delas. “A criança é digna de respeito e merece ser tratada como sujeito autônomo que não apenas consome, mas também produz cultura, atribui significado a realidade, lê, interpreta, entende o mundo” (CABRAL; OLIVEIRA, 2012, p. 902).

Para Borba (2007, p. 35), as interações com o brincar mobilizam a atividade humana criadora, “[...] na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”.

Desse modo, é fundamental que as práticas curriculares, nos contextos educacionais, perpassem pelas práticas literárias e que possibilitem “[...] a expressão lúdica durante as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, para que a criança possa aproveitar a cultura popular de que já dispõe e adquirir novas experiências pelo contato com diferentes linguagens” (KISHIMOTO, 2010, p. 6).

A PESQUISA-AÇÃO COMO CAMINHO METODOLÓGICO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Os estudos realizados por meio das intervenções nos contextos educacionais em que foram desenvolvidas as ações de extensão, foram subsidiados pela pesquisa-ação, na qual a participação dos sujeitos da universidade proporcionou um aprendizado de via dupla. Para Thiollent (2009), a pesquisa-ação consiste em atrelar pesquisa e ação, na qual os “atores implicados” interagem com os pesquisadores, buscando modificar a realidade em que estão inseridos.

A opção por contextos formais e não-formais deu-se pela seleção de crianças identificadas em situação de vulnerabilidade social, especialmente, àquelas identificadas com alguma deficiência. Participaram da ação de extensão cerca de 40 crianças entre cinco e dez anos, vinculadas ao CRAS e às escolas da rede municipal de Braço do Norte/SC e, aproximadamente, 180 professores das redes de ensino dos municípios de Gravatá/SC e Florianópolis/SC. Apresentamos, na sequência, as ações de extensão desenvolvidas no âmbito dos programas de extensão, pelo PAEX/Udesc nº 08/2016.

A alfabetização e o Estatuto da criança e do Adolescente nas práticas curriculares da vida escolar

Esta ação de extensão teve o objetivo de aprofundar e compreender os aspectos históricos e sociais que fundamentam a inserção do ECA (BRASIL, 1990) no contexto escolar, por meio de oficinas de contação de histórias, como forma de identificar os processos de alfabetização e as contribuições do uso da literatura infantil na garantia dos direitos educacionais de crianças e adolescentes em fase de escolarização.

O desenvolvimento dessa ação de extensão envolveu a participação de 40 crianças, vinculadas pelo CRAS e frequentando a educação infantil e ensino fundamental de escolas da rede municipal de Braço do Norte/SC e seus respectivos professores. Decorrente da ação desenvolvida, foi realizado um estudo, no qual previu-se o aprofundamento sobre a influência da literatura infantil nos processos pedagógicos e aprendizagens das crianças em situação de vulnerabilidade social.

Durante as intervenções com os diferentes grupos de crianças, foi utilizada a literatura infantil, de forma lúdica, a partir da contação de histórias, que propiciou aos participantes, um importante espaço de diálogo e troca de aprendizagens.

Contar, recontar, cantar, dramatizar, e, até produzir material literário, foram atividades consequentes da contação de história, que encantaram as crianças e as mobilizaram ao mundo da imaginação e da criação. Foi possível perceber que a literatura infantil contribui para que a criança se aproprie da própria cultura, como também para a produção da cultura, a partir do sentido que elas atribuem ao que está no livro de literatura infantil. Compreendemos com Cabral e Oliveira (2012, p. 902) que “[...] as crianças são membros ativos na sociedade e produtoras de cultura. Seja desenhando, seja lendo cartas, conversando com adultos ou inventando um mundo de fantasia, as crianças atuam como produtoras de cultura”.

A imagem 1 expressa alguns dos momentos de intervenções com as crianças desenvolvidas nesta ação de extensão.

Imagem 1 – Leitura do livro: Ida e Volta



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2017.

Os registros dessa imagem mostram o envolvimento das crianças com a leitura do livro de literatura infantil que as possibilitam entrar no mundo letrado, expressar suas experiências com a oralidade e com a fala, em que cada criança atribuiu um sentido diferente, para o mesmo livro. Por se tratar de uma história sem palavras escritas propriamente, esta obra, de Juarez Machado (2001), proporcionou aos seus leitores uma leitura por meio das imagens, acesso aos conhecimentos cognitivos do leitor e manifestações de sua criatividade e capacidade de imaginação.

Na imagem que segue, verificamos o quanto as crianças se envolveram na contação da história 'Choco encontra uma mamãe', de Keiko Kasza (2010), que abordou os conhecimentos acerca da adoção, questão muito presente no ECA (BRASIL, 1990) e na vida cotidiana de boa parte das crianças.

Imagem 2 – Contação da História ‘Choco encontra uma mamãe’



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2017.

A imagem 2 expressa as interações entre as crianças e os adultos, durante o desenvolvimento da ação de extensão, principalmente, com a contação da história ‘Choco encontra uma mãe’ e que possibilitou conhecer mais profundamente a realidade familiar de cada criança.

Com a contação da história foi realizado um levantamento de dados, através de um gráfico construído de maneira lúdica com as crianças, a fim de verificar o percentual de crianças que viviam com os pais (pai e mãe), somente com o pai ou com a mãe, e ainda, as que viviam com avós, ou outros adultos responsáveis pela guarda da criança. Desses dados, verificamos que, pelo menos duas a cada 12 crianças viviam apenas com o pai ou com a mãe, e, uma a cada 12 crianças, não mora com o pai, ou, com a mãe, mas com outras pessoas extensivas à família e até mesmo, sem qualquer vínculo familiar algum, como retrato da realidade da adoção.

Com isso, “[...] a intervenção transformadora, sustentada no conhecimento tem um desígnio desinstitucionalizador, que é inerente a reconfiguração da condição da criança como sujeito de direitos” (SARMENTO, 2007, p. 42). Desse modo, compreendemos que a contação de história se constitui como uma importante prática curricular, nos contextos educacionais, para que os conteúdos do ECA (BRASIL, 1990) sejam trabalhados integrados aos diferentes conhecimentos curriculares.

Oficina ‘Contando e (re)contando os direitos das crianças e dos adolescentes na educação básica: inclusão, diversidade e cidadania’

Esta oficina se constituiu numa outra ação de extensão, que teve o objetivo de conhecer e compreender os direitos das crianças e adolescentes, a partir dos conteúdos do ECA (BRASIL, 1990), pela contação de histórias e musicalidade, com ênfase na inclusão da diversidade e cidadania. A ação de extensão foi desenvolvida com, aproximadamente, professores das redes de ensino dos municípios de Gravatal/SC e Florianópolis/SC.

As oficinas foram realizadas no decorrer do segundo semestre de 2017 e, por se tratar de formação continuada de professores, o foco das intervenções com os participantes, centrou-se em abordar os conhecimentos relativos aos direitos humanos de crianças e adolescentes, constituídos especificamente, pelo ECA (BRASIL, 1990), contando e cantando histórias.

A imagem 3 traduz o movimento dos professores durante a realização da oficina de contação de história.

Imagem 3 – Oficina de contação de histórias com os professores



Fonte: Acervo pessoal das autoras, 2017.

No decorrer das oficinas, pudemos perceber o envolvimento dos professores nas atividades propostas, as quais, de uma maneira muito lúdica, com interações de brincadeiras e canções de roda, proporcionaram aos participantes momentos emocionantes, nos quais os mesmos foram resgatando memórias da infância, compartilhadas com o grupo.

Estas situações vivenciais reforçam nossa compreensão de que a contação de histórias se constitui num momento muito significativo, não só para crianças, mas também para os adultos, que acabam se envolvendo com a formação delas, os professores. A própria atividade mobiliza a imaginação e o trânsito entre o fictício e o real, como destaca Rodrigues (2005). Essa possibilidade de transitar entre o fictício e a realidade, provoca a sensação de trazer para o mundo real o imaginário, em que “os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real” (RODRIGUES, 2005, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderíamos finalizar trazendo as mais diferentes experiências e resultados obtidos, visto que, as duas ações envolveram públicos distintos os quais apresentaram diferentes e importantes respostas, tanto na intervenção realizada com as crianças e adolescentes atendidos pelo CRAS, como na oficina de contação de histórias com os professores da educação básica.

Contudo, cumpre dizer, que a ação desenvolvida com as crianças e seus respectivos professores, contribuiu significativamente, para os desdobramentos do trabalho de conclusão do curso (TCC), do Curso de Pedagogia Cead/Udesc, das bolsistas de extensão envolvidas, que teve como título “As contribuições da literatura infantil nas práticas educacionais e na formação docente” (GIN et al., 2017).

A contação da história Pelegrino e Petrônio, de Ziraldo (1983), foi uma das referências, que viabilizou acessar conhecimentos sobre o ECA, na escolarização das crianças. Conforme as autoras,

Seguimos na proposta de identificar os lados (direito e esquerdo do corpo) através da contação da história do livro de Ziraldo (1983) *Pelegrino e Petrônio*. As crianças tiveram a oportunidade de recontar a história para os colegas, alguns mostravam-se envergonhados, outros mais desinibidos, mas todos maravilhados pelo livro como parte da interação na aula. Apesar de no final da contação as crianças conseguirem identificar cada pé, como direito e esquerdo, o momento mais significativo desta proposta foram as brincadeiras que as crianças faziam enquanto estamos pintando os pés dos colegas.

Três meninas sentadas perto dos sapatos que ficaram espalhados pela sala, (por conta da atividade de pintar os pés) brincavam com os pares de sapato, atribuindo diálogo entre os sapatos:

“Aluna1: Bom dia! Eu sou o pé direito

Aluna2: Bom dia! Eu sou o pé esquerdo, vamos brincar?”

Impelidas pela vontade de contar outras histórias além das que elas ouviram, as crianças continuaram a brincadeira, utilizando os sapatos como “atores” nos diálogos. [...] A brincadeira após a contação de história permitiu às crianças adentrar no mundo imaginário, onde elas constroem histórias a partir de seus conhecimentos cognitivos e dos novos conhecimentos que foram construídos durante a contação. Desta maneira elas representam o mundo a sua volta e dão significado aos objetos. (GIN et al., 2017, p. 31).

Essas relações sociais possibilitaram organizar os processos pedagógicos nos contextos educacionais, constituindo-se em estratégias e procedimentos utilizados para aprender e ensinar e são caracterizados como “[...] ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado” (AMARO, 2009, p. 49).

Com isso, uma organização, a partir das ações de extensão, cujo tema focou na literatura infantil, por meio da contação de histórias, desencadeia uma série de aprendizagens, mediadas pelas interações das crianças e até mesmo de seus professores. Kishimoto (2010) aponta a literatura infantil como possibilidade de vivenciar experiências narrativas, de apreciar e interagir com a linguagem oral e escrita, de conviver com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos.

Ao finalizarmos as ações de extensão e os estudos realizados, verificamos o quanto foram significativas essas ações para os participantes envolvidos. Contribuiu para o desenvolvimento da imaginação, atenção, memória e até da criação literária, assim como possibilitou um rompimento com o pedagógico estático, por envolver diretamente as crianças nas atividades por intermédio da linguagem artística.

Os momentos literários vividos nas ações de extensão com as crianças e professores contribuíram também para compreender melhor diferentes situações que ainda lhes são estranhas ou desconhecidas, como as interações das brincadeiras e a literatura infantil nos processos de aprendizagem. Contudo, o percurso de estabelecer uma relação mais estreita com os conhecimentos presentes no ECA (BRASIL, 1990) com os contextos educacionais, ainda são desafiadores, considerando que as políticas voltadas à garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes precisam estar presentes na formação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AMARO, D. G. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática inclusivas**. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: SP, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2007. p. 33-45.

BRASIL. Lei nº 11.525, DE 25 DE SETEMBRO DE 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11525-25-setembro-2007-560129-publicacaooriginal-82724-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html>. Acesso em: 26 abr. 2014.

CABRAL, Gladir da Silva.; OLIVEIRA, Eloisa Rosa. A mala de Hanna e a boneca viajante: história, narração e

- literatura infantil. **Revista Perspectiva**: Florianópolis, v. 30, n. 3, 891-907, set./dez. 2012.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.
- COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. – São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria–análise–didática. São Paulo: Moderna, 2009.
- GIN, Camila Aparecida Macedo; BLOEMER, Fabrícia; SPECK, Josiane Alves da Silva; SILVA, Juliana Martins. **As contribuições da literatura infantil nas práticas educacionais e na formação docente**. Braço do Norte, 2017.
- JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KASZA, Keiko. **Choco encontra uma mamãe**, 2010.
- MACHADO, Juarez. **Ida e Volta**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.
- THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- VYGOTSKY, Levi S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZIBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1981.
- ZIRALDO. **Pelegrino e Petrônio**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1983.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)

Zelindro Ismael Farias

Marzely Gorges Farias

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Fábio Manoel Caliari

Zelindro Ismael Farias é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (PPGplan) do Centro de Ciências da Educação (Faed) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Bacharel em Direito (Univali).

E-mail: 45904804920@udesc.br e zelindro@hotmail.com

Marzely Gorges Farias é Doutora em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Técnica de Braunschweig - Alemanha. Professora Adjunto da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professora do Curso de Pedagogia a Distância e do Curso de Licenciatura em Informática da Udesc/Cead.

E-mail: marzely.farias@udesc.br

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco é Doutora em Engenharia Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunto da Udesc. Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Udesc/Cead. Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação da Udesc/Cead. Pesquisadora do LabEduSex e do PPDH/Cead/Udesc.

E-mail: soeli.francisca@udesc.br

Fábio Manoel Caliari é doutorando em Educação – Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho (Portugal). Professor Assistente da Udesc. Professor do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da Udesc/Ceplan.

E-mail: fabio.caliari@udesc.br

RESUMO

Este estudo é fruto de uma pesquisa qualitativa exploratória, realizada dentro da técnica metodológica, com utilização de fontes documentais e bibliográficas, objetivando a educação sobre os direitos humanos das mulheres, na educação básica e superior, na perspectiva sóciohistórica das normativas da Organização das Nações Unidas (ONU) - ratificados pelo Brasil. A educação humanista focada na formação integral das pessoas, aspirando à reorientação de estilos de vida coletivos e individuais, instiga à proteção dos direitos humanos e expansão da cidadania das mulheres e meninas para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Estimulado por esse universo, o Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), observada a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, direcionou-se para uma intervenção na solução deste problema de relevância sociocultural e espacial por meio de um processo educativo, científico e cultural. Para tanto, fez-se a opção pelo público dos cursos de graduação de licenciaturas e de formação continuada, na modalidade a distância, tornando-os um público parceiro e qualificado para a operacionalização de políticas públicas nas comunidades interna e externa das escolas.

Palavras-chave: Educação básica e superior. Cidadania. Direitos humanos das mulheres.

INTRODUÇÃO

A formação integral das pessoas, em todas as fases da vida e em todos os espaços sociais, é condição inegável para analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nas redes sociais, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem a cidadania e os direitos humanos das mulheres e das meninas (ONU/UNESCO, 2015). Na concepção humanista da Educação, este desafio está presente na formação integral das pessoas aspirando à reorientação de estilos de vida coletivos e individuais com vistas à proteção dos direitos humanos e expansão da cidadania das mulheres e meninas para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Destarte, o desafio do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), observada a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, direcionou-

se para uma intervenção na solução deste problema de relevância sociocultural e espacial por meio de um processo educativo, científico e cultural.

A opção pelo público dos cursos de graduação de licenciaturas e de formação continuada, na modalidade a distância, se justifica dado o fato de serem estas as pessoas referências em suas comunidades, seja no litoral e, principalmente, no interior. Aliado a isto, ainda, destaca-se a abrangência e a responsabilidade deste público em suas intervenções pedagógicas e gerenciais. Cite-se, inclusive, a possibilidade de estimular este segmento social a se envolver com tais questões, tornando-se um público parceiro e qualificado para a operacionalização de políticas públicas nas comunidades interna e externa das escolas.

Diante desta temática atual e de pertinência social, fez-se necessário uma pesquisa qualitativa exploratória, realizada tecnicamente em fontes documentais e bibliográficas, objetivando a educação sobre os direitos humanos das mulheres, na educação básica e superior, na perspectiva sócio-histórica das normativas da Organização das Nações Unidas (ONU) - ratificados pelo Brasil.

DESENVOLVIMENTO

A construção das discriminações de gênero estão diretamente relacionadas às diferenças socialmente construídas que são naturalizadas, isto é, são atribuídas a uma suposta essência masculina ou feminina com diferentes papéis e lugares sociais, que implicam diferentes valores e capacidades atribuídos a mulheres e homens na sociedade e, conseqüentemente, acesso desigual a recursos, oportunidades e benefícios.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL-MEC, 2017), o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, considera a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de discriminação e de violência na sociedade contemporânea. Destarte, a escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa abarca a responsabilidade do desenvolvimento desta compreensão pelos educandos como sujeitos com histórias e saberes, que são construídos nas interações, tanto do entorno social quanto do universo da cultura

mediática e digital, portanto, sujeitos que devem exercer o poder de análise e de crítica sobre o desrespeito aos direitos humanos fundamentais. Ações pedagógicas – preferencialmente de forma transversal e integradora -, observado os direitos de aprendizagem, devem, portanto, estimular a formação ética - elemento fundamental para a formação das novas gerações -, auxiliando os educandos a construir um sentido para solidariedade e de responsabilidade para valorizar o respeito aos direitos humanos, e a participação e o protagonismo de movimentos sociais – como grupos de mulheres segundo a teoria crítica - voltados para o bem comum.

Dessa maneira, ações pedagógicas sobre a história da Organização das Nações Unidas e a questão dos direitos humanos das mulheres contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, possibilitando a formação integral dos educandos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos, tanto em suas interações sociais presenciais como midiáticas. A mobilização e construção de conhecimento sobre os conteúdos dos instrumentos jurídicos da ONU, ratificados pelo Estado Brasileiro, permite a abordagem pelo docente – formado em cursos de licenciatura e pedagogia com conteúdos em direitos humanos e políticas públicas - e o entendimento pelo educando sobre as premissas sócio-históricas dos direitos humanos das mulheres, que podem resultar em: 1) analisar o papel das mulheres segundo a divisão sexual do trabalho; 2) relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de grupos de mulheres (movimentos sociais feministas e de apoio à mulheres); 3) compreender a importância da Organização das Nações Unidas (ONU) e os propósitos dessa organização à proteção dos direitos fundamentais das mulheres; 4) relacionar a origem da Declaração dos Direitos Humanos Universais ao processo de formação e proteção dos direitos das mulheres; e, 5) compreender as transformações no debate sobre as questões de violência de gênero no Brasil.

Diante deste objetivo amplamente apresentado, deve-se fazer, assim, a exposição dos caminhos para o cumprimento da proposta de pesquisa científica segundo a abordagem e as técnicas de pesquisa.

Explicitação da Metodologia da Pesquisa

Miriam Goldemberg (2004) destaca em seu livro sobre a arte de pesquisar, que

[...] quando falo de Metodologia estou falando de um caminho possível para a pesquisa científica. O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar. (p. 14).

Maria Cecília de Souza Minayo (1994, p. 18) estabelece que as concepções teóricas de abordagem subsidiam o diálogo com a prática, portanto, as **teorias** são

[...] explicações parciais da realidade e que estas cumprem importantes papéis, **esclarecendo melhor o objeto de investigação, auxiliando no levantamento** dos questionamentos, **do problema** com mais propriedade. Desta forma, permitindo melhor organização, 'iluminando' a análise dos dados (grifo nosso).

Neste sentido, Minayo (1994, p. 14) estabelece o seu significado de metodologia da pesquisa como sendo

[...] o **caminho do pensamento** e a **prática exercida na abordagem da realidade**. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a **teoria da abordagem** (o método), os **instrumentos de operacionalização do conhecimento** (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)"

Goldemberg e Minayo destacam a importância da compreensão da realidade do problema a ser investigado para a definição da metodologia. Neste caso concreto, para uma formação docente integral, em uma perspectiva humanista, deve-se correlacionar o impacto dos fatores sócio-históricos de discriminação e violência de gênero na mobilização de grupos organizados de mulheres em prol de declarações internacionais à proteção dos direitos humanos das mulheres, que foram auspiciados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Neste sentido, Newton Duarte (1999, p. 13) nos traz uma afirmativa sobre a relação entre a formação das pessoas e a importância do processo sócio-histórico:

[...] a formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social.

Isto posto, pode-se estabelecer que a metodologia desta pesquisa científica é o conjunto de procedimentos racionais, sistemáticos e técnicos que propiciam o caminho a ser seguido na construção do conhecimento acerca da realidade sócio-histórica da adoção pela ONU de declarações sobre os direitos humanos das mulheres como instrumentos normativos para a transformação social com vista à eliminação das discriminações e violências de gênero.

No atendimento dos objetivos desta abordagem qualitativa, o delineamento metodológico observa a classificação da pesquisa com base em seus objetivos como exploratória - pela aproximação e familiarização com o problema -, através da investigação acerca do conteúdo dos tratados internacionais da ONU na questão sobre os direitos humanos das mulheres. Por fim, segundo os procedimentos técnicos da pesquisa, este refere-se à fontes documentais para a abordagem conceitual, sócio-histórica e normativa visando à qualificação de reflexões contextualizadas. Precisamente, a pesquisa bibliográfica integra livros, publicações em periódicos e impressos diversos, e a pesquisa documental aborda Convenções, declarações e plataformas da ONU e consequentes atos vinculativos nos Estados Membros – como o Brasil - como políticas públicas, legislações e programas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A obra **Mulheres Brasileiras nos Espaços Públicos e Privados** (VENTURI; RECAMÁN; DE OLIVEIRA, 2004) é o resultado de uma pesquisa de opinião pública, que foi realizada, no ano 2000, pela Fundação Perseu Abramo (FPA) e Serviço Social do Comércio (SESC). Esta pesquisa foi atualizada dez anos depois, na qual foram integradas novas questões e perspectivas na obra intitulada *Mulheres Brasileiras e Gênero nos Espaços Público e Privado: Uma Década de Mudanças na Opinião Pública* (VENTURI, 2013). Questões tais como: **Divisão Sexual do Trabalho, Feminismo e Violência Doméstica**.

A história do século XIX revela que havia, na sociedade de modo geral, uma nítida divisão entre domínio público e privado. Os homens 'pertenciam' à esfera pública, pois desempenhavam de forma predominante o papel de provedor da família, e as mulheres 'pertenciam' à esfera privada, uma vez que o cuidado do lar funcionava como atividade de contrapartida dado o sustento financeiro do ma-

rido. Nessa dicotomia entre o público e o privado se consubstancia a divisão sexual do trabalho, homens provedores e mulheres cuidadoras. (DE SOUZA; GUEDES, 2016).

Dessa maneira, classificou-se a **divisão sexual do trabalho** como Trabalho **Reprodutivo** e Trabalho Produtivo. O trabalho reprodutivo pertence ao espaço privado, caracterizado por atividades não remuneradas e não tem valor econômico atribuído como, gestação e parto (reprodução); criação (cuidado) dos filhos e planejamento familiar; trabalho doméstico (preparação dos alimentos), e cuidado da casa e da saúde da família. Por sua vez, o trabalho **produtivo**, no espaço público, refere-se à produção de bens e serviços com valor de troca, sendo normalmente remunerado e, conseqüentemente, com valor econômico contabilizado nos indicadores econômicos de um país, portanto, representando respeito e poder. A divisão sexual do trabalho foi objeto de pesquisa em diversos países, notadamente sob o impulso de movimentos com **orientação política e crítica**, entre eles, destacadamente o **movimento feminista**. No início dos anos 1970, na França, ocorreu o reconhecimento de que a condição da mulher nas sociedades é determinada por processos de desigualdades estruturais, segundo três eixos: Gênero, Raça e Classe social. Aqui, gênero se refere a um eixo da matriz de desigualdade da sociedade, que interfere nos direitos humanos e conseqüentemente na dignidade humana.

Mas como alterar esta realidade? Milton Santos (1999), em sua obra “A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção”, ensina que o conhecimento das questões históricas sobre os chamados grupos excluídos tem uma participação efetiva nas questões do desenvolvimento territorial e socioambiental pela construção do espaço com objetos e ações. Destarte, na relação mulher-espaço-inovação, Milton Santos (2008), em sua abordagem sobre ‘o espaço e as rugosidades do espaço’, nos leva à reflexões sobre o impacto do avanço das mulheres, no espaço público e privado, e como isto se relaciona aos pretendidos objetivos do desenvolvimento sustentável das organizações da nações unidas:

os espaços, isto é, a mescla de estruturas que os caracterizam, são, a cada momento, mais ou menos infensos (adversos), mais ou menos abertos, a influências novas. Há desse modo, uma receptividade específica dos lugares, ocupados ou vazios, aos fluxos de modernização ou inovação. (p. 160).

A ‘cegueira de gênero’ – mais infensa nos espaços do mercado de trabalho - prejudica as mulheres, porque não se leva em consideração as discriminações de gênero a que, muitas vezes, estas estão submetidas como a violência, a opressão, a desigualdade de poder nas relações, dupla ou tripla jornadas, a necessidade de creche e o assédio no trabalho.

Diante de tais constatações, depara-se com a importância da **temática feminismo** como teoria crítica, que analisa e desconstrói os conhecimentos que não reconhecem tais discriminações, portanto, é transformacional, que acredita nas potencialidades do ser humano, porque visa à mudança em busca de uma sociedade com equidade social, política e econômica.

Estas declarações são documentos históricos importantes, pois no século XX, em 1948, foram utilizadas para a elaboração da “**Declaração Universal dos Direitos Humanos**”, que tem como princípio fundante a justiça social e a equidade de direitos entre homens e mulheres. Declaração esta adotada pela ONU e pelos seus Estados Membros, que acordaram em promover os direitos humanos de todas as pessoas por meio de pactos e convenções. São instrumentos jurídicos vinculativos, ou seja, significa que os Estados Membros, como o Brasil, têm a obrigação de cumprir todas as suas disposições. Entretanto, diante de situações de manifesto desrespeito a estes, fez-se necessário também elaborar instrumentos específicos sobre os direitos humanos da mulher e o combate às formas específicas de discriminação de que estas são vítimas.

Neste sentido, o surgimento da concepção de cidadania das mulheres foi fundamentada na ideia do reconhecimento e da ampliação de direitos humanos das mulheres (civis, políticos, sociais, culturais). A seguir, destacam-se declarações e plataformas decisivas entre esse grande número de instrumentos para ações de fomento à cidadania feminina, resultado destas inúmeras e permanentes mobilizações com participação ativa, em todas as regiões do mundo, de grupos e organizações feministas e de apoio à mulheres (capital social).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura crítica dos instrumentos jurídicos internacionais e daqueles ratificados pelo Brasil permite observar a intencionalidade dos diplomas para a proteção aos direitos fundamentais das mulheres, sendo: **direito à vida**, à segurança, à educação, à cultura, à alimentação, à moradia, ao acesso à justiça, ao lazer, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Helena de Faria e Mônica de Melo (1998, p. 373) manifestam necessária obviedade sobre a proteção aos direitos humanos das mulheres, em decorrência do processo sócio-histórico de exclusão da mulher.

Embora os principais documentos de direitos humanos e praticamente todas as constituições da era moderna proclamem a igualdade de todos, essa igualdade, infelizmente, continua sendo compreendida em seu aspecto formal e estamos ainda longe de alcançar a igualdade real, substancial entre mulheres e homens. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) foi, dentro de todas as **convenções da ONU**, a que mais recebeu reservas por parte dos países que a ratificaram. E em virtude da **grande pressão das organizações não governamentais** é que houve o reconhecimento de que os **direitos das mulheres também são direitos humanos**, ficando consignado na Declaração e Programa de Viena (Item 18) que **os direitos humanos das mulheres e meninas** são inalienáveis e constituem parte integral e indivisível dos direitos humanos universais [...].

A Convenção para a **Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW em inglês)** foi auspiciada pela Assembleia Geral da ONU em 18 de dezembro de 1979, e entrou em vigor em 3 de setembro de 1981. A Convenção é constituída por um preâmbulo e 30 **artigos**, sendo que **16 deles contemplam direitos substantivos que devem ser respeitados, protegidos, garantidos e promovidos pelo Estado (Brasileiro)**.

Em seu artigo 1º, a Convenção define “discriminação contra a mulher” como sendo:

[...] toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. (ONU, CEDAW, 1979).

No Brasil, os movimentos feministas e de apoio à mulheres desenvolveram, também, ações estratégicas e democráticas com vistas à assinatura e à promulgação pelo Estado Brasileiro dos tratados internacionais. Cite-se o caso concreto da **Convenção de Viena** ratificado pelo Decreto Legislativo nº 93/1983 e promulgada pelo decreto presidencial no 89.460/1984, cuja ementa destacava, infelizmente, as **reservas ao diploma internacional**, que foram suspensas, em 1994, pela pressão dos movimentos feministas. Vejamos:

O Estado brasileiro ratificou a Convenção da Mulher em 1984. Ao fazê-lo, o Brasil formulou reservas aos artigos 15, parágrafo 4º, e artigo 16, parágrafo 1º, alíneas (a), (c), (g) e (h), e artigo 29. As reservas aos artigos 15 e 16, retiradas em 1994, foram feitas devido à incompatibilidade entre a **legislação brasileira**, então **pautada pela assimetria entre os direitos do homem e da mulher**. A reserva ao artigo 29, que não se refere a direitos substantivos, é relativa a disputas entre Estados partes quanto à interpretação da Convenção e continua vigorando. Quanto ao Protocolo Adicional à Convenção, o Brasil se tornou parte em 2002. (BRASIL, OBSERVATÓRIO DE GÊNERO, 2013).

Em 2015, durante a reunião de avaliação dos resultados da implementação da Convenção de Pequim (ONU, 1995), a ONU Mulheres concluiu que “nas unidades federativas do Brasil todas as 12 temáticas permanecem sendo desafios importantes a serem alcançados” (internet). Entre estas temáticas, o Sistema da ONU oferece atenção particular para a questão da violência contra as mulheres, haja vista que é uma questão que não pode esperar. Dessa forma, em vários diplomas internacionais e brasileiros evidenciam esta intencionalidade de proteção ao direito à vida da mulher. Estes diplomas abrigam legalmente a mulher não apenas no seu ambiente doméstico e familiar, mas também “em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente da coabitação (Lei Maria da Penha /2006, Art. 5º, III).

A Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres auspiciada, em 1993, pela Assembleia Geral da ONU, apresenta definições claras e compreensivas sobre os direitos a serem aplicados para assegurar a eliminação da violência contra as mulheres em todas as suas formas. Esta declaração representou um compromisso por parte dos Estados em relação às suas responsabilidades e um compromisso da comunidade internacional em geral para a eliminação da violência contra as mulheres. Em 2006, no atendimento à esse compromisso internacional, o Brasil promulgou a Lei Maria da Penha. Em 2007, o

tema do Dia Internacional das Mulheres foi “Acabar com a impunidade da violência contra Mulheres e Meninas”. Em 2008, a ONU lançou a campanha global plurianual “Unidos pelo Fim da Violência contra as Mulheres”.

Para tanto, a Convenção do Conselho da Comunidade Europeia para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica foi bem precisa sobre os aspectos da violência de gênero:

a Violência contra as mulheres constitui uma violação dos direitos humanos e é uma forma de discriminação contra as mulheres, abrangendo todos os atos de violência de gênero que resultem, ou possam resultar, em **danos ou sofrimentos físicos, sexuais, psicológicos ou econômicos para as mulheres**, incluindo a ameaça de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto na vida pública como na vida privada. A ‘violência doméstica’ abrange todos os atos de violência física, sexual, psicológica ou econômica que ocorrem na família ou na unidade doméstica, ou entre cônjuges ou ex-cônjuges, ou entre companheiros ou ex-companheiros, quer o agressor coabite ou tenha coabitado, ou não, com a vítima. Já o ‘Gênero’ refere-se aos papéis, aos comportamentos, às atividades e aos atributos socialmente construídos que uma determinada sociedade considera serem adequados para mulheres e homens. Para tanto, a **‘violência de gênero’ exercida contra as mulheres abrange toda a violência dirigida contra a mulher por ser mulher ou que afeta desproporcionalmente as mulheres.** (CONSELHO DA COMUNIDADE EUROPEIA, 2011, p. 5, grifo nosso).

No Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra a Mulher, em 25 de novembro, divulgação de dados de crimes contra a mulher ratificam esta posição da ONU em **atenção ao direito à vida da mulher**. No Brasil, mesmo depois da entrada em vigor da Lei Maria da Penha (2006), segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (BRASIL/IPEA), a partir de pesquisa de Garcia et al. (2015), os indicadores de feminicídio elevaram-se em todas as suas unidades federativas. Segundo Waiselfisz, “em relação ao número de homicídios femininos, o país ocupa a 5ª posição internacional, em uma lista de 83 países” (2015, p. 72). Dados estes que justificaram a Lei Federal no 13.104/2015 – Lei do Feminicídio, que aumenta, no código penal brasileiro, a pena de CRIME CONTRA MULHER POR SER MULHER.

Entre 1980 e 2010 foram assassinadas mais de 92 mil mulheres, sendo que 47,5% apenas na última década. A pesquisa indica que 68,8% desses homicídios ocorreram nas residências das vítimas, e para as mulheres da faixa etária entre 20 e 49 anos, 65% deles foram cometidos por homens com os quais elas mantinham ou mantiveram um relacionamento amoroso. O relatório alerta ainda que altos níveis de feminicídio, com frequência, são acompanhados por uma grande tolerância quanto à violência contra as mulheres e, em muitos casos, são resultado dessa própria tolerância. (GUIMARÃES; PEDROZA, 2015, p. 257, grifo nosso).

Diante destes fatos, segundo a ONU Mulheres – criada em 2010 com a finalidade de zelar pelos direitos humanos das mulheres -, os ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) devem orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional segundo a Agenda 2015-2030, sucedendo e atualizando os ODM (Objetivos do Desenvolvimento do Milênio). Entre as principais ações está o empoderamento qualificado de mulheres e meninas - pela educação humanista - com vistas à redução de violências de gênero, que impactam em todos os espaços sociais e em todas as fases da vida, com graves consequências para a sociedade brasileira e mundial.

Finalizando, faz-se importante destacar que o quadro referencial teórico utilizado na construção do saber social para a elaboração de instrumentos jurídicos internacionais - sob os auspícios da ONU e promulgados pelo Estado Brasileiro - observou a compreensão de gênero no campo do conhecimento científico, que são contribuições advindas principalmente da história, da política, da sociologia, da antropologia, da filosofia, da cultura, da psicologia social e da pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013), a educação em Direitos Humanos das Mulheres soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Convenções, Resoluções, Declarações, Plataformas e Recomendações internacionais concluídas sob os auspícios da Organização das Nações Unidas (ONU) – e seus organismos especializados (ONU Mulheres, UNESCO, OIT, OMS, entre outros) - reafirmam a crença nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa e na igualdade de direitos da mulher e do homem. Neste norte, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reafirma o princípio da não discriminação e proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que toda pessoa pode invocar todos os direitos e liberdades proclamadas nos instrumentos jurídicos da ONU, sem distinção alguma, inclusive de sexo. Os Estados-parte da ONU, como o Brasil, tem a obrigação de garantir ao homem e a mulher a igualdade de gozo de todos os direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos.

A **participação máxima da mulher**, em igualdade de condições com o homem, em todos os campos, **é indispensável para o desenvolvimento pleno e completo de um país**, o bem-estar do mundo e a causa da paz. Sobre a grande contribuição da mulher ao bem-estar da família e ao desenvolvimento da sociedade, até agora não plenamente reconhecida, deve ser destacada a importância social da maternidade e a função dos pais na família e na educação dos filhos, e conscientes de que o papel da mulher na procriação não deve ser causa de discriminação, mas que a educação dos filhos exige a responsabilidade compartilhada entre homens e mulheres e a sociedade como um conjunto. Para tanto, deve-se reconhecer que para alcançar a plena igualdade entre a mulher e homem é necessário modificar o papel tradicional tanto do homem como da mulher na sociedade e na família, superando a clássica divisão sexual do trabalho.

Resolvido a aplicar os princípios enunciados nos Diplomas da ONU sobre a proteção e expansão dos direitos humanos das mulheres e, para isto, a adotar as medidas necessárias a fim de suprimir discriminações em todas as suas formas e manifestações – principalmente na forma de violências de gênero -, o Estado Brasileiro, impulsionados por movimentos sociais feministas e de apoio à mulheres, promulgou políticas públicas, legislações, programas e planos de direitos humanos que exigem a abordagem da temática direitos humanos na Educação Básica e no Ensino Superior, preferencialmente de forma transversal e integradora, em prol da construção de uma sociedade democrática, inclusiva e com justiça social.

Neste sentido, a Udesc deve responder as demandas do poder público e da sociedade e, nesta via de mão dupla, oportunizar espaços autorais para reflexões e de produção de saberes na área de educação em direitos humanos nos cursos de formação docente, numa concepção humanista - transformadora e crítica - articulada em respeito à “indissociabilidade do ensinar-aprender” visando à formação integral das pessoas – dessa e das próximas gerações - como mecanismo para a redução e eliminação das discriminações em todas as suas formas de manifestações seja nas interações sociais ou midiáticas, notadamente as que abarcam violências de gênero em todas as fases da vida da mulher e em todas as classes sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto no 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.html>. Acesso em: 23 maio. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília. 2017. 396 p. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 maio. 2017.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 23 maio. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 maio. 2017.

BORDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONSELHO DA COMUNIDADE EUROPEIA. **Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica**. COE: Istambul. 2011. 32 p. Disponível em: <<https://rm.coe.int/168046253d>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

DE SOUSA, Luana Passos; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**. v. 30, Ano 87, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200123>. Acesso em: 30 maio. 2017.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação social do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DE FARIA, Helena Omena Lopes; DE MELO, Mônica. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher e a convenção para prevenir, punir e erradicar a violência contra mulher. In: **Direitos humanos: Construção da Liberdade e Igualdade**. Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado

de São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/humanos.html>>. Acesso em: 30 maio. 2017.

GARCIA, Leila Posenato; DE FREITAS, Lúcia Rolim Santana; DA SILVA, Gabriela Drummond Marques; HÖFELMANN, Doroteia Aparecida. *Violência contra a mulher: Feminicídios no Brasil*. Brasília: IPEA. 2015. 5 p. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leilagarcia.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa nas ciências sociais. 8o ed. Record: Rio de Janeiro e São Paulo. 2004. 57 p. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Miriam-Goldenberg.pdf>>. Acesso em: 30 maio. 2017.

GUIMARÃES, Maísa Campos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Violência contra a Mulher: Problematisando Definições Teóricas, Filosóficas e Jurídicas**. *Psicol. Soc.* vol. 27 n. 2 Belo Horizonte May/Aug. 2015. P. 256-266. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200256&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 maio. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. 41p. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

_____. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/world_programme_for_human_rights_education_is_launched_in_portuguese>. Acesso em: 24 maio. 2017

_____. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. 1979. 20 p. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2017.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. III Conferência Mundial sobre Mulheres. Viena. 1993. 55f.

_____. **Declaração e Plataforma de Ação de Pequim**. IV Conferência Mundial sobre Mulheres. Pequim. 1995. 112p.

Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher**. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-61.html>>. Acesso em 30 maio. 2017.

RANGEL, Ignácio. **Obras Reunidas**. V. 2. Rio De Janeiro: Contraponto, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo, razão e emoção**. São Paulo, Ed. Hucitec, 1999.

_____. **Por uma geografia nova: Da Crítica a Geografia a Geografia Crítica**. Editora: Ed. USP. 2008. 288 p.

VENTURI, Gustavo. **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública**. São Paulo: Pesquisa de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo. Edições Sesc SP, 2013, 504p. Disponível em: <http://www.apublica.org/wpcontent/uploads/2013/03/www.fpa_org_br_sites_default_files_pesquisaintegra.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2017.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência - Atualização: Homicídios de mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso; CEBELA. 2012. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2017.

