

Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas 2

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação e tecnologias [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 2 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-275-3

DOI 10.22533/at.ed.753191804

1. Educação. 2. Inovações educacionais. 3. Tecnologia educacional. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda".

-Paulo Freire

A obra “Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

Diante de um mundo de transformações rápidas e constantes, no qual os conhecimentos se tornam cada vez mais provisórios, pressupõe-se a necessidade de um investimento constante na formação ao longo da vida.

As tecnologias estão reordenando e reestruturando a forma de se produzir e disseminar o conhecimento, as relações sociais e econômicas, a noção de tempo e espaço, modos de ser, pensar e estar no mundo, até a capacidade de aprender para estar em permanente sintonia com a velocidade das constantes transformações tecnológicas que, na verdade, tornou-se um bem maior nesta nova era.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não dão mais suporte para que pessoas exerçam a sua profissão ao longo dos anos com a devida qualidade, como acontecia até há pouco tempo, conforme explica Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

As iniciativas de formação têm aumentado no Brasil, como também as propostas de educação que envolvem as tecnologias, sendo esta uma de suas inúmeras possibilidades, a atualização de conhecimentos atrelada ao exercício profissional.

Lévy assinala que, “por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos; pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo.” (2010, p.96).

Percebe-se, uma nova relação pedagógica com os atores sociais, estabelecendo nos espaços mediados pela rede, um diálogo fundamentado em uma educação, ao mesmo tempo, como ato político, como ato de conhecimento e como ato de criação e recriação, pois o conhecimento só se redimensiona devido à imensa coletividade dos homens, num processo de valorização do saber de todos.

As possibilidades de comunicação e de trocas significativas com o outro, por intermédio da linguagem real ou virtual, repercutem na subjetividade como um todo e intervêm na estruturação cognitiva, na medida em que constitui um espaço simbólico de interação e construção.

Uma pessoa letrada tecnologicamente tem a liberdade de usar esse poder para examinar e questionar os problemas de importância em sócio tecnologia. Algumas dessas questões poderiam ser: as ideias de progresso por meio da tecnologia, as tecnologias apropriadas, os benefícios e custos do desenvolvimento tecnológico, os modelos econômicos envolvendo tecnologia, as decisões pessoais envolvendo o consumo de produtos tecnológicos e como as decisões tomadas pelos gerenciadores da tecnologia conformam suas aplicações.

Aos leitores desta obra, que ela traga inúmeras inspirações para a discussão e a criação de novos e sublimes estudos, proporcionando propostas para a construção de conhecimentos cada vez mais significativo.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CONTORNOS DA PESQUISA CIENTÍFICA ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Luiz Carlos de Paiva Cláudia Helena dos Santos Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.7531918041	
CAPÍTULO 2	8
FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIAS PARA UTILIZAÇÃO DE TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Artur Pires de Camargos Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.7531918042	
CAPÍTULO 3	17
A ATUAÇÃO DO DOCENTE DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
Maria do Amparo do Nascimento Maria Aparecida Rodrigues de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.7531918043	
CAPÍTULO 4	26
A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS REDES PÚBLICAS E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ECONOMIA DO PAÍS	
Joilson Alcindo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.7531918044	
CAPÍTULO 5	35
A METACOGNIÇÃO COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS: PROMOVEDO A CULTURA DO PENSAR EM SALA DE AULA	
Luciana Lima de Albuquerque da Veiga Maurício Abreu Pinto Peixoto Márcia Regina de Assis Pedro Henrique Maraglia	
DOI 10.22533/at.ed.7531918045	
CAPÍTULO 6	47
EDMODO, REDE SOCIOTÉCNICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Sandro Jorge Tavares Ribeiro Marcelo Paraíso Alves Cássio Martins	
DOI 10.22533/at.ed.7531918046	
CAPÍTULO 7	62
TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Shirlei Alexandra Fetter Raquel Karpinski	
DOI 10.22533/at.ed.7531918047	

CAPÍTULO 8	69
UTILIZANDO MEMES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA	
Denise Peruzzo Rocha Cavalcanti Rita Melissa Lepre	
DOI 10.22533/at.ed.7531918048	
CAPÍTULO 9	76
AÇÃO DOCENTE DIANTE DAS PRÁTICAS COM MESAS EDUCACIONAIS INTERATIVAS	
Juliana Aparecida da Silva Alves Patrícia Smith Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.7531918049	
CAPÍTULO 10	83
ENTENDIMENTO INTERCULTURAL POR MEIO DE ATIVIDADES TELECOLABORATIVAS	
Rodrigo Schaefer Christiane Heemann	
DOI 10.22533/at.ed.75319180410	
CAPÍTULO 11	89
O ENSINO DE CIÊNCIAS E OS RECURSOS DIDÁTICOS EM SENHOR DO BONFIM, BAHIA	
Adson dos Santos Bastos Alexsandro Ferreira de Souza Silva	
DOI 10.22533/at.ed.75319180411	
CAPÍTULO 12	100
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 DO IPOJUCA SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR EDUCAÇÃO FINANCEIRA	
Fabiola Santos M. de Araújo Oliveira Elane Ericka Gomes do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.75319180412	
CAPÍTULO 13	107
INOVAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ADMINISTRAÇÃO NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	
Daniel Barroso de Carvalho Ribeiro Alana Carolina dos Santos da Silva Alane de Brito Silva Josiane Bernardo dos Santos Paixão Michael Oliveira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.75319180413	
CAPÍTULO 14	119
O ENSINO HÍBRIDO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Helena Portes Sava de Farias Pedro Pascoal Sava Bruno Matos de Farias Ana Cecilia Machado Dias	
DOI 10.22533/at.ed.75319180414	

CAPÍTULO 15	133
MEDIAÇÃO PARA DIMINUIR A RETENÇÃO E A EVASÃO EM MATEMÁTICA POR ALUNOS DA UFVJM	
Flávio César Freitas Vieira Débora Pelli	
DOI 10.22533/at.ed.75319180415	
CAPÍTULO 16	144
DESENVOLVIMENTO DE LABORATÓRIO REMOTO PARA SUPORTE AO ENSINO DE CONTROLE DE PROCESSOS INDUSTRIAIS PARA ESTUDANTES DE ENGENHARIA ELÉTRICA	
Luiz Ferreira Alves Dennis Brandão Fabrício Tietz	
DOI 10.22533/at.ed.75319180416	
CAPÍTULO 17	160
PARA ALÉM DA TEORIA – INTERAÇÃO SOCIAL E ATIVIDADES PRÁTICAS COMO ELEMENTOS ESSENCIAIS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE CURSOS HÍBRIDOS	
Lia Cristiane Lima Hallwass	
DOI 10.22533/at.ed.75319180417	
CAPÍTULO 18	177
REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DO DESIGNER INSTRUCIONAL NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	
Doriane de Araújo Chaves Sara Luize Oliveira Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.75319180418	
CAPÍTULO 19	190
GOOGLE DRIVE NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA	
Ernane Rosa Martins Luís Manuel Borges Gouveia	
DOI 10.22533/at.ed.75319180419	
CAPÍTULO 20	199
METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	
Eliomara Cruz Itaní Sampaio de Oliveira Anne Marcelle Guimarães Sales Jefferson Martins da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.75319180420	
CAPÍTULO 21	204
MINERAÇÃO DE DADOS PARA DETECTAR EVASÃO ESCOLAR UTILIZANDO ALGORITMOS DE CLASSIFICAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO	
Luciano Bruno Gomes de Medeiros Thereza Patrícia Pereira Padilha	
DOI 10.22533/at.ed.75319180421	

CAPÍTULO 22	212
MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL	
Elaine Teixeira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.75319180422	
CAPÍTULO 23	218
O DESAFIO DA QUALIDADE: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EAD DO ICHS-UFF	
Alessandra dos Santos Simão	
Júlio Candido Meirelles Júnior	
Camila D'Elyz do Amaral Meirelles	
Israel de Carvalho Drumond Araújo	
Mônica Alvarenga Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.75319180423	
CAPÍTULO 24	233
O USO DO GOOGLE MAPS COMO MEIO PARA FAVORECER A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	
Emanuella Silveira Vasconcelos	
Miquéias Ambrósio dos Santos	
Hellen Cris de Almeida Rodrigues	
Bruna Queiroz Ale	
Ricardo Daniell Prestes Jacaúna	
DOI 10.22533/at.ed.75319180424	
CAPÍTULO 25	244
OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS – UMA REFLEXÃO SOBRE O CONTEÚDO DE ELETRODINÂMICA NOS LIVROS DIDÁTICOS	
Ana Cláudia Ribeiro de Souza	
Denise Araújo Barroso	
Eliane Freitas Valentim	
Lucielen Nunes Barroso Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.75319180425	
CAPÍTULO 26	255
SOBRE ARTISTAS E TECNOLOGIAS: ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO DE ATORES	
Nádia Saito	
DOI 10.22533/at.ed.75319180426	
CAPÍTULO 27	268
APRESENTAÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO ATIVIDADE NO ENSINO REGULAR BÁSICO	
Rodrigo Schaefer	
Paulo Roberto Sehnem	
DOI 10.22533/at.ed.75319180427	

CAPÍTULO 28	274
BLOGÁRIO	
Ana Paula Martins Corrêa Bovo	
Andréa Lourdes Ribeiro	
Alanna Landim	
DOI 10.22533/at.ed.75319180428	
CAPÍTULO 29	283
CONTRIBUIÇÃO DA TEMÁTICA OBJETOS DE APRENDIZAGEM E SEUS METADADOS EM ARTIGOS CIENTÍFICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	
Flavio Ferreira Borges	
Marcelino de Andrade Amaral	
Lucio França Teles	
DOI 10.22533/at.ed.75319180429	
CAPÍTULO 30	296
CULTURA E TECNOLOGIA NO ENSINO DE INGLÊS NA PÓS-MODERNIDADE	
Joyce Vieira Fettermann	
Sonia Maria da Fonseca Souza	
Annabell Del Real Tamariz	
DOI 10.22533/at.ed.75319180430	
CAPÍTULO 31	311
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: BREVE OLHAR SOBRE O MÓDULO I DO CURSO DE ESPANHOL EM UM CÂMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	
Elita de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.75319180431	
SOBRE A ORGANIZADORA	321

REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DO DESIGNER INSTRUCIONAL NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Doriane de Araújo Chaves

Centro Universitário São Lucas, Núcleo de Educação a Distância (NEaD), Porto Velho – RO.

Sara Luize Oliveira Duarte

Centro Universitário São Lucas, Núcleo de Educação a Distância (NEaD), Porto Velho – RO.

RESUMO: A educação a distância consiste num modo de aprendizagem contemporâneo profundamente implicado com as Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações. É problematizada quando se refere às formas teórico-pedagógicas de condução do processo educativo bem como sua prática. O presente trabalho fundamenta-se em metodologia de pesquisa qualitativa, com abordagem histórico-hermenêutica das interrelações do humano com o mundo, no contexto do ensino-aprendizagem no ambiente virtual (AVA). Objetivou contribuir na ampliação da discussão da temática sobre Educação a Distância, com enfoque especial na explicitação e análise da importância da ação do Designer Instrucional (DI) no AVA. Nesse contexto, foram evidenciados, de forma concisa, alguns dos recursos de trabalho essenciais na atuação do DI, tais como: o Mapa de atividades, a Matriz e o Storyboard. A problemática sobre a identidade do DI, seu campo de trabalho e limitações de atuação, frente ao complexo e inovador campo da EaD,

também foram discutidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância, Design Instrucional virtual, Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

ABSTRACT: The distance education consists of a modern learning approach deeply engaged on the technology of information and communication. Its problematic refers to the new pedagogical theory ways of conducting the learning process along with its practice. The research is based on qualitative exploration, with a historical-hermeneutic approach of the human connection with the world on the distance learning virtual environment context. It perceived the expansion of the distance learning issue, focused specially on the specific analysis of the importance of the instructional designer on the web environment. Under these circumstances, it was exposed, in a concise way, some essential work resources in the role of a virtual instructional designer, such as: the map of activities, the main source, and the storyboard. The problematic of the identity of the web designer, the working field and the limitations of the activity facing the complex and new field of distance learning were discussed.

KEYWORDS: distance education, instructional web designer, virtual environment of learning.

1 | INTRODUÇÃO

Se em tempos remotos, a Educação a Distância (EaD) era concebida como uma modalidade de ensino sem prestígio, e, comumente encarada com desconfiança, nos dias atuais, consolida-se como um campo em franco crescimento no Brasil e no mundo digital e globalizado. Além disso, expressa, uma significativa importância na construção dos saberes; nas interrelações elaboradas em espaços virtuais mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações (TDIC's); no aprendizado interativo, colaborativo e democrático que deixa em aberto a consolidação de uma educação formativa emancipatória.

Entretanto, e apesar dessas características, pode-se afirmar que a EaD ainda é cercada de preconceitos, polêmicas, questionamentos e desafios. Uma questão que se coloca refere-se aos critérios que definem a qualidade de um projeto de educação virtual. Nesse sentido, se faz necessário refletir se somente a introdução de sofisticadas TDIC's, no contexto do aprendizado eletrônico, garante a constituição de uma inovação pedagógica ou se ainda se faz necessário prezar pela qualidade de uma concepção didático-pedagógica.

Essa assertiva ganha maior sentido na medida em que se admite que falar de EaD, é, antes de tudo, falar de educação. Assim, as estratégias, objetivos e recursos metodológicos, utilizados na educação presencial, devem valer também para o aprendizado ofertado na modalidade à distância. Pois, se por um lado, a utilização de instrumentais tecnológicos avançados não possibilitam a mudança efetiva de velhas práticas de educação, da mesma forma, a opção em tornar obsoletos os métodos, técnicas e objetivos utilizados na educação regular não parece constituir o melhor caminho para se atingir qualidade de ensino na aprendizagem virtual, muito menos conduzir, tal procedimento, à superação do paradigma da educação reprodutiva.

Com efeito, as potencialidades ensejadas pelas TDIC's podem somar-se aos recursos pedagógico-metodológicos tradicionais visando à melhoria qualitativa do aprendizado eletrônico e garantindo, dessa forma, a esperada inovação da práxis educativa. O uso de determinadas ferramentas tecnológicas e comunicacionais pode contribuir para a ampliação da interação pessoal entre aluno, professor e turma, distanciando a sensação de solidão provocada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); permitir que o professor desenvolva um acompanhamento efetivo e constante em prol da formação de competências e ações do indivíduo interessado no conhecimento e nos diversos saberes; estimular o desenvolvimento da autonomia desse sujeito no processo de aprendizagem visando a sua autoformação contínua, o que, sem dúvida, possibilita a construção de uma realidade humana e social mais igualitária e esclarecida. Ao se compreender o ensino à distância nessa perspectiva, estaríamos no rastro do desenvolvimento de uma efetiva inovação pedagógica. Verificando, então, que o desafio da EaD - assim como todo o processo educacional - não se esgota. Pelo contrário, precisa continuamente de novas referências teóricas e novas formas de

mediações para fazer frente aos inéditos e diferenciados contextos, de tempo e de espaço, ensejados pela aprendizagem virtual.

Na proposta de crescer qualitativamente aos desafios de reflexão e prática da EaD ganha força o papel do designer instrucional (DI), o profissional responsável por mediar ou mediatizar as complexas redes de relações interpessoais e os instrumentais teórico-metodológicos e tecnológicos necessários à estruturação e realização de um curso ofertado no AVA.

Com efeito, pode-se conceituar o DI, de modo conciso, como aquele especialista responsável pelo design instrucional de um curso virtual que tem como objetivo prático principal: a concepção e implementação de soluções educacionais para o aprendizado eletrônico.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Características e perspectivas da Educação a Distância

A educação a distância é conhecida desde os tempos antigos, mas sua institucionalização ocorre apenas na segunda metade do século XX e é, notadamente, a partir desse período que ela passa a ser amplamente discutida nos meios acadêmicos.

Pode-se afirmar que, dentro desse contexto de discussão teórica, a EaD apresenta conceitos e abordagens diversas e que, da década de oitenta até o início dos anos noventa, é caracterizada como pertencente a duas perspectivas ou paradigmas que coexistem simultaneamente, a saber: o modelo fordista do ensino a distância, voltado para uma produção de massa, e o modelo que considera a aprendizagem virtual como a representação de um processo em construção, de tendência aberta, flexível e integrado às novas demandas e exigências sociais.

Na tese de Peters (2001) pode-se visualizar tal afirmação expressa pelo paradigma fordista aplicado à EaD: o autor conceitua esse estilo de ensino como um produto e um processo característicos das sociedades modernas - na medida em que sua estruturação mais básica assemelhar-se-ia ao modo de funcionamento e enquadramento direcionados sempre para um contexto social e produtivo - que privilegia a produção de massa para uma cultura de consumo, estilo esse desenvolvido de acordo com o sistema racionalizado do modelo economicista fordista.

A análise crítica do autor esclarece que as estratégias fordistas, quando aplicadas no âmbito do ensino online, impõem a construção de um sistema educacional extremamente racionalizado, isto é, apropriado de um alto controle administrativo, em prol do consumo, bem como de uma intensa divisão de trabalho, em prol da eficácia, pelo fato de priorizar um processo de produção fragmentado num diversificado número de tarefas.

Para Peters, o modelo industrialista fordista, aplicado à EaD, implica diretamente

na divisão do trabalho de ensinar, isto é, consiste num dos motivos pelo qual o processo de ensino e aprendizagem, no AVA, é dividido e subdividido em inúmeras e crescentes funções impondo, ao mesmo tempo, o surgimento de um novo e radical papel do professor e do próprio ato educativo. Uma das consequências mais imediatas de tal modelo seria a despersonalização do professor - perda da subjetividade – e a ascensão cada vez mais aguda da educação como produto de consumo.

A abordagem educacional concebida dentro do estilo fordista, ao fragmentar em vários momentos e funções a aprendizagem, ensinaria ao homem uma forma de educação operativa, controlada, instrucional, objetiva e eficaz para o sistema econômico, além de ser realizada em larga escala e apoiada em instrumentais ou meios técnicos muito desenvolvidos, frutos da tecnologia emergente. (Peters, 1973 apud Belloni, 2001).

A tese de Peters, parece reduzir a EaD a um patamar previamente determinado pelas amarras do sistema capitalista, retirando da aprendizagem uma de suas características mais caras que é a de se encontrar na instância de um ‘processo’, ou seja, de algo que está em permanente construção, e nesse sentido, prenhe de possibilidades de desvinculação dos determinismos ideológicos estabelecidos - ainda que reais - já que se trata de um fazer humano singular.

Se para o autor, a EaD implica, rigorosamente, em uma forma industrial de educação, deve-se admitir que tal analítica, por mais determinista que possa parecer, assume veracidade sempre que considerada como reflexão de seu tempo, nos remetendo a uma faceta real do ensino virtual.

A partir da década de 90 e inspiradas em modelos teóricos com propostas de aprendizagens mais abertas, democráticas e flexíveis - fruto de um paradigma nomeado muitas vezes de ‘pós-fordista’ ou ‘pós-moderno’ e conseqüente, em grande parte, da crise da razão e de profundos questionamentos filosóficos - as concepções acerca da EaD modificam-se.

Algumas definições dadas a partir desse novo contexto:

Educação a Distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui o contato pessoal professor/aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria, que possibilitam a aprendizagem independente e flexível dos alunos (GARCIA, 1995 *apud* SEVERO, p.3).

A EaD é uma alternativa tecnológica que se apresenta em nível mundial e, especificamente, na sociedade brasileira, como um caminho privilegiado de democratização da educação e que muito pode colaborar para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma sociedade mais igualitária e justa. No contexto da sociedade tecnológica é, sem dúvida, uma alternativa de grandes potencialidades, no sentido de facilitar o acesso a uma melhor qualidade, ultrapassando as barreiras de tempo e de espaço (MATA, 1995, p. 30).

Pode-se afirmar que as definições citadas apontam para o novo paradigma no qual se encontra a EaD. Um âmbito no qual a lógica industrialista – de nítida inspiração

behaviorista e fordista - perde espaço como explicação unilateral da educação virtual moderna. Assim, a perspectiva pós-moderna, que propõe a ascensão de uma aprendizagem mais humanista e menos servil ou tecnocrática, traz como proposta a revisão das funções, objetivos e estratégias da EaD.

Desse modo, surgem novas e crescentes demandas para o âmbito da EaD, que sugere um inovador contexto educacional em que a experiência de ensinar e de aprender não está mais presa a uma conjunção fixa que confina e condiciona a aprendizagem em quatro paredes, mas enseja uma experiência sem interrupções e que, de certa forma, provoca uma ruptura com as metodologias e modos de ação e atuação da escola tradicional.

Atualmente, uma faceta bem nítida do ensino virtual é o da criação autônoma, da simultaneidade de trabalhos (professores e alunos trabalhando em espaço e tempo síncronos e assíncronos), da diversidade de materiais multimídias utilizados, do repensar das teorias pedagógicas e dos métodos e técnicas utilizadas na busca pela concretude de uma nova e diferenciada forma do conhecimento. As novas tecnologias, incluído aqui o ambiente da world wide web (WWW), de certa forma, retiram o estudante do seu confinamento habitual a um espaço fechado para um espaço aberto, ilimitado, multiplural, convidando-o à criação de inéditos sistemas simbólicos, códigos e linguagens.

De acordo com Levy (1999), a EaD atribui um sentido novo e revolucionário ao processo educativo, na medida em que proporciona formas de aprendizagem mais participativas, colaboracionistas e democráticas, sendo expressão de uma verdadeira mudança paradigmática. Segundo o autor, a EaD consiste não somente numa tendência que agrega valor ao ato educativo, mas, sobretudo, favorece o desvelamento do mundo em modo interativo e estimula a construção de novos saberes, relações, comportamentos e reflexões. Tal visão compreende a aprendizagem virtual situada numa perspectiva extremamente otimista - na contramão do pensamento de Peters - e reproduz a convicção de alguns estudiosos de que o fenômeno EaD é a expressão fidedigna do paradigma contemporâneo, emergente e profundamente transformador.

2.2 Contexto do *designer* instrucional na perspectiva da EaD

Segundo Filatro (2008), o surgimento do DI se situa no período da Segunda Guerra Mundial e é fruto da interação entre três ramos da ciência, a saber: ciências humanas, da informação e administração. Seus fundamentos teóricos perpassam pelas abordagens de aprendizagem instrucional behaviorista, fordista, da psicologia cognitiva, das tecnologias digitais de informações e comunicações (TDIC's) e da abordagem sistêmica – advinda, de forma notória, da ciência da administração.

A autora afirma a ocorrência de uma discussão, nem sempre consensual, em torno da nomenclatura design instrucional, provavelmente devido à resistência ao uso dos termos 'design' e 'instrucional' no âmbito da Educação. O primeiro termo

não denotaria uma clara diferença com outras atividades ligadas diretamente à área das tecnologias como webdesign, design gráfico, etc. A dificuldade em assimilar o segundo termo pode ter origem na identificação da palavra 'instrução' atrelada ao entendimento do ato educativo entendido em termos meramente behaviorista, modelo de aprendizagem de controle que, de fato, foi estruturadora da criação da atividade referida.

Filatro, traz a seguinte definição e atuação do DI:

(...) é a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, definimos *design* instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema.

(...) Além de um processo, o *design* instrucional é uma teoria, um corpo de conhecimento voltado à pesquisa e à teorização das estratégias instrucionais. Ele se dedica à produzir conhecimento sobre os princípios e os métodos de instrução mais adequados a diferentes tipos de aprendizagem (2008, p.3).

Portanto, o DI - como resultado de um processo e uma ação intencional e sistemática de ensino - tem como principal função identificar as necessidades de determinadas aprendizagens e conceber, implementar e avaliar soluções para essas necessidades que ocorrem em diversos e diferenciados níveis, a saber: micro, meso e macro.

A autora chama a atenção, ainda, para o fato de que o DI não deve ser visualizado como algo relacionado simplesmente ao uso das tecnologias em áreas diversas, mas que, no contexto educacional, possui um trajeto renovado pelas modificações inerentes ao movimento de reflexão e ação da educação dos séculos XX e XXI, do qual fazem parte a implantação das TDIC's no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 A atuação do *designer* instrucional nos níveis micro, meso e macro

O DI é o profissional responsável pelo design instrucional de um curso virtual e considerando a aprendizagem em sua abordagem de problema, uma de suas funções mais específicas é a prática de conceber e implementar soluções educacionais em diferentes níveis de abordagem, como já pontuado acima.

Para Filatro (2008, p. 3), no nível macro, o DI tem a função de dar um sentido comum às diversas experiências de aprendizado de uma instituição, de um departamento ou programa (como é o caso da apresentação de um projeto pedagógico) e nas ações governamentais. É interessante observar que nesse nível, geralmente, o DI irá trabalhar com indicativos claros e previamente estabelecidos por uma alta administração de projetos. Nesse sentido, as verbas orçamentárias, o número de alunos matriculados e o custo médio por aluno no curso são dados apresentados antecipadamente ao DI, sem sua participação direta (Idem, p. 165).

No nível meso, as funções do DI são direcionadas à estruturação de programas, cursos ou disciplinas. E no nível micro, o DI fica com a responsabilidade pelo “design fino das unidades de estudo” (Filatro, 2008, p. 4).

Após a explanação acima, fica claro que não se pode falar em prática de DI sem a referência ao desenvolvimento de soluções para o aprendizado virtual em suas diversas fases ou ainda, nas ações em educação a distância, educação híbrida e/ou educação presencial apoiada por tecnologias.

As funções do DI vêm sendo discutidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego e de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações, os profissionais de DI:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas.

Apesar de as prováveis funções do profissional de DI estarem mais delimitadas, ainda se percebe certa dificuldade em saber com clareza quem é o designer instrucional. Esta incerteza inicial advém, em parte, da própria estruturação da EaD, já que no ensino ofertado a distância quem ensina não é um professor - como no caso do ensino presencial – mas uma instituição.

Keegan (apud Belloni, 2001, p. 32) afirma claramente que em EaD quem ensina é uma instituição. Nesse sentido, a dificuldade em atribuir uma subjetividade ao profissional de EaD é notória.

Mardsen (Ibidem, p. 32) considera problemático a ausência de um termo mais apropriado para os docentes que trabalham na EaD, fato este que apresenta como consequência imediata a recorrência ao termo ‘docente’ como se o ensino no ambiente virtual não fosse mais que uma aula normal - preparada para o presencial - e transpassada para o ambiente de aprendizagem virtual.

Belloni esclarece que essa despersonalização do ensino virtual apresenta-se como reflexo da segmentação adotada pelo modelo fordista no campo econômico - principalmente a partir do advento e uso mais intensos de sofisticados instrumentos tecnológicos - já que a partir da utilização das TDIC’s, a aprendizagem pode se tornar mais complexa por possuir a característica que permite realizar múltiplas e diversificadas tarefas.

O DI, então, é aquele que efetua importante papel na realização do aprendizado virtual, isto porque uma das competências principais que este profissional desempenha se apresenta na forma como ele mediatiza ou possibilita a comunicação entre o processo de ensino-aprendizagem e a utilização dos recursos ou meios disponíveis no ambiente online (Belloni, 2001).

Buscando uma diferenciação aperfeiçoada desse processo de comunicação

(diversa do professor do ensino presencial, por exemplo), o DI favorece tal competência a partir da colocação de habilidades como: criatividade, capacidade de mediar a crítica e a autocrítica, a reformulação dos objetivos educacionais, das técnicas e das estratégias visando a qualidade no desenvolvimento do curso virtual.

De acordo com Belloni, a capacidade de mediatização proposta pelo DI implica a parceria entre alunos e equipe multidisciplinar na construção do conhecimento, o que favorece diretamente o desenvolvimento de pesquisas e inovações pedagógicas.

Vigneron (apud Belloni, 2001) também enfatiza a habilidade do DI ou do professor de EaD quando afirma que sem a presença da criatividade não é possível pensar em instituir novos conteúdos, recursos, procedimentos, enfim, novas possibilidades e modelos de aprendizagem.

Belloni considera que é importante observar a necessidade de atualização constante por parte do professor e/ou do DI com relação ao conteúdo das disciplinas específicas oferecidas bem como às metodologias de ensino e às tecnologias atuais, cada vez mais requintadas.

Com relação a este tema, Filatro (2008) esclarece que é o DI, o responsável técnico pela exatidão das informações relativas aos conteúdos contidos no curso. O que significa dizer que é o DI o especialista que define, em última instância, sobre “os termos da estrutura dos conteúdos, dos autores e fontes de conhecimento que devem ser referenciados e do formato das atividades propostas” (2008, p. 84). Por este motivo, é de suma importância o estímulo do trabalho colaborativo ou complementar entre o DI e o conteudista. E segundo a autora, apesar de o relacionamento entre esses dois profissionais variar de complementar a colaborativo, às vezes a relação pode se tornar conflituosa.

De qualquer modo, é o DI o profissional que faz a mediação entre as competências do conteudista e da equipe de mídia (ilustradores, webdesigners, programadores, roteiristas, locutores, atores) e garante, assim, que as decisões do especialista em conteúdo sejam respeitadas e alocadas em seu devido contexto, uma vez que as ilustrações, filmagens e locuções utilizadas no curso devem ter o aval do conteudista.

2.4 A plataforma de trabalho do *designer* instrucional na EaD

Na plataforma virtual de aprendizagem, os meios utilizados como instrumento de trabalho se apresentam como formas essenciais para uma comunicação adequada e benéfica visando o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem. Pode-se entender que os meios de trabalho são necessariamente mediados por algum instrumento presente na EaD, como: as diversas mídias utilizadas, os materiais didáticos e pedagógicos e, ainda, as ferramentas disponíveis na plataforma, que propõem uma interação mais aproximada e real entre os participantes do curso.

Belloni (2001) afirma que a escolha acertada dos meios ou ferramentas de comunicação pelo DI, disponíveis no ambiente online, implica na busca facilitadora do

aprendizado, ao invés de torná-lo cada vez mais distante da realidade do aprendiz. Tal característica imporia uma das competências mais importantes na composição e realização de um curso de EaD, competência essa que a autora define no conceito de mediatização (idem, p. 62) e observa, ainda, que tal competência não é realizada somente pelo professor do AVA, já que no ensino presencial, o docente também se utiliza da mediação entre os instrumentos de trabalho de que dispõe (preparação de aulas e material didático) e a aplicação adequada destes na construção de um eficaz processo de aprendizagem.

Os autores Gutierrez e Prieto (1994) definem que um processo de mediação e de mediatização são possíveis quando a comunicação é mediada por instrumentos ou ferramentas constantes e adequadas na plataforma virtual. Nesse sentido, a mediação pedagógica deve visar o tratamento adequado dos conteúdos e das formas de expressão dos diversos temas existentes no curso, visando sempre a criação de um contexto educacional que acolha criatividade, participação, expressividade e relacionalidade, isto é, que acolha diálogo.

A partir das observações acima, pode-se inferir que é papel fundamental do DI o acolhimento de um diálogo constante e criativo no uso ou na escolha dos meios utilizados no AVA, visando à efetiva e bem-sucedida comunicação entre os objetivos da aprendizagem e o alcance do aprendizado real e efetivo do aluno.

Exemplos de ferramentas interativas e construtoras de conhecimento, utilizados na plataforma virtual são: a web, a televisão, o vídeo, a webcam, a teleconferência, entre outros.

O DI possui os seguintes recursos essenciais na sua atuação: o Mapa de atividades, a Matriz de Detalhamento de Atividades e o Storyboard. Os Questionários de Avaliação Diagnóstica e Entrevistas também são instrumentos valiosos, mas não discorreremos sobre os mesmos, neste momento.

No exercício de adaptação e aperfeiçoamento de um curso virtual, um dos instrumentos a ser utilizado pelo DI, consiste na elaboração do mapa de atividades. Tal instrumento tem como função a apresentação e correta instrução de todas as atividades a serem oferecidas no curso via web. Caracteriza-se, também, como a ferramenta que possibilita conduzir o professor-orientador e/ou tutor ao alargamento de sua visão sobre os detalhes do curso.

Dessa forma, pode-se afirmar que o mapa de atividades possui importante função na estruturação do planejamento das atividades do curso e, nessa perspectiva, quanto mais clara e detalhada estiver apresentada a linguagem articulada no mapa, mais fácil e ordenada será a execução e condução das atividades nele propostas.

A matriz de detalhamento das atividades pode ser considerada o segundo instrumento indispensável para o trabalho do DI. É a matriz de DI, a estrutura que participa todo o detalhamento necessário ao desenvolvimento e execução das atividades ou dinâmicas mais complexas constantes no mapa de atividades.

Como enfatiza Filatro (2008), a matriz de DI apresenta função fundamental num

curso ofertado em ambiente online de ensino. E, pode-se afirmar, é função do designer instrucional fazer a melhor articulação possível entre a linguagem apresentada no mapa de atividades e a linguagem utilizada no detalhamento das atividades constantes na matriz de DI. Em outras palavras, ainda, a atenção e o cuidado dispensados pelo DI na elaboração adequada da matriz podem definir o sucesso ou o insucesso do curso, a aproximação e identificação dos alunos participantes no AVA ou o completo estranhamento e/ou a aversão ao mesmo. Isto porque a função de um DI não se restringe apenas a adaptar formatos de aulas presenciais para o formato virtual, mas, na medida dos recursos disponíveis, deve se utilizar de criatividade, competência pedagógica e metodológica para tornar possível, mas também atraente, o curso virtual.

Além da possibilidade de criação de novas formas de linguagens e interações, a matriz de DI é o instrumento capaz de clarear, nos mínimos detalhes, todo o planejamento de atividades complexas apresentadas no mapa de atividades. Tal recurso evita que possa haver incorreções de comunicação e interação durante o planejamento, desenvolvimento, execução e avaliação do curso por parte dos demais componentes da equipe multidisciplinar. Assim, entende-se que a correta elaboração da matriz de DI é a receita para que a linguagem praticada entre DI, cliente, aluno e equipe multidisciplinar seja padronizada, isto é, clara e ordenada no que tange ao entendimento do detalhamento das atividades mais elaboradas.

Como terceiro instrumento indispensável no trabalho de um DI pode-se citar o recurso Storyboard (SB). É ele que organiza toda a informação referente aos conteúdos bem como a forma de apresentação desse conteúdo num curso virtual, na medida em que pode ser tomado com um roteiro gráfico, um luxo de informações ou um guia para a visualização das atividades propostas a ser realizada pelos alunos e/ou pela equipe de design e de produção do curso. O instrumento define também a ordenação para a efetivação das atividades propostas (Filatro, 2008).

Desse modo, a forma de navegação visual dos conteúdos do mapa de atividades a serem trabalhados, bem como a forma de interação desses conteúdos no AVA, pode ser apresentada a partir da utilização de SB. Nesse sentido, esta forma de trabalho gráfico, quanto mais ordenado e detalhado, maior o êxito proporcional ao curso a partir do momento em que favorece a comunicação e interação entre DI, equipe de desenvolvimento do curso e aluno.

Filatro (2008) acentua que o SB atua como ferramenta indispensável do aprendizado eletrônico e traz, principalmente, a especificação da estrutura e do fluxo da informação. E, apesar de os modelos se apresentarem de forma variada, alguns elementos são fundamentais na construção dos SB, a saber: informações gerais (metadados); tela principal; títulos e textos; imagens prontas ou orientações para ilustração; animações; sons; interações; feedbacks; âncoras e hiperlinks; velocidade da tela; documentação de apoio.

3 | METODOLOGIA

Como já citado, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, buscando profunda compreensão do contexto, de acordo com Oliveira (2007). O artigo foi realizado por meio de uma estruturação da metodologia qualitativa, de caráter aberto, colaborativo e significativo.

Essa pesquisa serviu como requisito para uma proposta de construção de um curso de extensão a ser trabalhado na modalidade a distância, de forma pioneira em uma Instituição. Para o desenvolvimento do curso foram trabalhados: aplicação das estratégias, dos objetivos e dos recursos instrucionais aplicados no desenho do curso virtual, como o mapa (roteiro) de atividades, a matriz de DI e o SB, além de estudos e pesquisas em outros instrumentos que serviram de base para construção da proposta do curso.

Durante todo o planejamento do curso foi realizado uma interação participativa entre designer instrucional e cliente. Houve uma intensa troca de informações via e-mail e encontros presenciais. As alterações no planejamento do curso solicitadas pelo cliente foram analisadas pelo DI quanto as suas possibilidades e, logo em seguida, tal análise era repassada para a equipe multidisciplinar. Pode-se afirmar que a metodologia adotada contemplou um procedimento flexível tanto de questionamento quanto de investigação interpretativa considerando as diversidades de ideias, valores e crenças entre DI, cliente e equipe multidisciplinar. Buscou, principalmente, beneficiar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, além de possibilitar o êxito do curso de extensão ofertado de forma pioneira pela Instituição no AVA.

4 | CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Falar em EaD num país como o Brasil é observar a possibilidade de êxito nas diversas instâncias da prática educativa, porém, a efetivação de sucesso encontra-se vinculada, em grande parte, às decisões pertencentes ao âmbito das políticas públicas.

O tema EaD constitui tópico de interesse de muitos. Interessa ao Estado quando objetiva ampliar a formação de nível superior no país; às instituições particulares de ensino, quando veem no aprendizado eletrônico uma possibilidade de baixo custo de implantação de cursos versus um aumento de aprendizes virtuais; às universidades públicas que buscam a ampliação de seus serviços sem custos com a construção de novas instalações; aos fabricantes de equipamentos de softwares que lucram com a criação de novas formas de interrelações midiáticas virtuais; e, finalmente, aos estudantes que moram em localidades distanciadas dos grandes centros e/ou os que trabalham boa parte do dia (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Com efeito, a educação ofertada no AVA parece constituir resposta ou solução para muitos segmentos socioinstitucionais. E o dinamismo apresentado pela EaD, aliado às TDIC's, inaugura muitas mudanças no contexto da educação e do trabalho.

A composição desta nova tessitura mostra desafios que exigem a criação de novos conhecimentos, além da busca de novas metodologias aplicativas e necessárias aos diferentes contextos de espaço e tempo da aprendizagem virtual.

Na realidade da mudança de paradigma, na qual se aloca o ensino a distância, surge o DI. Este profissional apresenta como competência básica a realização da mediatização na seleção dos recursos tecnológicos com maior adaptabilidade aos conteúdos de um design instrucional, além de estimular a construção de parcerias entre alunos e equipe multidisciplinar.

A partir da argumentação acima, pode-se observar que se a aprendizagem consiste num dos campos mais complexos do conhecimento, a adaptação do ambiente de ensino presencial para o virtual deve, necessariamente, apresentar propostas de interação entre conteúdo e recursos tecnológicos apropriados e significativos, tanto para alunos, quanto para toda a equipe multidisciplinar virtual, na qual se inclui o DI.

Esta exigência faz da perspectiva na qual se encontra a EaD, um campo fortalecido para reflexões frutíferas e estimuladoras de práticas docentes que visem, de fato, uma inovação pedagógica, considerando-se que a partir de uma revisão dos valores, preconceitos e polêmicas referentes ao ensino virtual é que se pode visar um quadro de ruptura e mudanças em prol da aprendizagem colaborativa, participativa e democrática - tanto mais enfatizada no ensino realizado na plataforma virtual de ensino.

É nesse sentido que urge a necessidade de se repensar a implementação das políticas públicas referentes ao aprendizado à distância, visando o acesso e a democratização do conhecimento bem como o estímulo à integração entre saberes e culturas diferenciadas. Tais ações, sendo concretizadas na prática, contextualizariam a EaD como um caminho aberto à construção de uma sociedade mais equânime, além de estimular a humanização do indivíduo na medida em que contribui para a formação de sua cidadania. Esta possibilidade acresceria maior valor ao processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando, de fato, as barreiras de tempo e de espaço.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Editora: Autores Associados. 5ª edição. 2001.

FILATRO, A.. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GARCÍA ARETIO, L. (1995): **Educación a distancia hoy**. Madrid, UNED, (Colección Educación Permanente).

GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. A. **Mediação Pedagógica. Educação a Distância alternativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KEEGAN, D, Harry, K and Magnus, J. **Distance Education: new perspectives**. New York: Routledge, 2001.

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LITWIN, E. **Educação à Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MATA, M. L. **Educação a distância e novas tecnologias, Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, v. 22, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação à Distância.** Brasília. 2001. Documento disponível em formato digital <www.mtecbo.gov.br> Acesso em: 08/01/2018.

OLIVEIRA, Adriana Leônidas. **Comportamento Organizacional e Pesquisa Qualitativa: Algumas Reflexões Metodológicas.** In: CHAMON, E. M. Q. O. *Gestão e Comportamento Humano nas Organizações.* Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática.** Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2003.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

SEVERO SANTOS, J. F. Avaliação no ensino a distância. *Revista Iberoamericana de Educacion* (ISSN: 1681-5653. Disponível em: <[1372severoavaliacaoead.pdf](#)> Acessado em 12 de dezembro de 2017.

VILLARDI, R.; OLIVEIRA, E. G. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista.** Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-275-3



9 788572 472753