

Desafios e Estratégias para a Educação a Distância 3

Andreza Lopes
(Organizadora)



A Atena Editora
Ano 2018

Andreza Lopes

Organizadora

**Desafios e Estratégias para a
Educação a Distância 3**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual 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

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

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 Gislene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

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

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

D441 Desafios e estratégias para a educação a distância: vol. 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Andreza Lopes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Educação a Distância; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-455090-5-9

DOI 10.22533/at.ed.059182706

1. Ensino à distância. I. Lopes, Andreza. II. Série.

CDD 371.35

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2018

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

E-mail: [contato@atenaeditora.com.br](mailto: contato@atenaeditora.com.br)

APRESENTAÇÃO

Ao longo desta coleção, organizada em 3 volumes, nosso maior compromisso foi reunir pesquisas relevantes que permitam um olhar para EaD a partir de múltiplos cenários. Cenários estes que se modificam rapidamente frente às novas redes, hábitos e necessidades que integram a sociedade do conhecimento onde a EaD é atualidade e não futuro, como por vezes ouvimos falar, por exemplo, “chegará o dia que a EaD estará integrada ao ensino presencial”. Considero que este dia já chegou, é hoje! Começou ontem. É realidade no qual instituições de ensino e profissionais desta área precisam reconhecer que a prática da EaD amplia-se como possibilidade de formação e neste sentido integrar práticas presenciais e a distância pode ser entendido como uma nova forma de fazer educação.

Frente a esta discussão apresentamos neste terceiro capítulo experiências de métodos aplicados a prática da EaD seja na educação superior, formação livre, como, área de música, ou ainda formação básica, como, ensino de geografia. E ainda esta corrida pelo conhecimento como diferencial competitivo a necessidade de formação de professores para uso das tecnologias exige esforço e atenção. Esta formação não deve ser informativa, mas deve permitir a construção de relações que potencializem o reconhecimento de tais ferramentas e sua influencia no fazer pedagógico que vai do planejamento da aula, apoio complementar do conteúdo, discussão de temáticas propostas, sistema acadêmico entre outros. O importante é perceber que frente a mudança da sociedade o cenário educacional não pode ser omissa, precisa assumir uma visão evolutiva de modo a entender, estimular e desenvolver novas competências. O que não se limita a instituição amplia-se a toda comunidade acadêmica.

A realidade, portanto, não obstante das manifestações do sujeito se estrutura no ato de pensar e construir conhecimento, entendido por Platão como crença verdadeira e justificável. De forma simplificada o conhecimento é o caminho para o desenvolvimento sua trajetória é longa se manifestando nas diferentes etapas da vida. Logo, potencializar este caminho é investir em práticas de ensino e aprendizagem que contribuam com a socialização de experiências, externalização de saberes, compartilhamento de informações que juntos num processo de mudança continua de visão, como num caleidoscópio, vão estimular a criação e a conexão de conceitos que levará o indivíduo ao ponto de desenvolvimento significativo permitindo por sua vez reiniciar o movimento agora na posição de quem socializa, externaliza e compartilha o que foi internalizado. Um movimento que resulta no desenvolvimento contíguo e ampliado, pois diferente dos recursos econômicos o conhecimento se amplia sempre que compartilhado, por meio de novos significados criados.

Enfim, livros como estes são fundamentais para se manter ativo e integrado a sociedade contemporânea na qual novo diálogos e práticas amplia as conexões e possibilidade de desenvolvimento contínuo nos mais diferentes contextos. E frente a esta preocupação este volume 3 traz uma análise do perfil dos alunos evadidos e concluintes a distância, a partir de um case, o que se faz emergente e relevante uma vez que são das discussões que

emergem grandes experiências e inovações.

De nossa parte esperamos que esta coletânea, organizada em três volumes, contribua para reflexão, práticas e sensibilização quanto a relevância da educação na distância na sociedade do conhecimento. Esperamos ainda contribuir com àqueles que tem compromisso com o fazer da educação e buscam nas possibilidades diversas aprender por meio de melhores práticas permitindo qualidade e inovação que fomentem o ensinar e aprender. Desejamos desta forma que a leitura estimule e divulgue pesquisas relacionadas a educação a distância. Uma prática educação que permite a formação para muitos em tempos e locais distintos. Onde professor e aluno assumem novos papéis sendo estes mediadores do conhecimento e protagonistas do desenvolvimento, respectivamente.

Boa leitura.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
METODOLOGIAS ATIVAS E USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
<i>Vialana Ester Salatino</i>	
<i>Alexandra Cemin</i>	
CAPÍTULO 2	16
PROCESSOS FORMATIVOS EM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	
<i>Márcia Santos Cerqueira</i>	
<i>Vera Lúcia Ramos de Oliveira</i>	
<i>Danila Vasconcelos Oliveira da Luz</i>	
CAPÍTULO 3	29
UMA ANÁLISE ACERCA DAS CONCEPÇÕES DA EAD EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	
<i>Sarah Mendonça de Araújo</i>	
<i>Maria Teresa Menezes Freitas</i>	
CAPÍTULO 4	39
DESIGN INSTRUCIONAL DA DISCIPLINA VIRTUAL “COMPOSTOS DE COORDENAÇÃO”	
<i>Aline Claudino de Castro</i>	
CAPÍTULO 5	56
A CORRELAÇÃO ENTRE PEER INSTRUCTION E BLENDED LEARNING: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
<i>Carlos Eduardo José da Silva</i>	
<i>Maria Aparecida Santos de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 6	64
EDUCAÇÃO MUSICAL, UNIVERSIDADE E ENSINO A DISTÂNCIA: QUE COMBINAÇÃO É ESSA?	
<i>Mariana Barbosa Ament</i>	
<i>Jane Borges</i>	
<i>Denise Corrêa</i>	
CAPÍTULO 7	75
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM MÚLTIPLA EM UM CURSO DE MÚSICA EAD	
<i>Katia Sirlene de Moraes Duarte da Silva</i>	
<i>Marianne Martins Coelho</i>	
<i>Renato Alves da Silva</i>	
CAPÍTULO 8	85
PROJETO TERRA DE LUZIA: A APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS DIGITAIS COMO ALIADA DA GEOGRAFIA	
<i>Paulo Henrique Barbosa Silva</i>	
<i>Cláudio Marinho</i>	
CAPÍTULO 9	97
DESAFIOS DA AUDIÊNCIA Á WEB CONFERÊNCIAS – ANÁLISE DAS CAUSAS DE UM ESTUDO APLICADO	
<i>Viviane Chunques Gervasoni</i>	
<i>George Bedinelli Rossi</i>	
<i>Dirceu da Silva</i>	

CAPÍTULO 10	110
FORMAÇÃO DOCENTE: AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO ONLINE, INTELIGÊNCIA SÓCIO AFETIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EAD	
<i>Ana Cecilia Machado Dias</i>	
<i>Ana Lúcia Guimarães</i>	
<i>Heloisa Teixeira Argento</i>	
<i>Nívea Cristina Vieira Lemos</i>	
CAPÍTULO 11.....	121
GRUPO DE DISCUSSÃO VIRTUAL: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS DE PROFESSORES POLIVALENTES QUE ATUAM EM UMA GRADUAÇÃO EM MÚSICA NA MODALIDADE EAD	
<i>Celso Augusto dos Santos Gomes</i>	
<i>Wanderson Gomes de Souza</i>	
<i>Simone Simone de Paula Teodoro Moreira</i>	
CAPÍTULO 12.....	133
IDENTIDADE E SUJETIVIDADE DOCENTE NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	
<i>Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt</i>	
<i>Inês Maria Zanrfolin Pires de Almeida</i>	
CAPÍTULO 13.....	141
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A UTILIZAÇÃO DO MOODLE NO ENSINO A DISTÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Rosemary Pessoa Borges</i>	
<i>Elizama das Chagas Lemos</i>	
<i>Alexandre Rodrigues Caitano</i>	
<i>Pablo Roberto Fernandes de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 14.....	151
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FACE À UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
<i>Sarah Mendonça de Araújo</i>	
<i>Maria Teresa Menezes Freitas</i>	
CAPÍTULO 15.....	163
FATORES MOTIVACIONAIS E INIBIDORES DA PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES EM CURSOS DE EAD	
<i>Ricardo Thielmann</i>	
<i>Alessandra Simão</i>	
CAPÍTULO 16.....	177
TP(A)CK, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EAD: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO...	
<i>Nedia Maria de Oliveira</i>	
<i>Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende</i>	
CAPÍTULO 17	190
CAPACITAÇÃO DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Fabiana Gonçalves dos Reis</i>	
<i>Gislene Lisboa de Oliveira</i>	
<i>Valéria Soares de Lima</i>	
CAPÍTULO 18.....	198
PROJETO VITÓRIA RÉGIA	
<i>Carlos Homero Urizzi Garcia</i>	
<i>Denise de Almeida</i>	
<i>Elisabete Jacques Urizzi Garcia</i>	

CAPÍTULO 19	205
CONEXÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO TOCANTINS: CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Mariana da Silva Neta</i>	
<i>Nádia Flausino Vieira Borges</i>	
<i>Aldízia Carneiro de Araújo</i>	
<i>Simone Lima de Arruda</i>	
<i>Marcia Flausino Vieira Alves</i>	
CAPÍTULO 20	216
RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
<i>Jacks Richard de Paulo</i>	
<i>Maria Antonia Tavares de Oliveira Endo</i>	
<i>Marta Bertin</i>	
CAPÍTULO 21	227
OS CONHECIMENTOS DECLARATIVO E PROCESSUAL DE JOHN ANDERSON NO ENSINO A DISTÂNCIA DE GUITARRA ELÉTRICA E VIOLÃO POPULAR	
<i>Endre Solti</i>	
<i>Daniel Chris Amato</i>	
CAPÍTULO 22	241
PERMANÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIÁLOGOS E DIRETRIZES	
<i>Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura</i>	
<i>Alice Fogaça Monteiro</i>	
CAPÍTULO 23	253
ANÁLISE DO PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO DE ALUNOS EVADIDOS E NÃO EVADIDOS EM CURSOS TÉCNICOS A DISTÂNCIA	
<i>Renata Cristina Nunes</i>	
<i>Ricardo Montserrat Almeida Silva</i>	
<i>Thabata de Souza Araujo Oliveira</i>	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	264
SOBRE OS AUTORES	265

CAPÍTULO 1

METODOLOGIAS ATIVAS E USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vialana Ester Salatino

Docente no Centro Universitário Uniftec e
Mestranda da UCS
Caxias do Sul - RS

Alexandra Cemin

Docente no Centro Universitário Uniftec e
Doutoranda da UCS
Caxias do Sul - RS

efetiva de aprendizagem. Por fim compreende-se que cerca de 90 a 99% dos alunos obtiveram aprendizagem de forma dinâmica, divertida e efetiva, além de elogiarem o formato em que a disciplina foi realizada. O que demonstrou a eficácia e aceitação do uso de metodologias ativas e tecnologias no ensino superior apresentando indicação também para outras disciplinas e estudos a esse respeito.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas, Tecnologias na Educação Superior, Educação Superior.

ABSTRACT : The case study investigates how the use of active methodologies and technologies in the discipline management of people in a University Center of Serra Gaúcha occurs and identifies which technological resources and active methodologies have been used in the discipline that are working well. In order to understand which of these resources are essential for effective learning. And indicate improvements of the active practice in the discipline in question. In order to reach the proposed objectives, a questionnaire was carried out, which was applied in four classes, with a qualitative-quantitative approach and the analysis of the data with graph and content analysis. Where the minimum acceptance of the students in relation to the active methodologies was 75% for a practice of preparation and presentation of posters after case analysis. Already 80 to 89%

RESUMO: O estudo de caso investiga como ocorre o uso de metodologias ativas e tecnologias na disciplina de gestão de pessoas em um Centro Universitário da Serra Gaúcha e, identifica quais recursos tecnológicos e metodologias ativas têm sido usadas na disciplina que estão surtindo bom resultado. Visando entender quais desses recursos são essenciais para a aprendizagem efetiva. E indicar melhorias da prática ativa na disciplina em questão. Para alcançar os objetivos propostos foi realizado um questionário que foi aplicado em quatro turmas, com abordagem qual-quantitativa e realizada a análise dos dados via gráfico e análise de conteúdo. Onde o mínimo de aceitação dos alunos em relação às metodologias ativas foi de 75% para uma prática de confecção e apresentação de cartazes após análise de cases. Já de 80 a 89% aprovaram diversas práticas e recursos utilizados na disciplina e a maioria de 90 a 99% aprovaram uma grande quantidade de metodologias ativas e tecnologias como forma

approved several practices and resources used in the discipline and the majority of 90 to 99% approved a large number of active methodologies and technologies as an effective form of learning. Finally, 90 to 99% of the students obtained learning in a dynamic, fun and effective way, in addition to praising the format in which the discipline was carried out. What has demonstrated the effectiveness and acceptance of the use of active methodologies and technologies in higher education, also indicating other disciplines and studies in this respect.

KEYWORDS: Active Methodologies, Technologies in Higher Education, Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

As formas de ensinar e aprender vem sofrendo mudanças significativas ao longo dos tempos. É verdade que existe impregnada em nós professores e alunos uma cultura bastante conhecida que tende ao tradicional método de ensino e aprendizagem, na velha forma de se ver o aluno sentado, comportado, ouvindo e, o professor em frente a turma falando e transmitindo seu conhecimento. Mas ninguém mais tem paciência para tolerar horas de sala de aula nessa monotonia passiva/ativa. “Se nossos treinamentos e nossas escolas chateiam os alunos, a culpa é toda nossa como educadores”. (PRENSKY, 2012, p. 103)

O papel do aluno como alguém que quer e busca conhecer; fazendo pesquisa, contribuindo para os assuntos da aula, querendo aprender e compartilhar conhecimentos, dúvidas e práticas. Afinal essa sala de aula possui notebooks e smartphones, internet e o ‘Santo Google’. Segundo Moran (2013), “A interconectividade que a Internet e as redes desenvolveram nestes últimos anos está começando a revolucionar a forma de ensinar e aprender”. (p.89)

Mas será que tanto professores quanto alunos e por vezes o somos em ambos os papéis, pois quem ensina, deve sempre estar aprendendo mais e mais. Será que estamos vivendo esses tempos de uma aprendizagem tão livre, tão interessante e nada cansativa? Ao menos na educação superior essas aulas devem ser assim, afinal, são conteúdos que interessam a ambas as partes, não é mesmo?

Ao pensar sobre isso surge um problema de pesquisa, que é um tanto intrigante: O uso de metodologias ativas e tecnologias contribui para o aprendizado de alunos de educação superior? Entendendo que na educação superior as aulas podem ser mais atrativas, dinâmicas, construtivas, mas será que isso ocorre? Que as tecnologias realmente estão sendo utilizadas para ajudar nesse processo de ensino e aprendizagem? E em relação às metodologias ativas, estarão sendo utilizadas para valorizar o papel do aluno em sala de aula, estimular sua busca pelo conhecimento, favorecendo a aprendizagem?

Para entender um pouco a esse respeito esse artigo tem por objetivo:

§ Investigar como ocorre o uso de metodologias ativas e tecnologias na disciplina de gestão de pessoas em um Centro Universitário da Serra Gaúcha.

Estabelecendo também alguns objetivos específicos, conforme segue:

§ Identificar quais recursos tecnológicos e metodologias ativas têm sido utilizadas na educação superior na disciplina de gestão de pessoas na IES em questão que estão surtindo bom resultado.

§ Entender quais desses recursos são essenciais para uma aprendizagem efetiva.

§ Indicar melhorias nessa prática ativa na aprendizagem de educação superior na disciplina em questão.

2 | DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Para entendimento pertinente ao estudo de caso, se faz necessária a compreensão das temáticas abordadas a seguir. Sendo que estão relacionadas à prática realizada nessas turmas de gestão de pessoas conforme dados relativos ao Plano de Ensino:

Apresenta-se as habilidades que são trabalhadas no decorrer das aulas: compreender o comportamento humano, o comportamento organizacional e a influência das diferenças individuais nas relações interpessoais na esfera afetiva e no mundo do trabalho; identificar as causas do comportamento humano nos grupos, especificamente nas organizações; conhecer os processos e práticas de gestão de pessoas; desenvolver o autoconhecimento; desenvolver as habilidades sociais; desenvolver o autocontrole; desenvolver a empatia; desenvolver a automotivação. Estando o desenvolvimento comportamental para o alcance do objetivo da disciplina.

Esta possui 80 horas de aula, divididas em 20 encontros presenciais de 4 horas cada. Uma combinação entre professora e alunos é que antes de cada aula é necessário acessar o moodle (AVA) e ler textos, ver os materiais, links e vídeos disponíveis.

2.1. Metodologias Ativas

As metodologias ativas surgem como indicação de um modelo planejado pelo professor para aulas mais atrativas, dinâmicas, envolventes para o aluno que deverá participar ativamente da aula. “É preciso, portanto, substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana”. (BORGES e ALENCAR, 2014, p.128)

Conforme Gemignani (2012):

Na busca de mudanças e transformações no contexto educacional, surgem as metodologias ativas de ensino e aprendizagem e o marco conceitual do ensino para a compreensão, para auxiliar na educação permanente dos docentes a planejar, analisar, implementar e avaliar a prática centrada na compreensão dos estudantes, organizando currículos em torno de tópicos geradores que os estimulem à exploração e investigação das ideias centrais da disciplina, atentos às metas de compreensão (p. 23-24)

Professores diferenciados pensam suas práticas e em seu planejamento, cotam com

o desenvolvimento de alunos participativos por um aprendizado efetivo. De acordo com Berbel (2011), no que se refere às metodologias ativas tem-se que são formas para favorecer o processo de aprendizagem, que se baseiam em experiências reais ou simuladas, com objetivo na solução, visando à superação de desafios que surgem de situações essenciais da prática social.

Para Borges e Alencar (2014), “o educador além de transmissor de conhecimento, deve atuar na mediação do aprendizado, usando recursos didáticos que favoreçam o aprendizado crítico-reflexivo do estudante, de forma ativa e motivadora. (p. 123) Inclusive a utilização da tarefa ou lição de casa e da prática, que segundo Marzano, Pickering e Pollock (2008), “proporcionam aos alunos oportunidades de aprofundar seu entendimento e as habilidades relativas ao conteúdo que lhes foram inicialmente apresentados.” (p.57)

Metodologias ativas requerem professor/facilitador, “têm os alunos ‘puxando’ o ensino conforme, interesses, preferências e ritmo”. (ROCHA; LEMOS, 2014, p.3) A turma age através da percepção do professor de que tudo corre como o planejado, caso isso não ocorra e não exista aprendizagem o professor intervém no sentido que proporcionar novas formas para se chegar ao aprendizado necessário. “Um projeto educativo [...] só pode ser viável se todos os parceiros contribuírem com ele e se beneficiarem dele” (TROCMÉ-FABRE, 2004, p. 27)

Tal metodologia se baseia no construtivismo onde o aluno constrói seu conhecimento ou o constrói nos grupos. Para Paulo Freire (2006), a aprendizagem ocorre na aproximação crítica da própria realidade que facilita ao aluno entender, a compreensão crítica, o refletir, e saber agir de acordo com as problemáticas encontradas na vida. As metodologias ativas encontram fundamentação em teóricos como: Rocha; Lemos, 2014; kwan, 2000; Atwa; Al rabia, 2014; Guerra, 2014, e Haryani et al., 2014. E são práticas de sala de aula, conforme segue:

I. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) –trabalhar em grupos de alunos resolvendo um ou mais problemas, desenvolvendo habilidade de resolução de problemas e construção do conhecimento e conteúdo da aula. Também desenvolvimento de competências voltadas à autoaprendizagem e a meta cognição.

II. Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) – problemáticas da vida real sendo trabalhadas por meio de projetos, o que pode ser em grupo ou de forma individual.

III. Peer instruction (PI) - breve explanação de um assunto feita pelo professor que depois repassa para os alunos a discussão, o debate pode ser em grupos, entre alunos, em duplas, com o professor gerando hipóteses para experimentos.

IV. Just-in-Time Teaching (JiTT) – leitura e reflexão de textos e materiais, com apoio de tecnologias, questionários e atividades que façam pensar antes da aula.

V. Aprendizagem Baseada em Times (TBL) - em grupos fixos estudam determinados tópicos como tarefa, depois esses grupos trabalham com

problemáticas, utilizando todo seu conhecimento, argumentando suas respostas ou soluções anteriores, para justificar onde erraram ou melhorar resultados.

VI. Métodos de Caso – conhecido como estudo de caso, consiste em estudo de fontes teóricas para chegar a uma conclusão sobre a solução de cases, a resposta deve ocorrer em grupo e também individualmente, pois cada aluno tem sua opinião.

VII. Simulações – simular uma situação ou problema, ter iniciativa, não substitui laboratórios e prática, mas facilita e estimula a aprendizagem prática.

Por vezes, as metodologias ativas, são utilizadas por professores que não as conhecem. A consciência sobre sua aplicação e planejar as aulas, possibilita resultados. Para Wiske et al. (2007), a aprendizagem “[...] nunca pode ser simplesmente transmitida de um gerador para um receptor, mas deve ser construída a partir da própria experiência e do trabalho intelectual do aprendiz” (p. 66) e para Celso Antunes (2012), “reter a informação não é tão importante quanto saber lidar com a mesma e dela fazer um caminho para solucionar problemas.” (p. 22)

Metodologias indicadas pela Universidade de Harvard, como as metodologias ativas e o “Ensinar para a Compreensão” (EPC), que para Gemignani (2012) representa “o movimento de transformações das tendências pedagógicas no modo de ensinar e compreender o processo de aprendizagem, para tornar significativa a aprendizagem interdisciplinar”. (p. 12), visam a compreensão crítica dos alunos.

Algumas perguntas que constituem o marco pedagógico do EPC, de acordo com Elizabeth Gemignani (2012, p.15): O que realmente queremos que nossos alunos compreendam? Como saber que meus alunos comprehendem? E Como eles vão saber que comprehendem? Estas são significativas para a aprendizagem, o professor poderá pensar suas aulas a partir do EPC e das metodologias ativas.

As metodologias ativas e tecnologias, unem métodos e recursos necessários para a aprendizagem significativa e estimulante, tanto para professores como alunos. Como diz Hélène Trocmé-Fabre (2010), “aprende-se atuando. Aprende-se a “calçar os sapatos do outro” para compreender o que ele não comprehende” (p. 249).

2.2. Tecnologias na Educação

Ao se falar sobre tecnologias na educação, imagina-se tecnologias sofisticadas, quase impossíveis de serem utilizadas em salas de aula comuns às instituições de ensino em geral, mas vários recursos já são utilizados por professores e instituições. O computador, o celular, a internet para pesquisa, as facilidades do celular. E geralmente os alunos o possuem; não caracterizando um investimento. Para Moran (2013) a tecnologia mais usada é o celular “é wireless (sem fio) e rapidamente incorporou o acesso à Internet, à foto digital, aos programas de comunicação (voz, Tv), ao entretenimento (jogos, música-mp3) e outros serviços”. (p. 89).

A realidade tecnológica afeta a maneira de ensinar e aprender, possibilita aulas

mais interessantes, atrai a atenção dos alunos, já que a maioria dos alunos na educação superior são jovens. Segundo Sousa, Moita e Carvalho (2011), no passado “fez-se necessário a invenção dos livros, jornais, revistas, a partir do advento da escrita” (p. 212), era a tecnologia da época, o tempo passou e surgiram rádio, telefone, televisão, que favoreceram a educação, a forma do homem buscar informação e conhecimento, e a partir desse momento, ” a educação começa a ser oferecida para além do espaço e do tempo com a ajuda da tecnologia.” (p. 212).

Os telecursos oferecidos via televisão eram o formato de educação a distância (EaD) com os recursos existentes na época. O ciberespaço e as tecnologias contribuíram para a modalidade de EaD atuais, e aulas presenciais foram influenciadas pelo mundo estabelecido a volta, tão inovador e tecnológico, no entanto, uma tem muito a colaborar com a outra, sendo que segundo Moran (2013), o ensino presencial está utilizando tecnologias, funcionalidades e também atividades da EaD que por sua vez está entendendo como ser mais colaborativa e interativa.

O autor supracitado colabora com a ideia de que: “A cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças”. (p.90). Os investimentos em internet e computadores não são suficientes, necessitando mudança na sala de aula, no conhecimento do professor em termos de tecnologias e recursos para o aprendizado, também sendo necessário admitir possíveis dificuldades. “Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora” (MORAN, 2013, p. 90), no sentido contrário ao bom uso de tecnologia para o ensino.

De acordo com Antonio Junior (2005), “as tecnologias interativas aplicadas na educação permitem ampliar a pluralidade de abordagens, atender a diferentes estilos de aprendizagem e, desta forma, favorecer a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades” (p. 2). Já Gomes, Pezzi e Bárcia (2005), afirmam que em relação a uma pedagogia orientada para o aluno a tendência é ter aulas “mais adequadas ao tipo de indivíduo e sociedade atual, pois elas sugerem um indivíduo ativo e autônomo” (p.2), onde o professor torna-se um facilitador também do acesso e utilização da tecnologia. Como na bela frase de Moran (2013, p. 90):

“Os educadores marcantes atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Transmitem bondade e competência, tanto no plano pessoal, familiar como no social, dentro e fora da aula, no presencial ou no virtual. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. E eles, numa sociedade cada vez mais complexa e virtual, se tornarão referências necessárias”.

Rumo a essa nova educação há aprendizado para o professor, a instituição e o aluno. “As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo” (MORAN, 2013, p. 164).

2.2.1 Ambiente Virtual De Aprendizagem – AVA

Para validar a relação entre professor, alunos e AVA entende-se que tecnologias e máquinas utilizadas pelo homem, podem agregar. As pessoas estão convivendo com aplicativos, sistemas e jogos; no trabalho e no social. Para Pinto (2006), as tecnologias são atualmente entendidas mais profundamente como algo existencial. Sendo cada vez mais utilizados, inclusive são fornecidos por instituições de ensino, muitos alunos já estão naturalizados com esse tipo de tecnologia, o problema começa quando o professor não adota esse tipo de recurso.

Para melhor definir o que é um AVA, nesse caso o Moodle, tem-se que “é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. Aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos on-line, ou suporte on-line a cursos presenciais” (TAROUCO et al. 2014, p. 455). Dessa forma pode ser utilizado para ser um ambiente virtual em uma disciplina presencial, podendo ser utilizado para atividades em aula, ou até mesmo extraclasse. “É um sistema capaz de acomodar atividades totalmente a distância ou como ambiente complementador de atividades presenciais” (TAROUCO et al. 2014, p. 454). De acordo com Sousa, Moita e Carvalho (2011):

“O Moodle é um ambiente que permite a adequação das necessidades das instituições e dos usuários, e, enquanto ambiente virtual de aprendizagem, foi desenvolvido levando em consideração que a aprendizagem acontece, através da colaboração do conhecimento. Percebemos aqui na filosofia do desenvolvimento do Moodle uma clara expressão das intenções de promover a colaboração e cooperação do outro para com o outro, buscando desenvolver uma cultura baseada em conhecimentos compartilhados entre o grupo”. (p. 2015 - 2016)

Conforme Tarouco (2014), Pinto (2006) e Lemos (1999), professores também tem aproveitado recursos de uso geral que se encontram a disposição na rede, e citam como exemplos, a utilização de e-mail, listas, fóruns, chats, home pages, entre outros, visando agregar ao AVA que utilizam ou criando um, também como recurso para a formação de objetos de aprendizagem (OA). De acordo com Antonio Junior (2005), “Os educadores devem fazer sua parte pela procura de informações e de recursos disponíveis, refletindo sobre a utilização de novas ferramentas”. (p.2)

Os AVAs são softwares “projetados para atuarem como salas de aula virtuais e têm como características o gerenciamento de integrantes, relatório de acesso e atividades, promoção da interação entre os participantes, publicação de conteúdo” (Sousa, Moita e Carvalho, 2011, p. 214).

Um fator é que o AVA, pode ser programado para dar feedback, ou receber o feedback escrito pelo professor depois de avaliar respostas, ou trabalhos dos alunos. O que auxilia o aluno a entender como ele está em termos de aprendizagem, mas também ao professor perceber qual a linha de entendimento da turma em geral e individualmente, com a possibilidade de corrigir a rota, ou buscar novas estratégias, no andamento da disciplina e não apenas lá ao final quando os alunos demonstram em uma ou duas provas, que não conseguiram aprender. Mas se o professor utiliza um AVA, e não repassa feedback, porque

isso resulta em maior trabalho; o uso da tecnologia fica sem sentido para o aluno e para o professor que deixa de entender o porquê de estar utilizando tal recurso.

De acordo com Sousa, Moita e Carvalho (2011), não receber feedback é uma deficiência do uso das tecnologias ou do AVA e “se o aluno não recebe comentário sobre as atividades que ele desenvolveu em um curso ele não tem como saber se está ou não atingindo os objetivos estabelecidos” (p. 215).

2.2.2. Objetos de Aprendizagem – OA

Ao utilizar a tecnologia de AVAs, tem-se o auxílio dos OAs, seus recursos proporcionam a criação de atividades pensadas para a aprendizagem, criadas com o intuito de que os alunos desenvolvam seu conhecimento, raciocínio, e sejam participativos com professor e colegas, ao participarem de fóruns, chats, wikis, e outros recursos, que são compartilhados por todos os alunos na disciplina.

OAs conforme Antonio Junior (2005, p.01), “um novo parâmetro educativo que utiliza a elaboração de um material didático envolvendo conteúdos, interdisciplinaridade, exercícios e complementos [...] com os recursos das tecnologias”, um recurso tecnológico pensado para a aprendizagem efetiva.

Destacando que geralmente objetos de aprendizagem são atrativos por se utilizarem de tecnologias, por serem virtuais, softwares ou contarem com recursos tecnológicos variados, por vezes são dinâmicos e utilizam “designs, cores, movimentos, efeitos [...]” (ANTONIO JUNIOR, 2005, p. 2), tornando-se mais atrativos, constituindo uma linguagem atual e interessante até por serem novidades.

Alguns objetos de aprendizagem também são dinâmicos, e extremamente visuais, interativos. Dessa forma o aluno está estudando, interagindo com o conteúdo, aprendendo sem perceber, claro que cada objeto tem objetivos específicos e por isso quanto mais OAs forem utilizados em uma disciplina, a tendência é que se torne mais divertido aprender.

“Os OAs podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides ou complexos como uma simulação. Os objetos de aprendizagem utilizam-se de imagens, animações e apples, documentos VRML (realidade virtual), arquivos de texto ou hipertexto, dentre outros. Não há um limite de tamanho para um Objeto de Aprendizagem, porém existe o consenso de que ele deve ter um propósito educacional definido, um elemento que estimule a reflexão do estudante e que sua aplicação não se restrinja a um único contexto” (Ministério da Educação - BETTIO; MARTINS, 2004, p.20).

3 | METODOLOGIA DO ESTUDO

Trata de um estudo de caso múltiplo caracterizado por pesquisa exploratória e bibliográfica, por meio de questionário quali-quantitativo. Uma grande vantagem ao se optar por um estudo de caso é aprofundar o conhecimento em particular de uma unidade (estudo de caso único) ou mais (estudo de caso múltiplo), incluindo o contexto e os detalhes

do referido contexto. (CAMPOMAR, 1991; YIN, 2005).

Para a realização desse estudo que também é uma pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2007), sua principal finalidade é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, sendo que, de todos os tipos de pesquisa, esta apresenta menor rigidez no planejamento, mas requer também levantamento bibliográfico.

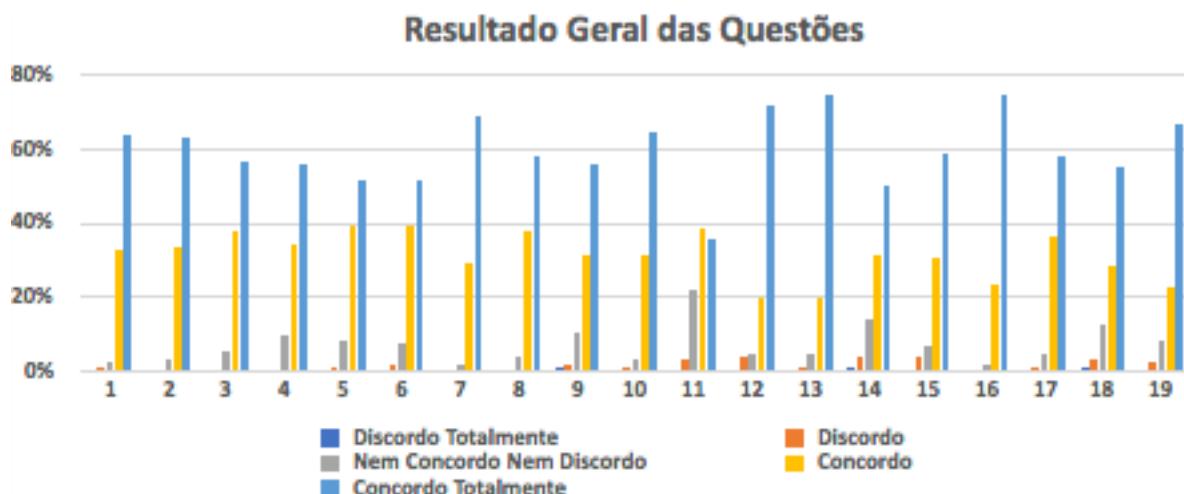
O levantamento de dados se deu através de um questionário, sendo que conforme Gil (2007), esse constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações. O questionário composto de 20 questões, onde 18 proporcionam análise quantitativa, 1 questão quali-quantitativa e 1 somente qualitativa. Para Reis (2007), a diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa está no fato de a quantitativa ter um foco visível e concreto e, a qualitativa aprofunda tudo que é aparente, e enfatiza que as duas podem se complementar.

Com base na resposta dos entrevistados, coletou-se os dados da pesquisa e se entendeu a realidade da amostra composta por quatro turmas da disciplina de gestão de pessoas, devido à mesma utilizar metodologias ativas e tecnologias diversas. Participaram da pesquisa 136 alunos que correspondem a 100% dos alunos.

Os dados quantitativos foram tabulados e apresentados em forma de gráfico junto da análise de conteúdo das questões qualitativas. O objetivo da análise de conteúdo é “produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 25).

4 | RESULTADOS ENCONTRADOS

Para facilitar o entendimento dos resultados encontrados, foi apresentada uma síntese dos resultados, as questões foram tabuladas e analisadas em separado de acordo com cada turma investigada e, por não existir uma discrepância significativa entre os resultados, optou-se por agrupar os dados e realizar uma análise conjunta.



Fonte: Autoria própria com base nas respostas do questionário de pesquisa nas quatro turmas.

No gráfico 1 percebe-se em azul escuro conforme a legenda resultados acima de 65% que são respostas dos alunos sobre concordar totalmente com os recursos, metodologias e tecnologias utilizados em aula, o segundo melhor resultado indicado no gráfico refere-se à cor roxa sobre às respostas concordo dos alunos que se encontra acima de 20%, já a cor verde está em terceiro lugar em destaque nas respostas variando de pouco mais de 1 ou 2% até 22% no máximo para respostas do tipo nem concordo nem discordo, ou seja, não se posicionam em relação ao que foi questionado, e as respostas consideradas mais negativas nesse estudo, que estão em destaque na cor vermelha variando de percentuais um pouco acima de 1% até no máximo 6 ou 7% que se referem à discordância ao que foi questionado e também o discordo totalmente que quase não se percebe no gráfico, na cor azul claro, ficando em percentuais em torno de 1% em relação ao que foi questionado.

Afirma-se que se obteve resultados positivos em relação à forma como essa disciplina foi pensada e praticada. É possível perceber que a soma das respostas concordo e concordo totalmente ficam em torno de 75% a 99%, mas na maioria das questões fica acima de 90%, aprovando o formato desta disciplina pelos alunos. Sintetizando as respostas quantitativas tem-se que:

§ De 90 a 99% dos alunos aprovam a utilização do moodle com os recursos utilizados na disciplina e, valorizam a utilização de Imagens e Figuras na apresentação do mesmo, como um facilitador para entendimento dos temas relacionados, assim como a utilização de Charges; também em relação às apresentações em Power Point utilizadas durante as aulas e disponíveis no AVA que auxiliou a entender o assunto abordado em aula; Os alunos aprovam o uso de Textos de Apoio e Complementares disponíveis no moodle como fundamentais para o seu aprendizado. Em relação aos Fóruns dizem que contribuíram para seu aprendizado e inclusive na questão 20 solicitam mais fóruns. Além disso, afirmaram que o uso do Questionário no moodle para revisão de conteúdo ajudou a fixar e entender, assim como, nos fóruns em resposta à questão 20 solicitam mais questionários ao final de cada aula para fixação dos conteúdos. Quanto aos Vídeos para assistir, refletir e debater, afirmam a importância em seu aprendizado e enfatizam isso também na questão 20. Os alunos confirmaram que a Gincana Educativa foi uma forma dinâmica e divertida de aula, que realmente provocou entendimento/aprendizado e essa foi a atividade de aula mais elogiada na questão aberta 20. Concordaram que no Trabalho em Grupo (Equipes da Gincana), conviver e conhecer colegas foi importante para o desenvolvimento de habilidades sociais, assim como as vivências práticas na Gincana Educativa foram fundamentais para seu desenvolvimento comportamental, que pode também ser melhor entendido nas respostas da questão 17. Em termos da Mesa Redonda de Liderança trouxe aprendizado que irão levar para a vida, a partir da percepção da prática vivenciada e compartilhada em aula, pelos líderes convidados. Concordam que a disponibilidade de entrar em contato com a professora por E-mail, WhatsApp e Telefone facilitou a comunicação durante a disciplina de gestão de pessoas.

§ De 80 a 89% dos alunos afirmaram que a Sessão Pipoca, visando assistir filme e debater sobre o mesmo, associado a fórum no moodle constituíram uma aprendizagem efetiva. E que o uso de Datashow nas aulas facilita o entendimento dos assuntos abordados. A realização de vídeo para síntese dos conteúdos na Gincana Educativa (Elaborar o Conteúdo, Gravar, Editar e Apresentar) foi uma forma de resumir o que aprenderam. E acreditam ter aprendido mais nessa disciplina do que em disciplinas de conteúdo expositivo-dialogado.

§ 75% dos alunos concordaram que a confecção e apresentação de Cartazes como forma de discussão de assuntos diversos em sala de aula facilitou seu entendimento dos assuntos, porém destaca-se que esse foi o item com menor percentual de aceitação por parte dos alunos.

Veja agora a análise dos dados das questões qualitativas:

Questão 17- Parte Qualitativa da questão

Entende-se que os alunos citaram como mudança de comportamento os seguintes quesitos: desenvolvimento de paciência, percepção dos diferentes tipos de personalidades, melhoria do comportamento no trabalho, desenvolvimento de inteligência emocional, de habilidades sociais e empatia, também de autocontrole. Melhoria da timidez, aprendizado sobre o respeito às diferenças, melhoria na percepção de liderança e desenvolvimento de liderança, autoconhecimento e auto percepção, motivação, comunicação, trabalho em equipe, aprendizado, saber ouvir, entender melhor as pessoas, desinibição e perda da timidez, além de melhoria da autoestima. Chegou-se as essas conclusões via análise de conteúdo, dos itens mencionados na questão pelos próprios alunos.

Questão 20 – Qualitativa

§ Elogios à disciplina e seu formato: “Essa disciplina foi muito produtiva para mim”, “Professora, continue assim, suas aulas são ótimas e aprendemos bastante com elas. Obrigado”, “Acredito que o método utilizado pela prof. foi um dos melhores até o momento, acredito que o envolvimento dos colegas e a professora tirar agente da cadeira foi o diferencial”. Percebe-se que a maioria dos alunos gostaram muito da forma como a disciplina aconteceu, também é possível perceber a gratidão dos mesmos pelo aprendizado e aulas.

§ Embora a disciplina exija bastante dos alunos com diversos trabalhos e envolvimento em sala de aula a cada aula em formato bastante participativo, por parte dos alunos, houve um comentário “Mais atividades em aula, mesmo sem pontuação”, onde conclui-se que quanto mais atividades, maior é a satisfação do aluno, talvez por tornar-se sujeito ativo do processo de sua aprendizagem.

§ Em relação ao aluno gostar de atividades, comentaram apesar da grande demanda de atividades da disciplina: “Acredito seria interessante em cada aula,

fazer um trabalho prático, ou resumo da aula, para postar, ou até respondendo questões, isso nos obrigaria a ler mais os conteúdos (confesso que faço parte dos que não liam muito.) “, “Talvez se for feito pequenos fóruns ao acabar os conteúdos para uma melhor fixação”. Pedem mais atividades, porque entendem que as mesmas facilitam na sua aprendizagem e os obriga a ler, citam fóruns.

§ “A disciplina de gestão de pessoas, penso ser fundamental constar em todos os cursos pois realmente, todos se relacionam com outras pessoas dentro das empresas, sendo gestor ou não” Destaca-se este comentário, pois isso é muito trabalhado com os alunos, especialmente no início da disciplina, afinal aqueles que são de cursos mais técnicos, como engenharias por exemplo; tem a tendência a não compreenderem a importância de saberem ser gestores de pessoas, ou mesmo, de serem geridos por alguém e a disciplina se propõem a esse entendimento acima de tudo, à compreensão da importância da mesma.

§ Sobre a Gincana “até a gincana que fui totalmente contra no início, tenho que admitir foi incrível”, “Três dias de gincana, pois foi espetacular!!!!”, “A gincana pode durar mais tempo!”, entende-se que os alunos gostam tanto que depois que participam querem que todas as aulas virem gincana, mas será que existe aprendizado ou é pela alegria da ludicidade dessas duas aulas? Dito por eles: “Penso que a gincana ajudou muito a fixar o conteúdo e que apenas as 2 aulas não foram suficientes para aproximar mais as equipes. Ainda acredito que deveria existir uma tarefa onde as 3 equipes fossem obrigadas a participar e apresentar um resultado único”, surge aqui também uma sugestão de uma tarefa que pode ser muito interessante, onde todos trabalhem juntos, algo de deverá ser acrescentado na próxima edição da Gincana Educativa. Segundo com os comentários: “que a gincana fosse feita em mais disciplinas, pois nos ajuda a aprender mais facilmente”, “Mais provas da gincana”, também existem comentários pedindo que a gincana continue além das duas aulas onde ocorre, mas o fato é que para valorizar as diferentes formas de aprendizado dos alunos ela não pode se estender por várias aulas. Por isso proporcionar o conhecimento entre os colegas e desenvolver habilidades sociais, assim como relacionamento interpessoal, empatia, autocontrole e outras habilidades são prioridade no momento de formação das equipes.

§ Houveram comentários de que a disciplina motivou e que nela existiram materiais que são técnicas o que o aluno comenta não ter nas outras disciplinas do curso de engenharia, o que demonstra a valorização dessa disciplina.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o levantamento bibliográfico e análise dos dados de pesquisa, é possível entender a importância da disciplina de gestão de pessoas para os alunos pesquisados, por dispor de variadas atividades que atendem às expectativas em relação ao aprendizado, utilizando metodologias ativas e tecnologias.

Entende-se que é indicado que a disciplina continue a ser ministrada nesse formato, pois proporciona aprendizado efetivo e desenvolvimento de habilidades sociais, inteligência emocional, empatia, autoconhecimento, autocontrole, melhoria da timidez e outros comportamentos ditos pelos alunos. Em relação ao problema de pesquisa: O uso de metodologias ativas e tecnologias contribui para o aprendizado de alunos de educação superior? Afirma-se isso com o estudo de caso.

O objetivo geral de investigar como ocorre o uso de metodologias ativas e tecnologias na disciplina de gestão de pessoas, foi alcançado pois o uso das metodologias e tecnologias na disciplina investigada ocorrem com êxito de aprendizado dos alunos, que também gostam das aulas como são.

Em relação aos objetivos específicos, “Identificar quais recursos tecnológicos e metodologias ativas têm sido utilizadas na educação superior na disciplina de gestão de pessoas da IES em questão que estão surtindo bom resultado” tem-se que foi possível identificar o uso do moodle, de celulares, internet, filmes e vídeos, objetos de aprendizagem, aulas dinâmicas, envolvendo sala de aula invertida, gincana educativa, mesa redonda de liderança, whats app e e-mail entre outros, significando resposta favorável dos alunos em termos de aprendizagem efetiva. O que também responde ao segundo objetivo específico que era de “Entender quais desses recursos são essenciais para uma aprendizagem efetiva”. Identificando que o recurso menos preferido obtendo ainda assim 75% de aprovação foi a confecção, e apresentação de cartazes sobre análise de cases. Aumentar o número de atividades extraclasse seria a resposta para o terceiro objetivo específico de “Indicar melhorias nessa prática ativa na aprendizagem na educação superior na disciplina em questão”. É possível cobrar ainda mais dos alunos, pois alguns sugeriram mais questionários, fóruns e debates, além de mais atividades na gincana educativa.

Tal estudo evidencia resultados significativos e reveladores que demonstram que o uso de metodologias ativas, baseadas nas premissas de uma educação para a compreensão e aliado ao uso de tecnologias, AVAs e OAs, proporcionam aprendizagem efetiva, de alunos que se tornaram ativos na educação superior.

REFERÊNCIAS

ANTONIO JUNIOR, Wagner. Objetos de aprendizagem virtuais: material didático para a educação básica. 2005. 10 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Unesp, Bauru, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1.pdf>>. Acesso em: 20

jan. 2017.

ANTUNES, Celso. Como desenvolver as competências em sala de aula. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ATWA, H. S. & AL RABIA, M. W. Self and Peer Assessment at Problem-Based Learning (PBL) Sessions at the Faculty of Medicine, King Abdulaziz University (FOM-KAU), KSA: Students Perception, v.2, i.3, 2014.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa Edições 70. Lisboa, 2004.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BETTIO, R. W. de; MARTINS, A. Objetos de aprendizado: um novo modelo direcionado ao ensino a distância. Document online publicado em 17/12/2004: Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5938>>. Acesso em: 20/05/2006.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. 2014. 124 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Visconde de Cairu, Cairu, 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08METODOLOGIASATIVASNA PROMOCAODA FORMACAO CRITICA DO ESTUDANTE.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Objetos de aprendizagem: uma proposta e recurso pedagógico/Organização: Carmem Lúcia Prata, Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento. Brasília: MEC, SEED, 2007.

CAMPOMAR, M. 1991. Do uso de "estudo de caso" em pesquisas para dissertações e teses em administração. Revista de Administração, São Paulo, v.26, n.3, p.95-97, Julho/Setembro.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensinoaprendizagem: ensinar para a compreensão. Fronteiras da Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>. Acesso em 13 jan. 2017.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUERRA, A. Problem Based Learning and Sustainable Engineering Education: Challenges for 21st century. Thesis (PhD in Engineering), 2014, Faculty of Engineering and Science, UNESCO Aalborg Centre for Problem Based Learning in Engineering Science and Sustainability, Department of Development and Planning, Aalborg University, Denmark, 2014.

GOMES, Rita de Cássia Guarezi; PEZZI, Silvana; BÁRCIA, Ricardo Miranda. Tecnologia e Andragogia: aliadas na educação a distância Tema: Gestão de Sistemas de Educação a Distância. 2005. 9 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Ufsc, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/698/2005/11/tecnologia_e_andragogia_aliadas_na_educacao_a_distancia tema_gestao_de_sistemas_de_educacao_a_distancia_>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

HARYANI, S.; PRASETYA, A. T. & PERMANASARI, A. Developing Metacognition of Teacher Candidates by Implementing Problem Based Learning within the Area of Analytical Chemistry. International Journal of Science and Research (IJSR), Volume 3 Issue 6, June 2014, pp.1223-1229.

KWAN, C. Y. What is Problem-Based Learning (PBL)? It is magic, myth and mindset. Centre for Development of Teaching and Learning, August 2000, Vol. 3 No. 3.

LEMOS, André; CARDOSO, Cláudio; PALACIOS, Marcos. Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet. Bahia, Análise & Dados, v. 9,n. 1, p. 68-76, jul. 1999.

MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E.. Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos. Porto Alegre: Artemed, 2008.

Tradução de Magda Lopes.

MORAN, José. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5^a Ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 21^a Ed. Campinas: Papirus, 2013.

PINTO, Nelson Pretto Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. Bahia, Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 31 p.20-29 jan./abr. 2006.

PRENSKY, Mark. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: SENAC, 2012.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

REIS, Marilia Freitas de Campos Tozoni. Metodologia de pesquisa. Curitiba: IESDE, 2007.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: IX SIMPED - Simpósio Pedagógico e Pesquisa em Educação, 9., 2014, Rio de Janeiro. Anais.... Rio de Janeiro: Ix Simped, 2014. p. 1 - 12. Disponível em:<<http://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SOUZA, MOITA e CARVALHO (Orgs.). Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al (Org.). Objetos de aprendizagem: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. A árvore do Saber-Aprender: rumo a um referencial cognitivo. São Paulo:Triom, 2004.

_____. Reinventar: o ofício de aprender: o único ofício sustentável atualmente. São Paulo: Triom, 2010.

WISKE, M.S; GARDNER, H.; PERKINS, D.; PERRONE, V. et al.. Ensino para a Compreensão. A Pesquisa na Prática. Tradução Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2007.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2005.

PROCESSOS FORMATIVOS EM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Márcia Santos Cerqueira

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT XIX

Camaçari-Bahia

Vera Lúcia Ramos de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – DEDC I

Salvador-Bahia

Danila Vasconcelos Oliveira da Luz

Universidade do Estado da Bahia, Unidade Acadêmica de Educação à Distância

Salvador Bahia

RESUMO: Este artigo tem por objeto de estudo o modelo de gestão, a trajetória e o processo formativo do Curso de Especialização em Educação à Distância (EEAD), primeiro curso de pós-graduação Lato Sensu oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o objetivo de contextualizar, apresentar as bases teóricas da matriz curricular do curso, bem como descrever seu desenho pedagógico: metodologia, atores e seus papéis e formas de interação do curso, o texto apresenta o resultado do curso em número de concluintes, apontando para a importância dessa ação como experiência pioneira de política de formação docente mediada por tecnologias.

Espera-se, com este texto, poder socializar um modelo curricular, que tem contribuído para o exercício da educação online.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade do Estado da Bahia. Universidade Aberta do Brasil. Educação à Distância. Curso Lato Sensu. Formação Docente.

ABSTRACT: This article aims to study the management model, the trajectory and the formative process of the Specialization Course in Distance Education (EEAD), the first Lato Sensu postgraduate course offered by the State University of Bahia (UNEB), through of the Open University of Brazil (UAB) System and fostering the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). With the purpose of contextualizing, presenting the theoretical bases of the curricular matrix of the course, as well as describing its pedagogical design: methodology, actors and their roles and forms of interaction of the course, the text presents the result of the course in number of graduates, pointing to The importance of this action as a pioneering experience of the policy of teacher education mediated by technologies. It is hoped, with this text, to socialize a curricular model, which has contributed to the exercise of online education.

KEYWORDS: State University of Bahia. Open University of Brazil. Distance Education. Lato Sensu Course. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

O Curso de Especialização em Educação à Distância (EEAD), oferecido pela Universidade do Estado da Bahia, foi formulado para atender a uma demanda crescente de Formação Docente para ministrar cursos na modalidade à distância. Com o objetivo de habilitar professores das diversas áreas do conhecimento, a proposta se configurou em avanço e marco para ações que se seguiram com a oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação à Distância, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A Educação à Distância vive um momento de crescente expansão. Com a necessidade de formação continuada e da busca de aprimoramento profissional, em resposta às exigências sociais e pedagógicas, um número cada vez maior de pessoas procura essa modalidade de ensino como uma oportunidade democrática de acesso à educação superior.

A contemporaneidade exige do trabalhador, e das pessoas de um modo geral, habilidades específicas para atender às novas exigências de uma sociedade tecnológica. Os novos processos produtivos exigem dos indivíduos capacidade de pensar de maneira abstrata, de interagir e de decidir dentro de redes de informação e comunicação complexas. Como afirma Soares (1993), o desenvolvimento tecnológico permitiu que a informação viesse a representar, nos últimos decênios, o fator chave dos processos produtivos de bens e serviços, interferindo, não apenas na produção de bens de natureza física, mas principalmente na de natureza simbólica.

Dentro desse paradigma da Sociedade da Informação e do Conhecimento, Mercado (1999) descreve que o professor na nova sociedade prevê de modo crítico, seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Nessa dinâmica tecnológica o sujeito se autoriza a transitar por paisagens cognitivas e epistemológicas (LÉVY, 2010), de natureza formal e cultural, a partir de razões justificadas e coerentes com sua realidade particular e pessoal, articulada dialeticamente com a realidade social e histórica, em que está inserido ativamente. Portanto, nessa perspectiva, o sujeito epistêmico é um pretexto para afirmação do sujeito ontológico, pois o pensar (aprender, saber e conhecer) tem seu fundamento primeiro no modo de o sujeito ser/estar no mundo.

A produção associada ao conhecimento pressupõe como indicador econômico a formação profissional. O sistema educacional brasileiro não comporta a crescente demanda de formação profissional, exigência não só da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como do uso cada vez mais intenso de tecnologia, em razão da globalização do mercado. Portanto, temos um contingente de pessoas em busca de formação e, consequentemente, um nicho de mercado em forte ascensão.

Empresas e organizações exigem da universidade um conhecimento que os conduza à competência no exercício profissional, com um efetivo preparo para enfrentar situações inesperadas, imprevisíveis, adquirindo condições de responder, de forma original, criativa e eficaz, aos novos desafios profissionais propostos diariamente ao trabalhador.

Reconhecidamente a Educação à Distância vem contribuindo para uma reorganização do trabalho e, por conseguinte, para a formação do trabalhador. Muitas pessoas que se encontravam à margem do mercado, impossibilitadas de cursarem uma faculdade por questões pessoais, econômicas, sociais ou pessoais, elegeram a EAD como alternativa viável para buscarem a formação necessária, conciliando as dificuldades enfrentadas pelo aluno adulto, que reside longe de um centro acadêmico, que trabalha ou que tem vínculos afetivos consolidados, com as vantagens do ensino à distância, em ritmo e horários de estudo personalizados, sem perda da identidade cultural e, ainda, evitando o êxodo profissional, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das regiões afastadas dos grandes centros de pesquisa.

A explosão da Educação à Distância em todo o mundo, a criação de cursos *online*, fóruns e pesquisas colaborativas com equipes multinacionais, videoconferências multiponto, teleconferências, entre outros, é o resultado do avanço das telecomunicações e da informática (telemática) com o advento da Internet. Tempo e espaço são redimensionados e os ambientes virtuais de aprendizagem fazem refletir sobre a prática pedagógica – face a face – entre professor e aluno.

No conjunto dessas considerações, justificamos especialmente o papel dos educadores e as novas possibilidades de atualização do seu processo de formação humana e profissional, mediante a conjuntura global, com repercussões locais diferenciadas e originais. Nesse sentido, no intuito de contribuir com o processo mais amplo de ressignificação da condição humana, a partir da intensidade de novos processos formativos, é que comprehende-se a EAD, na sua expressão online ou a Educação Online (SILVA, 2004), como uma possibilidade concreta para se vivenciar a instituição e operacionalização dos novos princípios e métodos resultantes das mudanças qualitativas já apontadas, ao tempo em que supõe-se a apropriação de novas bases teóricas na formação do educador que desenvolverá seu múnus profissional, a partir da base material e lógica das Tecnologias de Informação e Comunicação.

De acordo com Mattos e Burnham (2010, p. 4), “[...] a verdadeira revolução que está ocorrendo no campo da educação online é marcada pelo novo papel do professor” que passa a assumir uma atitude de mediação pedagógica, de facilitador e incentivador da aprendizagem, com múltiplas competências, com capacidade para aprender a aprender, de forma interativa. Diante desse contexto, a UNEB, que inegavelmente desempenha papel social relevante no Estado da Bahia, tendo por missão oferecer acesso amplo e irrestrito para jovens e adultos ao ensino superior, entende que, enquanto unidade gestora nesse projeto, deve defender a necessidade urgente de preparar profissionais em educação e docentes em função, das licenciaturas e bacharelados, com competências que possam auxiliá-los na docência de cursos à distância.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO

O Curso de Educação à Distância: formação de professores da UNEB, Pós-Graduação *lato sensu*, vinculado à Unidade Acadêmica de Educação à Distância - UNEAD, autorizado pela Resolução do Conselho Universitário - CONSU Nº 402/2006 e alterado pela Resolução CONSU Nº 601/2008, foi criado, de acordo com seu Projeto Pedagógico, com a disposição de preparar professores para atuarem nas diversas áreas do conhecimento, na modalidade de ensino à distância.

[...] a intenção de formar docentes especializados com conhecimentos pertinentes às práticas de um ensino aprendizagem pertinentes aos novos paradigmas educacionais brasileiros, tendo por concepção norteadora dessa construção, os seguintes pilares:

1. A instauração de uma lógica heterárquica que permitirá a socialização de diferentes saberes.
2. A criação de novos “*locus*” de aprendizagem mediada pelos suportes digitais.
3. A construção de uma prática pedagógica através da modalidade EAD, que extrapole a transposição das práticas pedagógicas presenciais para um ambiente virtual. (UNEB, 2014, p. 5)

Na construção do Projeto do Curso foi privilegiada a abordagem sócio-construtivista de aprendizagem, bem como uma perspectiva epistemológica crítica nas quais o sujeito autoriza-se como ser, implicando-se e responsabilizando-se nas práticas sociais de aprendizagem e de produção de sentidos, caracterizadas pela contextualização, relatividade histórico social, colaboração e solidariedade e criatividade transformadora. De oferta modular, o Curso EEAD possui a carga horária de 390h (trezentas e noventa horas), estrutura curricular composta de 10 (dez) disciplinas e tem por objetivos:

- Formar docentes das instituições públicas de ensino para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas na área de educação à distância, possibilitando reflexões teóricas e metodológicas sobre o tema;
- Capacitar profissionais docentes das instituições públicas de ensino, criando momentos presenciais e à distância para construção e socialização de conhecimentos sobre a modalidade EAD;
- Conhecer a prática pedagógica e montagem do ambiente virtual de aprendizagem Moodle avaliando a produção de material didático;
- Produzir reflexões sobre o ato de mediação em práticas pedagógicas em EAD;
- Contribuir para a construção de um olhar diferenciado da modalidade de Educação à distância, indo além da mera transposição da prática presencial para prática pedagógica à distância;
- Possibilitar que outros profissionais em educação possam atuar com conhecimentos específicos de sua área com a modalidade de educação à distância. (UNEB, 2014, p. 6)

A UNEB desenvolve atividades na Educação à Distância de forma sistemática desde o ano 2000, participando de ações de formação docente como: Programa de Qualificação de Professores da Rede Pública Estadual de Ensino, implantado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia; Mestrado em Mídia e Conhecimento com Ênfase em Educação à Distância, em convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, cujo objetivo foi o de formar, em nível de Pós Graduação Stricto Sensu, docentes das Universidades Estaduais; Curso de Extensão “Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Ensino Online” (2003 e 2005) e criação da disciplina “Educação à Distância”, no Mestrado em Educação e Contemporaneidade (2003), ambas ações do Departamento de Educação, Campus I da UNEB; Curso de Especialização Gestão e Planejamento de Sistemas em Educação à Distância (2004), através da parceria entre a Coordenação de Educação à Distância da UNEB, criada nesse ano, e o Instituto Anísio Teixeira (IAT); além de práticas em cursos e disciplinas em diversos Departamentos, utilizando a mediação dos suportes digitais, a exemplo do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e do Yahoogrupos.

Considera-se, também, que a aprovação das condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação até o limite de 20% da carga horária total do curso, regulamentada pela Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 1.134/2016 e através da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE/UNEB nº 1.508/2012 e, posteriormente, pela Resolução nº 1.820/2015, que a substituiu, tem possibilitado a ampliação do contato institucional com as ferramentas da educação à distância e, acredita-se, que a especialização em EAD tem muito a contribuir na construção dessa ação institucional, formando os docentes que possivelmente atuarão também nestes espaços de mediação tecnológica.

Cabe informar que, a despeito da ênfase deste texto em se apresentar como uma ação da UNEB/UAB com fomento da CAPES, a gênese do projeto do curso de Especialização em Educação à Distância antecede a essa experiência, já que a primeira turma do curso, denominada à época de “Especialização em Educação à Distância: formação de professores da UNEB”, foi concebida em seus princípios epistemológicos e pedagógicos por uma equipe docente do Departamento de Educação – Campus I, tendo início em março de 2007, em turma única nesse formato, e finalizando em junho de 2009. Nesta primeira ação, inscreveram-se através do site da UNEB, 86 (oitenta e seis) candidatos, sendo a grande maioria formada por docentes, além de servidores técnicos e analistas universitários da instituição. Desses, 75 (setenta e cinco) realizaram a matrícula, 53 (cinquenta e três) cursaram e 23 (vinte e três) alunos concluíram o curso, representando um percentual de 30,6% de concluintes. Aos alunos que não concluíram a primeira turma foi dada oportunidade de conclusão nas turmas seguintes, já com oferta UNEB/UAB, passando a contar na estatística dos concluintes das respectivas ofertas.

A UNEB como Instituição de Ensino Superior multicampi, que possui Departamentos em 24 cidades baianas, tem procurado institucionalizar a educação à distância como

espaço interativo de aprendizagem. O Curso de Especialização em Educação à Distância surge nesse cenário, como já descrito anteriormente, e, considerando a necessidade de interiorizar essa formação, buscou-se a parceria e fomento da Universidade Aberta do Brasil, para expansão e promoção do diálogo e da produção de conhecimento sobre tecnologia e educação e a formação docente, nos territórios de identidade baianos. O referido curso tem como público-alvo profissionais em educação e professores que atuam ou desejam atuar na prática do ensino aprendizagem voltado à Educação Online, na graduação ou pós-graduação. Como condição para o ingresso ao curso, o candidato precisa ter graduação em qualquer área do conhecimento e, por se tratar de um curso na modalidade à distância, nas quatro ofertas do curso, os discentes desenvolvem as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e participam de um encontro por mês, no Polo de Apoio Presencial em que se vinculou no ato da matrícula. De acordo com cada oferta, tem-se os seguintes dados de matriculados e concluintes:

OFERTA / ANO	MATRICULADOS	CONCLUINTE
1ª oferta / 2009	249	146
2ª oferta / 2010	389	216
3ª oferta / 2011	170	102
4ª oferta / 2014	112	50

Tabela 1 – Números de matriculados e concluintes das ofertas do curso EEAD.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A primeira oferta teve início em abril de 2009 e foi finalizada em setembro de 2010, atendendo a 9 (nove) polos, a saber: Brumado, Conceição do Coité, Itaberaba, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Santo Estevão, Valença e Vitória da Conquista. Nessa oferta 58,6% dos alunos concluíram o curso. A segunda oferta iniciou em abril de 2010 e finalizou em outubro de 2011, atuando em 10 (dez) polos: Brumado, Camaçari, Conceição do Coité, Euclides da Cunha, Ibotirama, Jequié, Lauro de Freitas, Santo Estevão, Valença e Vitória da Conquista. Nesta turma, foram 55% de alunos concluintes. A terceira oferta iniciou em setembro de 2011 e finalizou em julho de 2013, com 05 (cinco) polos: Brumado, Camaçari, Conceição do Coité, Lauro de Freitas, e Vitória da Conquista, e alcançou 60% de alunos concluintes. A quarta oferta, iniciada em dezembro de 2014 e finalizada em novembro de 2016, atuou em 4 (quatro) polos: Brumado, Camaçari, Conceição do Coité e Vitória da Conquista, com 44,6% de alunos concluintes.

Entende-se que o percentual de concluintes necessita de um estudo adicional, que caberia em outro artigo, indicando fatores e percurso, o que não é o objeto do presente texto, que se propõe a contextualizar a formação docente como experiência e política institucional. Contudo, acredita-se no efetivo impacto social que o curso tem alcançado na formação docente para atuar na educação à distância, entendendo a constante necessidade de atualização curricular e discussão quanto à sua efetiva contribuição para a construção de uma ação criativa, participativa e socialmente referenciada.

3 | BASES TEÓRICAS DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

O curso está estruturado em três módulos, conforme definido no Projeto Pedagógico e detalhado nas Salas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde o acesso é restrito a Professores, Tutores, Coordenação e, em algumas experiências, o Coordenador de Polo. No *primeiro módulo* do curso iniciam-se as discussões sobre as Comunidades Virtuais de Aprendizagens (CVA), onde são trabalhados conceitos referentes às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), às comunidades de aprendizagem, à Educação à Distância e aos Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA), sendo possível compartilhar conhecimentos sobre a Educação à Distância e as possibilidades da sociedade em rede, situando-os no tempo/espaço dos sujeitos em diferentes momentos e características sociais. Na sequência, são discutidas abordagens teórico-epistemológicas do currículo, em sua relação com os processos coletivos, interativos e colaborativos de produção e socialização de conhecimento das experiências formativas na educação à distância (EaD). O componente Metodologia do Ensino Superior aborda as discussões sobre os fundamentos críticos da Didática e da Formação dos Professores, planejamento, avaliação e docência online, incluindo seus pressupostos, interfaces e mediações e, também, discussões sobre as metodologias e técnicas de EAD para os cursos de graduação à distância. No final do Módulo I, são trabalhadas abordagens clássicas da psicologia da educação (Behaviorista e Teorias Psicogenéticas) que norteiam as práticas pedagógicas presenciais e à distância, aprofundando a discussão em torno da aprendizagem colaborativa que emerge nos ambientes virtuais.

No *segundo módulo* apresentam-se componentes que irão auxiliar o aluno na vivência de estratégias pedagógicas para o aprendizado à distância, como o trabalho em rede e a elaboração de materiais didáticos específicos para esta modalidade. O módulo inicia com o componente, Metodologia da Pesquisa (MP), e os estudos de EAD como objeto de pesquisa. Este componente irá apresentar aspectos epistemológicos, teóricos e instrumentais da pesquisa e a produção do projeto de pesquisa (justificativa, objetivos, questões de pesquisa, referencial teórico, metodologia), proporcionando ao aluno a oportunidade de começar a escrever seu projeto de pesquisa já na metade do curso. Na sequência, o estudo do trabalho colaborativo, com o componente Trabalho Colaborativo na Web (TCW), que tem como objetivo a reflexão sobre as categorias e ações que permeiam o trabalho colaborativo em rede, oferecendo subsídios teóricos e técnicos ao aluno para que possa fazer um exercício dinâmico, a fim de efetivar os processos de aprendizagem colaborativa na Educação à Distância. Já ao final deste módulo, inicia-se o trabalho com Design e Elaboração de Material Didático (DEMD), pensando o material didático para EAD a partir dos tipos existentes, da importância do planejamento na elaboração desse material e da formalização de uma oficina de elaboração, utilizando todo o material construído pelo aluno ao longo do componente para a construção na prática de um tipo de material

didático para EAD.

No terceiro módulo de estudos são oferecidos componentes que tratam de Avaliação e Mediação Pedagógica específicos para a modalidade à distância. Além destas áreas é iniciada a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, com uma metodologia diferenciada dos demais componentes, que será descrita mais adiante. Sobre Avaliação e EAD (AEAD) são apresentados os conceitos e fundamentos de avaliação presencial e à distância, enfatizando o caráter social, político e pedagógico, discutindo a avaliação nos ambientes de aprendizagem presenciais e à distância, conhecendo os pressupostos históricos e teóricos da avaliação e compreendendo as concepções de avaliação e seus processos na EAD, além de propor intervenções pedagógicas que favoreçam o processo de avaliação em uma perspectiva qualitativa. No componente Mediação Pedagógica (MPED) são estudados os aspectos referentes às concepções de educação, mediação pedagógica e das tecnologias de informação e comunicação no processo de formação, bem como o papel do professor nesse contexto de desenvolvimento crescente da Educação à Distância online. A oferta do componente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) conta com um documento que norteia a elaboração do trabalho final. Nesta etapa são trabalhados três documentos: o resgate do projeto de pesquisa (já elaborado e enviado no componente Metodologia da Pesquisa), a versão preliminar do TCC e a versão final do TCC.

4 | DESENHO PEDAGÓGICO DO CURSO

4.1 Metodologia do curso e matriz curricular

A metodologia do curso segue uma organização curricular que proporciona ao aluno orientação quanto aos princípios da educação à distância, suas características e possibilidades educacionais. Os componentes curriculares são trabalhados individualmente, mas procuram dialogar entre si e, para isso, todos os professores têm acesso a todos os componentes bem como às salas de seu componente, na oferta anterior. A duração de cada percurso varia de acordo com a carga horária de cada componente, com a seguinte distribuição:

CARGA HORÁRIA (horas)	DURAÇÃO (meses)	ENCONTRO PRESENCIAL
30	1	2
45	1 ½	2
60	2	3

Tabela 2 – Carga horária e duração dos componentes curriculares.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Nos encontros presenciais realizados são trabalhadas ações de formação, acompanhamento e avaliação. Cada componente é trabalhado individualmente, com o próximo componente iniciando perto do final do componente anterior, para que seja

garantido o tempo para a construção do conhecimento proposto pelo professor sem que haja, no entanto, lacunas entre os componentes. Os componentes Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso acontecem de modo diferente, sendo transversais no módulo referente. Na matriz curricular do curso encontram-se assim organizados os componentes curriculares:

ETAPA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
MÓDULO I	Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA)	30 horas
	Curriculum e EAD (CEAD)	30 horas
	Psicologia Ecológica (PE)	30 horas
	Metodologia do Ensino Superior (MES)	45 horas
MÓDULO II	Metodologia da Pesquisa (MP)	60 horas
	Trabalho Colaborativo na Web (TCW)	30 horas
	Design e Elaboração de Material Didático (DEMD)	60 horas
MÓDULO III	Avaliação e EAD (AEAD)	30 horas
	Mediação Pedagógica (MPED)	30 horas
	Trabalho de conclusão de Curso (TCC)	45 horas

Tabela 3 – Matriz curricular do Curso de Especialização em Educação à Distância.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, UNEB, 2017.

4.2. Atores e seus papéis

Para o desenho pedagógico das quatro ofertas deste curso, considerou-se como parâmetro o modelo Ministério da Educação, Universidade Aberta do Brasil, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -MEC/UAB/CAPES, que conta com a seguinte estrutura:

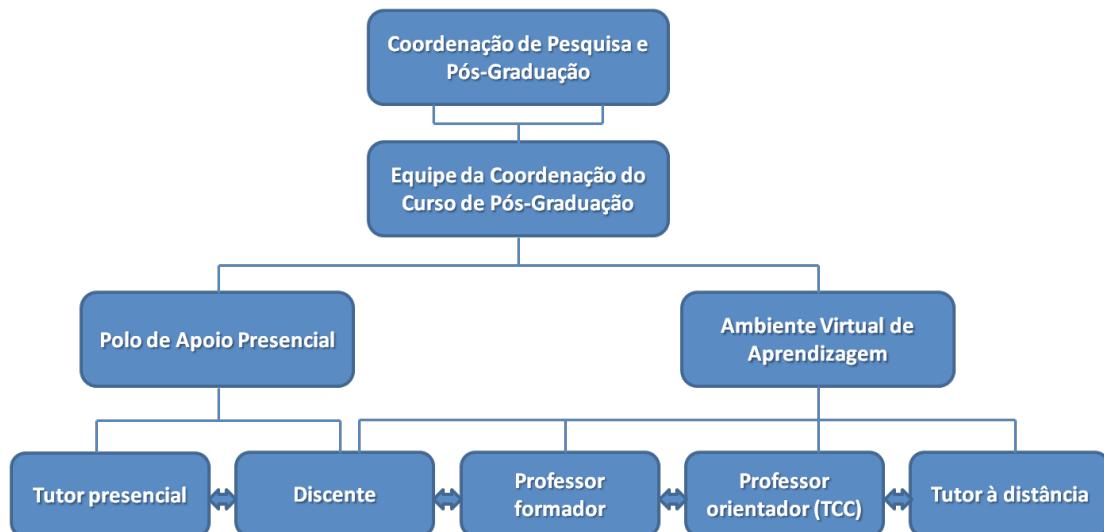


Figura 1 - Estrutura detalhada do curso, baseada no modelo MEC/UAB/CAPES.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Coordenação do curso é responsável por articular, orientar e acompanhar a equipe de professores formadores durante todo o processo de planejamento e organização da oferta do componente curricular. Também é responsável por estabelecer interlocução com os discentes através do polo de apoio presencial e do ambiente virtual de aprendizagem. Orienta e supervisiona as atividades de tutoria, visita os polos e administra o curso como um todo. A equipe de coordenação é composta pelo Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, Assessor Pedagógico, Assessor Administrativo e Assessor Técnico (AVA).

O Professor Formador deve apresentar uma sólida formação que permita atuar na sua área com uma visão crítica do desenvolvimento científico e da sua aplicação na realidade social e educacional, utilizando as TIC como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Também orienta a equipe de tutores (presenciais e à distância) dando-lhes o suporte pedagógico e de conteúdo para atendimento as demandas discentes. Na primeira oferta do curso o Professor Formutor/Autor também foi responsável pela elaboração dos Módulos do Curso.

O Professor Orientador é uma figura que atua especificamente no componente curricular TCC com o objetivo de orientar os discentes quanto à metodologia científica da pesquisa e suas diretrizes, direcionando para a composição do TCC, trabalho final do curso, que deve ser escrito e apresentado oralmente a uma banca examinadora. Em sendo um curso de Especialização, a seleção dos orientadores deve levar em consideração as titulações de Mestre e Doutor. Estes professores compõem a banca examinadora para avaliação do trabalho final do curso e visitam os polos presenciais para a apresentação oral do TCC pelos discentes.

O Tutor à distância é o sujeito que articula o processo colaborativo de ensino-aprendizagem, utilizando as tecnologias e as metodologias definidas pelo professor formador, estimulando e potencializando o desenvolvimento intelectual, habilidades e autonomia dos discentes. O perfil exigido para esta função é de especialista na área do curso para garantir a orientação necessária para a execução das atividades e para o atendimento de dúvidas. Para a tutoria à distância se prevê 01 tutor para cada 25 alunos, sendo que o discente pode contar com o mesmo tutor ao longo de todos os componentes do curso, exceto em TCC, onde atuam os professores orientadores.

O Tutor presencial articula a logística de acompanhamento das atividades realizadas no polo de apoio presencial. De preferência, na seleção deste tutor leva-se em consideração uma formação que se aproxime das Tecnologias de Informação e Comunicação e da EAD. Para a tutoria presencial está previsto 01 tutor por turma, atuando em apenas uma oferta por vez.

O Discente é o personagem central no processo de ensino-aprendizagem. Deve exercer papel atuante na construção do conhecimento colaborativo em situações presenciais e virtuais, em articulação com os colegas da turma, professores formadores e tutores. Necessário ter um perfil autônomo neste processo, que permita a autoria e a tomada de

decisões coletivamente.

4.3. Formas de interação, momentos presenciais, a presencialidade baseada em virtualização

O curso conta com uma proposta metodológica de planejamento e execução de atividades presenciais e à distância, utilizando ferramentas síncronas e assíncronas nos polos de apoio presenciais e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os diversos componentes curriculares procuram proporcionar experiências em múltiplas ferramentas disponibilizadas no Moodle (ambiente virtual utilizado pela UNEB em suas ações de EAD), além de atividades de planejamento e elaboração em grupo. Dentre as experiências trabalhadas no curso destacam-se:

- 1) comunicação: mensagens individuais, fórum de notícias;
- 2) interação: fórum fale com a coordenação; fórum de tutores, fórum aberto, fórum tira-dúvidas, fórum temático de discussão, chat, webconferência;
- 3) colaboração: glossário, wiki;
- 4) pesquisa: pesquisa de campo;
- 5) produção: textos escritos, seminários, avaliação final da disciplina, elaboração de material didático, configuração de sala de aula virtual;
- 6) avaliação: questionário, diário, webconferência, encontro presencial.

As atividades de pesquisa e discussão estão presentes em todos os componentes com os fóruns de discussão ou com pesquisas na web e/ou no *lócus* do discente. As atividades avaliativas processuais acontecem durante toda a realização do componente curricular, culminando com a aplicação de avaliações específicas para apresentação de síntese de conhecimentos adquiridos que são realizadas especificamente no polo de apoio presencial ao qual o discente está vinculado. Os encontros presenciais no polo de apoio presencial para os cursos de pós-graduação acontecem uma vez por mês.

Especificamente no componente curricular TCC, a configuração da sala de aula virtual é totalmente refeita, baseada na relação de 01 (um) orientador para cada 10 (dez) discentes. Sendo assim, nesta sala, são alocados grupos de orientadores com seus respectivos discentes. As atividades são realizadas de forma a registrar as várias versões da escrita do discente, ao longo do componente, culminando na conclusão da versão final do TCC, com os professores acompanhando e orientando cada etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o processo, o curso procura cumprir com o compromisso social de formação docente para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas *online*,

possibilitando reflexões teóricas e metodológicas sobre o tema e, sobretudo, no que se refere à discussão da autonomia e mediação pedagógica.

Esta ação não se constitui tarefa fácil pois no contexto brasileiro, em que a educação bancária foi historicamente predominante, prevalecendo mais o ensino com base na transmissão de conteúdos, onde “... a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositante” (FREIRE, 1987, p.58), a Educação à Distância, ou Educação *online*, pretende se constituir como modalidade de educação que se apresenta como possibilidade de uma prática mais centrada na aprendizagem do que no ensino, na construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

O ensino para a autonomia tem sido o grande desafio, principalmente na experiência do Trabalho de Conclusão de Curso, *locus* onde a mediação entre orientadores e orientandos configura-se em um exercício reflexivo. Autonomia pressupõe saberes de uma prática educativo – crítica na efetivação de sua própria aprendizagem, fundamental à formação docente. Nesse processo o aluno pode vivenciar o processo formador em que é chamado a revisar e atualizar seu papel e funções na docência e da pesquisa.

Para Masetto (2009), na discussão sobre a temática mediação pedagógica e o uso da tecnologia, dois novos aspectos devem ser considerados: o surgimento da informática e da telemática e a consciência da necessidade de formação de competências pedagógicas dos professores universitários. O uso de computadores na educação, no entanto, deve criar condições para a construção do conhecimento em ambiente de aprendizagem que favoreçam a autonomia do aluno.

Nesta perspectiva, e diante das ações implantadas pela Universidade e, em especial, pela experiência e resultados do Curso de Pós-Graduação em Educação à Distância, considera-se de relevante importância, não só a manutenção como a ampliação das ofertas deste curso, a fim de alcançar novos profissionais que tenham interesse em atuar em cursos nesta modalidade.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 3^a ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MARTÍNEZ, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e Novas Tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez. UNESCO, 2004.
- MASSETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; Marcos; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16^a ed. Campinas: Papirus, 2009.
- MATTOS, Maria Lídia; BURNHAM, Terezinha. **EAD**: Espaço de (in)formação/aprendizagem de professor-produtor. Disponível em: http://www.cinform-anteriores.ufba.br/v_anais/artigos/marialidiapereiramattos.html. Acesso em 13/05/2017.
- MERCADO, L. P. L. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**, Maceió: EDUFAL,

1999.

SILVA, M. (Org). **Educação on-line**: teoria, prática, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2004.

SOARES, I. O. “**Era da Informação**”: tecnologias da comunicação criam novas relações culturais e desafiam antigos e modernos educadores. Rio de Janeiro, v. 22 (113/114): p. 11-19, 1993.

UNEB. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.campusvirtual.uneb.br/midias/pdf/educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 10/05/2017.

UMA ANÁLISE ACERCA DAS CONCEPÇÕES DA EAD EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Sarah Mendonça de Araújo

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia/MG

Maria Teresa Menezes Freitas

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia/MG

RESUMO: Este artigo discorre sobre uma análise de projetos pedagógicos de Cursos de Pedagogia a Distância de Instituições Públicas de Ensino Superior, no que tange às concepções da Educação a Distância nesses documentos. A pesquisa foi realizada por meio de uma análise bibliográfica e documental, tendo como base os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Os dados coletados revelam indícios da configuração da EaD nos projetos pedagógicos enfocando na forma com que a concepção de educação a distância é apresentada e como os alunos se familiarizam com a modalidade e são inseridos no processo. Na análise empreendida destaca-se a falta de clareza da concepção de EaD presente nas propostas pedagógicas, o que dificulta a definição dos demais aspectos pedagógicos nos projetos, outro ponto importante a se destacar é a importância que vem sendo dispensada à disciplina voltada para a familiarização dos alunos com a modalidade a distância. Esse fato é considerado altamente positivo devido às características da educação a distância e das habilidades e saberes

que ela requer dos discentes envolvidos nessa modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, Projetos Pedagógico, Pedagogia.

ABSTRACT: This article discusses an analysis of pedagogical projects of Pedagogy Courses Distance from Public Institutions of Higher Education regarding the education settings Distance those documents. The survey was conducted through a literature and document analysis, based on the Quality Benchmarks for Higher Distance Education. The data collected reveal evidence of distance education setting in educational projects focusing on the way that the design of distance education is presented and how students become familiar with the sport and are inserted in the process. In the analysis undertaken highlights the lack of distance education design clarity present in the educational proposals, which complicates the definition of other educational aspects in the projects, another important point to emphasize is the importance that is being given to facing discipline for familiarization students with distance mode. This fact is considered highly positive due to education features distance and the skills and knowledge it requires of the students involved in this modality.

KEYWORDS: Distance Education, Educational Projects.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão acerca da concepção da modalidade a distância nos projetos pedagógicos aflora uma questão importante em relação à nomenclatura adotada quando nos referimos a essa modalidade: ensino a distância ou educação a distância? Moran (2002) considera o termo “educação” mais abrangente e adequado, pois não se tem a pretensão de que o professor seja o principal sujeito, o que nos remete ao “ensino”. O termo ensino, de acordo com Landim (1997), faz referência à transmissão de conteúdos, instrução, treinamento, alguém ensina a alguém, enquanto educação faz referência a um processo de ensino e aprendizagem, o aluno é ativo no seu desenvolvimento, ou seja, envolve além de atividades cognitivas, também a preocupação com o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuem para a formação humana. Essa distinção, de acordo com Arruda; Mourão (2010), “é fundamental, pois fortalece o conceito de Educação a Distância, que tem acompanhado a própria evolução da aprendizagem”. Estes autores também consideram ser mais adequado utilizar o termo “educação”, pois defendem que o ensinar e o aprender devem estar juntos.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, é utilizado o termo “educação”. O documento ainda chama a atenção para o fato de que mais do que pensar a modalidade a distância, o primordial é a “compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro” (BRASIL, 2007, p. 7, grifo do documento). Concordando com os aspectos apresentados acima, acreditamos que mais do que ensinar ou aprender, educar nos remete a uma dimensão ampla que privilegia a formação integral do cidadão.

A EaD é uma modalidade de educação com características peculiares, caracterizada no Decreto Federal nº 5.622, de 19/12/2006, como sendo uma modalidade de educação que utiliza os meios e tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em diferentes tempos e espaços. Neste contexto a educação a distância é apresentada como uma forma de contribuir para a busca de possíveis soluções para os problemas da educação, por meio da formação da população que não tem acesso ao ensino superior de forma abrangente, o que justifica o grande apoio recebido por órgãos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO (PUCCI, 2010).

Em consonância com a caracterização da EaD no Decreto Federal nº 5.622, diferentes autores conceituam a modalidade a distância enfatizando a separação espaço temporal e a importância das tecnologias neste contexto. Para Moran (2002, p. 1), a EaD é reconhecida como um “processo de ensino-aprendizagem mediatizado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Arruda e Freitas (2012, p. 17), por sua vez, apresentam uma concepção dessa modalidade por meio da demonstração dos impactos sociais ocasionados pela EaD. Estes autores afirmam que:

a EaD significa mudanças mais profundas nas relações sociais estabelecidas no interior da escola e representa, dentre outras coisas, a constituição de novos agentes pedagógicos, novos papéis para o professor e, por que não, a constituição de um novo docente, com atribuições e ações bem distintas da educação dita “convencional”.

Conforme abordam os autores, a modalidade a distância implica mudanças significativas nas instituições de ensino. Aspectos relacionados ao papel docente, à avaliação, aos materiais didáticos, à gestão dos cursos merecem atenção e requerem dinâmicas diferentes e, por vezes, muito mais complexas do que as de um curso presencial. Preti (1996, p.47) enfatiza que o sistema de EaD:

[...] não deve ser visto como algo “supletivo”, que corre paralelo ao sistema regular de educação, mas sim como parte integrante do mesmo, inspirado em princípios, valores e práticas, solidamente fundamentados nas atuais teorias científicas da educação e da comunicação.

De acordo com o autor, torna-se relevante que a Educação a Distância seja considerada parte integrante do sistema maior e não uma “alternativa” paralela sem a devida atenção que lhe deve ser dispensada. Trata-se de uma prática educativa que utiliza metodologias diferentes das práticas desenvolvidas na modalidade presencial e requerem, para sua oferta, a sua institucionalização nas universidades.

A Educação a Distância também é apresentada no Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) que estabelece

[...] um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, tanto os regulares como os de educação continuada, observando as metas estabelecidas no capítulo referente a essa modalidade de educação (PNE, 2000, p. 74).

Observamos que tal meta reforça a ideia de Educação a Distância como mecanismo para aumento de vagas no ensino superior. Neste sentido refletimos se seria uma forma de as instâncias governamentais oferecerem vagas para o ensino superior com menor custo e, consequentemente, menor compromisso e qualidade, somente para atingir metas requeridas por organismos nacionais e internacionais. Apesar dessa primeira ideia que surge, sobretudo pelos ideais capitalistas e da globalização, ponderamos que tal modalidade acarreta inúmeros benefícios à população que necessita desse tipo de educação por diversos motivos, entre eles o fato da modalidade a distância possibilitar uma maior flexibilidade de tempo e espaço para desenvolver as atividades acadêmicas.

Levando em consideração o desafio e complexidade do cenário da EaD nas instituições de ensino superior, o planejamento e caracterização da mesma nos projetos pedagógicos se torna essencial, pois será o documento orientador tanto para a coordenação como para a equipe que atuará nos cursos. Vale salientar que esta complexidade, além de estar relacionada a questões relativas à metodologia utilizada, ao perfil do aluno desta modalidade, atuação da equipe, recursos financeiros, capacitação dos profissionais, produção de material didático, dentre outras, também tem como pano de fundo o preconceito por parte de grupos de professores, gestores, técnicos e até mesmo de alunos que não entendem a EaD como uma oportunidade de inclusão social e de mudanças educacionais. Tais mudanças implicam, de fato, alteração de padrões culturais e transformações nas práticas pedagógicas, representando mais do que uma “inovação técnica”, mas uma “inovação social”. De acordo com Hobsbaw (apud Arruda

e Freitas, 2012), a inovação técnica é reconhecida como um setor flexível, relacionado ao material, sendo assim mais simples de obter aceitação. A inovação social, para esse autor, apresenta-se como um setor inflexível, representa transformações sociais que, trazidas para o nosso contexto, sinalizam transformações significativas na prática pedagógica e nas posturas dos educadores. Tal inovação, portanto, pode gerar resistência em relação à modalidade de educação a distância e aos seus desdobramentos e, por isso, essa postura pode ainda estar presente na realidade de muitas instituições.

Sendo assim, a Educação a Distância que se encontra no auge das discussões no contexto educacional, devido, sobretudo, ao seu considerável crescimento, representa uma inovação social nas instituições de ensino superior e requer, além da inserção das novas tecnologias da educação, uma mudança na cultura educacional, com novas metodologias, novas configurações acadêmicas, financeiras e administrativas. Somente por meio dessas transformações, acreditamos que a institucionalização da EaD nas instituições de ensino superior poderá se tornar satisfatória e significativa para a formação docente e discente.

2 | METODOLOGIA

Este artigo apresenta parte do resultado de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2013 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia que teve como objetivo verificar o lugar do ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a distância, tendo em vista a grande expansão dos cursos oferecidos na modalidade a distância no país, sobretudo no âmbito da formação de professores.

Os cursos de Pedagogia foram escolhidos como foco de investigação por se tratar de um campo voltado para a formação da maioria dos profissionais que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e por ser o curso que faz parte da minha formação acadêmica. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados projetos pedagógicos de Cursos de Pedagogia a distância de 21 instituições públicas federais que ofertam cursos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A escolha pela análise do projeto pedagógico dos cursos ocorreu por considerarmos que esse documento expressa os princípios de como se dará, ou pelo menos de como foi pensada a prática pedagógica para os cursos. De acordo com Vasconcelos (2008), um projeto de curso requer um trabalho reflexivo e investigativo de toda a equipe envolvida e, por isso, não deve ser algo imposto. Caso seja elaborado de forma participativa, consciente e reflexiva, poderá ser um facilitador do desenvolvimento e da organização do curso e possibilitará atingir a qualidade do trabalho desenvolvido. Entretanto, cabe ressaltar que no fazer pedagógico, muitas vezes, as atitudes tomadas são baseadas em soluções urgentes sem uma reflexão sobre as situações que ocorrem no ambiente educativo. O Projeto pode ser considerado uma forma de tentar resolver possíveis problemas por meio de planejamentos e reflexões anteriores, num processo de revisão e replanejamento contínuos. Vasconcelos (2008, p. 169) reconhece o Projeto Político Pedagógico como um

“instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade”.

A análise dos projetos foi realizada tomando por base a última versão publicada dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que inclusive estão sendo atualmente discutidos. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância foram elaborados a partir da discussão entre especialistas da área. Houve uma primeira versão não oficial, publicada na página do MEC em 1998 que posteriormente foi substituída por uma versão oficial com um caráter mais amplo em 2003. Esse documento foi atualizado em 2007 contando também com a apreciação dos especialistas e das instituições que oferecem cursos na modalidade a distância. Extrapolando essa discussão, o documento teve por base também os resultados das avaliações de vários programas de educação a distância em andamento no país (BRASIL, 2007). No parágrafo único do Art. 7º do Decreto nº 5.622 consta que os atos relativos à Educação a Distância serão baseados nos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância.

Vale salientar que o referido documento é considerado uma orientação para o desenvolvimento dos cursos oferecidos na modalidade a distância e não têm força de lei, mas são importantes norteadores das práticas que estão sendo desenvolvidas. A última versão, publicada no ano de 2007, diferencia-se em relação às versões anteriores pela inclusão dos polos de apoio presencial de acordo com a Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007.

Consideramos tal aspecto significativo, pois nos polos de apoio presencial são desenvolvidas as atividades presenciais como avaliações, encontros e seminários. É também neste local que os tutores presenciais desenvolvem seus trabalhos de acompanhamento e suporte aos alunos, sendo, portanto, necessária uma estrutura adequada de apoio à oferta dos cursos. A CAPES vem evidenciando esforços no sentido de avaliar a estrutura dos polos por meio de visitas técnicas com vistas à avaliação das condições físicas do local e do quadro de pessoal que atenderá no polo. Dessa avaliação deriva uma classificação: (AA) para os polos avaliados como aptos, (AP) são polos com pendências e (NA) são polos não aptos. Os polos considerados não aptos são notificados. Para continuarem fazendo parte do sistema UAB, os polos deverão apresentar um plano de revitalização e passar por nova avaliação.

Em função do exposto, ressaltamos a necessidade de os professores, coordenadores e/ou demais membros da instituição também participarem da avaliação dos polos, de estarem presentes e cientes da realidade dos mesmos, o que poderia facilitar o planejamento das atividades, bem como a aproximação da equipe e dos alunos que frequentam o polo de apoio presencial.

O texto de apresentação dos referenciais realça a importância atribuída à garantia de êxito no processo de formação educativa, independentemente da modalidade a ser adotada pela instituição formadora. O documento evidencia a importância de se considerar que não há um modelo de Educação a distância a ser seguido. Os programas planejam seus diferentes formatos e solicitam recursos de acordo com a natureza de seu curso e de

suas condições contextuais, conforme registra o primeiro parágrafo do documento:

A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada. (...) Assim, embora a modalidade a distância possua característica, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (BRASIL, 2007, p. 7)

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância são organizados de acordo com os seguintes tópicos que se articulam e que devem estar expressos nos Projetos Pedagógicos dos cursos: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e, por fim, sustentabilidade financeira.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando os tópicos importantes que devem ser tratados nos Projetos Pedagógicos de cursos a distância, de acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância, vamos nos ater, no presente trabalho, em dados coletados que revelam indícios da configuração da EaD nos projetos pedagógicos enfocando na forma com que a concepção de educação a distância é apresentada nesses documentos e como os alunos conhecem a modalidade e são inseridos no processo.

Para analisarmos o aspecto da familiarização com a modalidade a distância, verificamos se há nos projetos a descrição do que se entende por Educação a Distância e se há demonstração das suas características e especificidades. Observamos também se há previsão da oferta de disciplinas que contemplem as particularidades da EaD e que aproxime os alunos da tecnologia que será utilizada, visando, assim, a familiarização com a modalidade.

Os números demonstram, conforme nos mostra o Gráfico1 abaixo, que na maioria dos projetos não houve uma preocupação em se definir com clareza uma concepção de EaD, assim como não há também menção às características e às especificidades dessa modalidade de educação nas instituições.

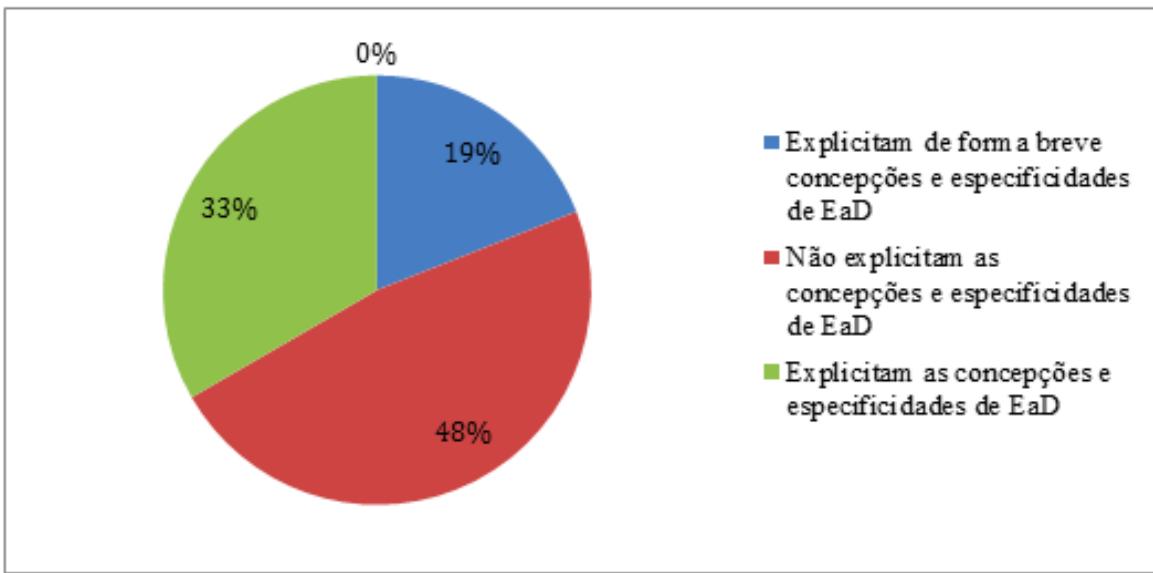


Gráfico 1 – Percentual de projetos que explicitam as concepções e especificidades da EaD

Diante dessas informações, cabe-nos refletir como será desenvolvido o trabalho dos profissionais da equipe que atuará no curso a distância, se não há nos projetos analisados a definição das concepções e as características dos trabalhos a serem desenvolvidos para se chegar aos objetivos almejados. Acreditamos que na concepção de educação, parte essencial de um projeto pedagógico, torna-se necessário abordar qual a compreensão que se tem em relação à EaD. A clareza dessa concepção norteará a definição de outros aspectos fundamentais, como: o papel dos profissionais envolvidos, a metodologia a ser utilizada, o sistema de avaliação, dentre outros. Paula et al. (2004) apresenta como uma das maiores dificuldades na implantação de cursos a distância, a falta de informação sobre o que de fato é a EaD e observa que:

Todos devem ter clareza das características da EaD e da Proposta Pedagógica do Curso para que as práticas não se tornem individualizadas, mas sim que todos se sintam como peças de uma engrenagem, garantindo assim a ação conjunta em prol da qualidade do curso em todos os seus segmentos (PAULA et al., p.7, 2004).

Quanto à proposta de uma disciplina destinada à familiarização do aluno com a modalidade, verificamos, conforme o Gráfico 2, que 90% das propostas curriculares apresentam disciplinas obrigatórias voltadas à familiarização do aluno com as tecnologias e com a educação a distância. Estas disciplinas, geralmente, apresentam como objetivo aproximar os alunos da modalidade a distância, tanto no sentido do entendimento sobre os conceitos e características da EaD, quanto em relação às condições mínimas para a utilização das tecnologias. Nos projetos analisados, estas disciplinas são denominadas de diferentes formas, como por exemplo: Introdução à Educação a Distância, Alfabetização Digital, Metodologia da Educação a Distância, Fundamentos da Educação a Distância, Educação Aberta e a Distância, dentre outros.

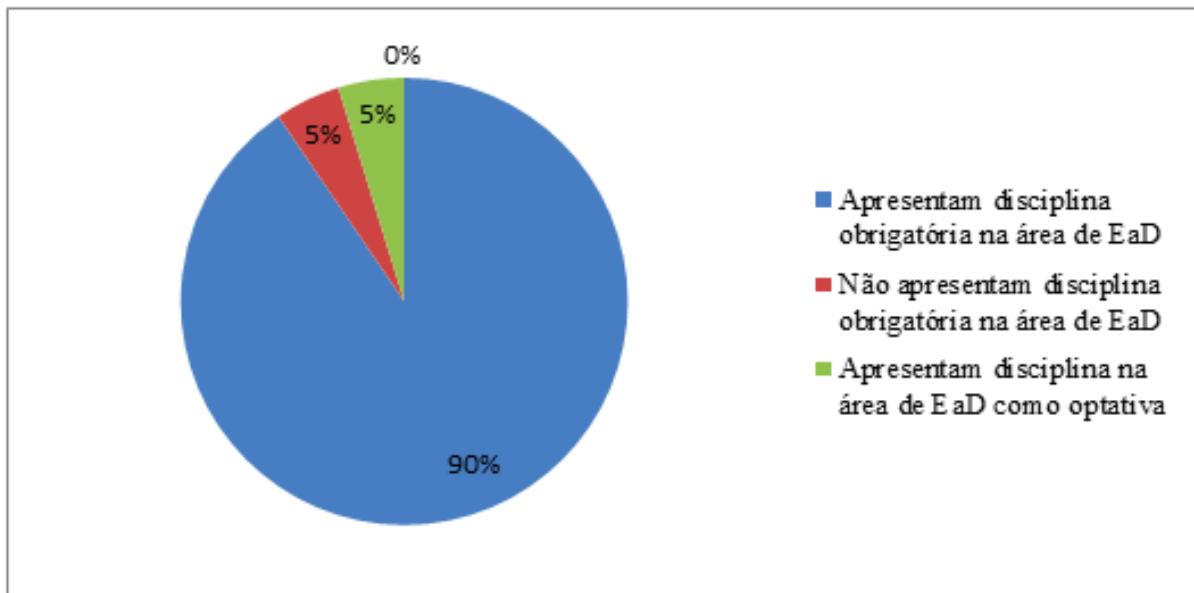


Gráfico 7 – Percentual de matrizes curriculares que apresentam disciplina obrigatória na área de EaD

Nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância há orientação para que o

projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum (BRASIL, p.10, 2007).

Acreditamos que a oferta dessas disciplinas na maioria das instituições revela uma perspectiva favorável, tendo em vista que a aproximação do aluno com a tecnologia é fundamental para que o estudante não desista do curso por desconhecimento ou por considerar-se incapaz de desenvolver suas atividades num ambiente ainda desconhecido para ele.

4. CONCLUSÃO

No processo de produção de um projeto pedagógico para um curso a distância, há de se considerar as especificidades da modalidade de educação, a fim de atender aspectos relativos à sua contextualização, às interações professor, aluno e tutor, à metodologia de ensino, aos meios de comunicação, à organização técnico-administrativa, dentre outros. Ou seja, os projetos de cursos a distância não podem ser mera reprodução daqueles que são elaborados para cursos presenciais.

Na caracterização dos projetos pedagógicos, constatamos que aspectos importantes da realidade da educação a distância ainda não são devidamente detalhados e planejados. Torna-se inquietante tal realidade, tendo em vista que os projetos pedagógicos dos cursos analisados são geralmente produzidos por profissionais que têm como objeto de estudo a educação, o pedagógico e deveriam estar atentos a tais necessidades.

Dentre os itens que foram analisados, destacamos a falta de clareza do que é um curso a distância e qual a concepção de EaD presente nas propostas, o que dificulta a definição dos demais aspectos pedagógicos nos projetos. Na análise empreendida, destacamos a importância que vem sendo dispensada à disciplina voltada para a familiarização dos alunos com a modalidade a distância. Este fato é considerado altamente positivo devido às características da educação a distância e das habilidades e saberes que ela requer dos discentes envolvidos nessa modalidade. Importante salientar que esta caracterização deve ter como base essencial os sujeitos envolvidos bem como a clareza dos objetivos educacionais que se quer alcançar.

Não se trata, simplesmente, de uma discussão sobre tecnologia, internet ou rede, que são as primeiras ideias que surgem quando nos voltamos para a Educação a Distância. Há outras questões que devem compor o debate. Torna-se cada vez mais importante compreendermos as diferentes faces que perpassam a prática desenvolvida na Educação a Distância. Concordamos com Zuin (2006, p. 948) ao apresentar como um dos grandes desafios da EaD “fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes”.

Deste modo, a questão que se impõe é a importância de uma compreensão mais crítica e aprofundada em relação às concepções da EaD, e para além disso, sobre os modos de se fazer e pensar a educação no ensino superior, especialmente nos cursos voltados para a formação de professores para atuarem na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P.; FREITAS, M.T. M. Educação a Distância na UFU: alguns percursos históricos e a implantação do curso de Pedagogia/UAB. In: ARRUDA, Eucídio Pimenta (org.). **Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ARRUDA, E. P.; MOURÃO, M. P. (Orgs). **Curso de Formação de Professores Autores para a Educação a Distância**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia – Centro de Educação a Distância, 2010.
- BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:
- <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refade1.pdf>> Acesso em: 30 junho 2011.
- LANDIM, C. M. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: (s/n), 1997.
- MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Texto atualizado em 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso em: 01 dez 2011.
- PAULA, K. C.; FERNEDA, E.; FILHO, M. P. C. Elementos para implantação de cursos à distância. In: **Revista Digital da CVA – Ricesu**. Vol. 2 – nº 7, maio de 2004. Acesso em 20 de outubro de 2012.
- PRETTI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: **Educação a distância: início e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IEUFMT, 1996.

PUCCI, B . Da ambivalência da educação a distância: reflexões. In: SILVA, M. ; PESCE, L.; ZUIN, A. (orgs.). **Educação On line**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010. (p.49-71).

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 18^a Ed.. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

DESIGN INSTRUCIONAL DA DISCIPLINA VIRTUAL “COMPOSTOS DE COORDENAÇÃO”

Aline Claudino de Castro

Alfenas – Minas Gerais

RESUMO: A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino existente há muito tempo. Além dos cursos por correspondência a educação pela televisão ganhou um espaço gigantesco no Brasil, tão grande foi seu sucesso que foi exportado a vários países. Mas, com a chegada da internet a EaD apresentou outra maneira ao ensino-aprendizagem, com maior capacidade de comunicação e interação. Isso porque a interação no ensino deixa de ser apenas com o professor, para ser com toda a equipe integrante do processo. Além da flexibilidade de tempo e espaço, em que o aluno pode fazer o seu tempo de estudo para melhor aprendizado. Ao considerar o percurso histórico da inserção da EaD nos cursos de graduação percebe-se a necessidade de melhorar a qualidade dos mesmos de tempos em tempos, a fim de diminuir a evasão. Desse modo, esse artigo apresenta o design instrucional da disciplina “Compostos de Coordenação” que é destinada ao curso de química licenciatura em EaD. O trabalho apresenta a análise do designer instrucional, com uma metodologia de trabalho interativa, fazendo uso de recursos de design instrucional como o mapa de atividades, o storyboard e a matriz de design instrucional. Além disso, demonstra as ferramentas de aprendizagem utilizadas:

as mídias, os arquivos DOC, PPT e PDF; que contribuem para o sucesso e a interação do conteúdo, possibilitando atingir os diferentes estilos de aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Design Instrucional; Química; Educação a distância.

ABSTRACT: The distance education (DE) is an existing mode of education for a long time. In addition to the courses by correspondence television won a huge space in Brazil, so great was their success that has been exported to several countries. But with the arrival of internet distance education presented way to teaching and learning, with greater capacity for communication and interaction. This is because the interaction in education is no longer just with the teacher to be with all the integral team process. In addition to the flexibility of time and space, in which the student can make your study time to better learning. When considering the historical background of the inclusion of distance education in undergraduate courses realize the need to improve the quality of the same from time to time in order to reduce evasion. Thus, this article presents the instructional design of the course “Coordination Compounds” which is intended for chemistry degree course in distance education. The paper presents the analysis of the instructional designer with an interactive working methods, making use of instructional design features such as the activity map, the storyboard

and instructional design matrix. Moreover, it shows the learning tools used: the media, the DOC, PPT and PDF; which contribute to the success and interaction of contents, allowing to reach different learning styles.

KEYWORDS: Instructional Design, Chemistry, Distance education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino existente há muito tempo. Sendo seu marco em 1728 com o anúncio de um curso pela gazeta Boston que oferecia material para o ensino e também tutoria por correspondência (VASCONCELOS, 2010 apud ALVES, 2011). Enquanto no Brasil seu primeiro registro se deu em 1904 no Jornal do Brasil com o anúncio de um curso profissionalizante de datilografia por correspondência (ALVES, 2011).

Além dos cursos por correspondência a educação pela televisão ganhou um espaço gigantesco no Brasil, tão grande foi seu sucesso que foi exportado a vários países. Mas, com a chegada da internet a EaD apresentou outra maneira ao ensino-aprendizagem, com maior capacidade de comunicação e interação. Isso porque a interação no ensino deixa de ser apenas com o professor, para ser com toda a equipe integrante do processo. Além disso, o que é mais atrativo na EaD apoiada pela internet é a flexibilidade de tempo e espaço, onde o aluno poderá fazer o seu tempo para o aprendizado.

Segundo o Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005 uma das legislações que apresenta ordenamentos sobre a EaD no Brasil se pautou no cumprimento da obrigatoriedade de ensino, com a criação de formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 1996). Em especial à EaD no ensino superior o Parecer-CNE (Conselho Nacional de Educação) 41/2002, ainda regulamenta o oferecimento dessa modalidade de ensino nas instituições públicas ou privadas (BRASIL, 2002).

É neste contexto que se faz necessária a confecção de materiais de qualidade para serem disponibilizados nos cursos de graduação a distância permitindo melhor aproveitamento e rendimento de seus alunos. Assim, este artigo trata da formulação do design instrucional da disciplina “Compostos de Coordenação”, destinada ao curso de química licenciatura em EaD.

Segundo Filatro o design instrucional corresponde a (FILATRO, 2004, p. 65):

[...] ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

Neste sentido, são apresentados o desenvolvimento e a implementação do conteúdo da disciplina de acordo com seu público-alvo, respeitando as necessidades dos alunos. Busca melhor qualidade de apresentação e transposição didática¹ do conteúdo por meio do uso de recursos de design instrucional como o mapa de atividades, o storyboard e a matriz de design instrucional.

O design instrucional desta disciplina bem como das disciplinas dos cursos de graduação e qualquer outro curso online se faz necessário para o planejamento das mesmas. Com a atuação do designer instrucional (DI) tem-se melhor interação entre aluno-professor, aluno-aluno e até mesmo aluno-curso. Uma vez que a interação num curso online é peça fundamental para não ocorrer a evasão. Deste modo, a possibilidade da quebra do espaço-tempo é extremamente importante, pois mesmo sendo EaD, não significa que o professor e as pessoas que fazem parte deste processo de aprendizado devam manter esta distância.

2 | APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

A EaD no Brasil se consolida como uma forma alternativa de educação possibilitando a eliminação da exclusão, como uma oportunidade ao acesso de níveis elevados de ensino com qualidade (BRASIL, 2006). Assim, a implantação dos cursos de graduação nas universidades também se faz cumprir a Lei 93941/96 de acordo com o artigo 80, pelo incentivo do desenvolvimento de programas de EaD, para atingir grandes parcelas da população e ao mesmo tempo custo reduzido.

A disciplina “Compostos de Coordenação” é destinada a alunos do curso de graduação em química-licenciatura. Para o desenvolvimento dos estudos os alunos devem dispor de duas horas por dia, totalizando 34 horas ao final da disciplina.

A disciplina segue a teoria pedagógica de aprendizagem significativa incluindo algumas passagens do construtivismo ao considerar o conhecimento prévio do aluno e o adquirido no decorrer da disciplina. Os conteúdos a serem estudados, bem como temas, subtemas e carga horária estão dispostos na Tabela 1.

A disciplina tem o objetivo de introduzir o estudo de química inorgânica e contribuir para o conhecimento específico do profissional do ensino de química. A avaliação dos alunos terá um percentual de 49% referente às atividades online (fóruns de discussão, portfólio etc.) e 51 % da avaliação presencial, que será realizada no polo de apoio presencial com um total de duas horas. Ao final da disciplina deverá ser realizada a avaliação presencial. A avaliação se dará em todo o processo de ensino-aprendizado com atividades diagnósticas, formativas e somativas. A somatória das notas das atividades e da avaliação presencial deverá ser igual ou superior a 7,0 para aprovação na disciplina.

Os alunos poderão tirar suas dúvidas com o tutor que estará disponível respondendo as dúvidas num prazo de até 24 horas. Os diversos recursos tecnológicos utilizados como vídeos, imagens, slides para apresentar o conteúdo possibilitarão aulas interativas, e maiores expectativas de atingir os diferentes estilos de aprendizagem com a proposta de um ensino-aprendizado mais significativo.

Aula	Tema	Subtema	Carga horária
1	Aspectos gerais	Introdução; Trabalho de Werner; Métodos recentes para o estudo de dos compostos de coordenação.	5 h
2	Ligações em compostos de coordenação	Teoria de Ligação de Valência (TLV).	3 h
3	Ligações em compostos de coordenação	Teoria do Campo Cristalino (TCC).	5 h
4	Ligações em compostos de coordenação	Teoria do Orbital Molecular (TOM).	3 h
5	Comparando as teorias e nomenclaturas	Compara a TCC e a TOM; Regras para nomenclatura dos compostos de coordenação.	5 h
6	Isomeria	Polimerização; Ionização; Ligação.	3 h
7	Isomeria	Coordenação; Posição de coordenação.	3 h
8	Isomeria	Geométrica ou estereoisomeria; Óptica.	5 h
Avaliação		Realização de Avaliação Presencial	2 h
Total			34 h

Tabela 1: Estrutura da disciplina proposta

Fonte: Autoria própria.

3 | DESIGN INSTRUCIONAL DA DISCIPLINA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RECURSOS DE PLANEJAMENTO

Segundo Filatro (2008, p. 25) o “design instrucional é o processo de identificar um problema de aprendizagem, projetar, implementar e avaliar uma solução para esse problema”. Deste modo, é necessário fazer uso de alguns recursos para organizar esse processo e facilitar a demanda do trabalho a ser desenvolvido.

A disciplina “Compostos de Coordenação” desenvolvida para o curso de química licenciatura apresenta planejamento estruturado e faz uso dos seguintes recursos de design instrucional: mapa de atividades, matriz de design instrucional e storyboard. A seguir são discutidos cada um dos recursos e apresentado o planejamento da disciplina.

3.1. Recursos de Design Instrucional

Mapa de atividades O mapa de atividades é um recurso de design instrucional muito importante, pois ele auxilia na organização e no planejamento de um curso ou disciplina virtual. Nele é detalhado todo o plano de trabalho a ser desenvolvido na disciplina, de modo a promover o aprendizado e atingir os objetivos da disciplina, pelas atividades teóricas e

práticas (COSTA, 2012).

Assim, no mapa de atividades o professor-conteudista vai planejar a disciplina desde as unidades e subunidades a serem tratadas e conteúdos divididos de forma a promover o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Além disso, são definidos os objetivos específicos de cada aula e para isso são planejadas atividades teóricas e práticas.

O planejamento da disciplina é como um fio-condutor da EaD, uma vez que nessa modalidade de ensino-aprendizagem o estudante será o centro do processo, sendo então necessário um planejamento bem detalhado das etapas (SPANHOL et al, apud CARNEIRO, 2010). Neste planejamento é muito interessante a diversidade das atividades fazendo uso das várias possibilidades que o ambiente virtual de aprendizagem oferece, bem como atingir os diferentes estilos de aprendizagem propostos por Felder (FRANCO; BRAGA; RODRIGUES, 2010): recepção, organização, processamento e compreensão.

Para promover o ensino-aprendizagem dos alunos e atingir os diferentes estilos de aprendizagem a disciplina possuirá atividades planejadas que são diversificadas. Para diversificar as atividades serão utilizados os seguintes recursos midiáticos: textos, imagens estáticas, áudios, vídeos e animações. Os recursos midiáticos deixam o ensino mais rico, possibilitando a exploração de diversos sentidos. Deste modo, oferece ferramentas necessárias ao processo cognitivo e consequentemente na construção de coesão e coerência entre os diferentes trechos de informação (NUNES; GONÇALVES, 2011).

Os textos por muito tempo foram as principais fontes de transmissão do conhecimento e para a EaD não seria diferente, porém, neste caso ele vem com diferenciais. Isso porque apresenta textos curtos e com linguagem facilitada, que podem ser lidos sozinhos ou ainda se conectar aos demais textos da disciplina. Já as imagens estáticas podem inserir informações e ao mesmo tempo explicações e simbologia ao texto, enquanto os vídeos são poderosos para atrair e manter a atenção do aluno.

A Tabela 2 apresenta o mapa de atividades da disciplina, nele observa-se todo o planejamento da disciplina, o qual apresenta o conteúdo distribuído em 8 unidades, totalizando 34 horas de atividades divididas em teóricas e práticas, e duas horas para realização da avaliação presencial. É também estabelecida a carga horária de cada unidade e das atividades, apresentando os recursos utilizados e como será a avaliação das atividades práticas.

Aula/ Semana (período)	Unidade principal)	Subunidades (Subtemas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e recursos/ ferramentas de EaD	Atividades práticas e recursos/ferramentas de EaD
Aula 1 5 h 3 dias	Aspectos gerais dos compostos de coordenação	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o que são compostos de coordenação e sais duplos; Selecionar os pontos importantes da ciência com portantes da vida de Alfred Werner. Identificar características importantes da vida de Alfred Werner. Identificar qual o melhor método para o estudo de compostos de coordenação. 	<p>Atividade 1:Leitura do texto "Introdução e o trabalho de Werner dos compostos de coordenação"</p> <p>Ferramenta: Material de apoio</p> <p>Recurso: arquivo PDF</p> <p>Atividade 3:Leitura do texto "Um século depois".</p> <p>Ferramenta: Material de apoio</p> <p>Recurso: arquivo PDF.</p> <p>Atividade 5:Assistir apresentação sobre os métodos recentes para estudo de compostos complexos</p> <p>Ferramenta: Atividade Recurso: flash.</p>	<p>Atividade 1:Leitura do texto "Introdução e o trabalho de Werner dos compostos de coordenação?" Responder questão em arquivo DOC não exceder uma página.</p> <p>Ferramenta: Portfólio individual</p> <p>Recurso: arquivo DOC</p> <p>Atividade 2: Comentar sobre a questão. "Quais as diferenças entre sais duplos e os compostos de coordenação?" Responder questão em arquivo DOC</p> <p>Atividade 4: Após a leitura do texto "Um século depois" completar as palavras cruzadas.</p> <p>Ferramenta: Atividades</p> <p>Avaliativa: Não</p> <p>Duração: 2 dias</p>	<p>Atividade 2: Comentar sobre a questão. "Quais as diferenças entre sais duplos e os compostos de coordenação?" Responder questão em arquivo DOC</p> <p>Atividade 4: Após a leitura do texto "Um século depois" completar as palavras cruzadas.</p> <p>Ferramenta: Atividades</p> <p>Avaliativa: Não</p> <p>Duração: 2 dias</p>
Aula 2 3 h 2 dias	Ligações em compostos de coordenação I	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a teoria; Determinar os orbitais atômicos do metal que são utilizados para formar as ligações. 	<p>Atividade 6:Leitura do texto "Teoria de Ligação de Valência"</p> <p>Ferramenta: Material de apoio</p> <p>Recurso: arquivo PDF</p>	<p>Atividade 7: realizar exercícios dissertativo referente à configuração eletrônica de valência do átomo para a formação do complexo.</p> <p>Ferramenta: Exercícios</p> <p>Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 5 dias</p>	<p>Atividade 7: realizar exercícios dissertativo referente à configuração eletrônica de valência do átomo para a formação do complexo.</p> <p>Ferramenta: Exercícios</p> <p>Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 5 dias</p>

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e recursos/ ferramentas de EaD	Atividades práticas e recursos/ferramentas de EaD
Aula 3 5 h 10 dias 	Ligações em compostos de coordenação cristalino.	<ul style="list-style-type: none"> 1. Teoria do campo cristalino. Identificar como se dá a interação entre o íon central e os ligantes de um complexo; Apresentar os conhecimentos adquiridos sobre a TCC. 	<p>Atividade 8:Leitura do texto "A Teoria do Campo Cristalino" Ferramenta: Material de apoio Recurso: Arquivo PDF</p> <p>Atividade 11:Formar grupos de 5 alunos para futura organização de seminário. Ferramenta: Fórum de discussão Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 5 dias</p>	<p>Atividade 9:Teste seu conhecimento ao brincar com o jogo campo minado, referente ao texto "A Teoria do Campo Cristalino". Ferramenta: Atividade Recurso: Campo minado Avaliativa: Não</p> <p>Duração: 2 dias</p> <p>Atividade 10: Identificar o desdobramento do campo cristalino em níveis de energia nos diferentes campos, fazer texto dissertativo, mínimo de 15 e máximo de 30 linhas. Ferramenta: Portfólio individual Recurso: Arquivo DOC Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 3 dias</p>	<p>Atividade 12: Cada integrante do grupo deverá montar um texto referente a um tópico da TCC e suas aplicações, não exceder duas páginas. Após, reunir os textos em arquivo PPT a fim de apresentar a todos da disciplina suas considerações no portfólio. Será aberto um fórum de discussão de cada grupo para perguntas e questionamentos, para todos da disciplina. Ferramentas: Portfólio do grupo e Fórum de discussão Recurso: Arquivo DOC e PPT Avaliativa: Sim Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 8 dias</p>

Aula/ Semana (período)	Unidade (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e recursos/ ferramentas de EaD	Atividades práticas e recursos/ferramentas de EaD
Aula 4 3 h 2 dias III	Ligações em compostos de coordenação	1. Teoria do Orbital molecular;	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a teoria; Identificar os pontos principais da teoria. 	<p>Atividade 13:Assitir apresentação da teoria do orbital molecular</p> <p>Ferramenta: Atividades</p> <p>Recurso: flash</p>	<p>Atividade 14: Escrever resumo sobre os pontos mais importantes da teoria do orbital molecular e disponibilizar em arquivo DOC, não ultrapassar uma página.</p> <p>Ferramenta: portfólio individual</p> <p>Recurso: Arquivo DOC</p> <p>Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 4 dias.</p>
Aula 5 5 h 7 dias	Comparando as teorias e Nomenclatura	<p>1. Comparar a Teoria do Campo Cristalino e a Teoria do Orbital Molecular</p> <p>2. Regras para nomenclatura dos compostos de coordenação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comparar as teorias Depreender as regras de nomenclatura dos compostos de coordenação. Nomear os compostos de coordenação. 	<p>Atividade 16:Leitura do texto “Aprenda a nomear os Compostos de Coordenação”</p> <p>Ferramenta: Material de apoio</p> <p>Recurso: Arquivo PDF</p>	<p>Atividade 15: Escrever texto apresentando os pontos em comum entre a teoria do campo cristalino e a teoria do campo ligante, máximo duas páginas.</p> <p>Ferramenta: Portfólio individual</p> <p>Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 3 dias</p>
				<p>Atividade 17:Assistir apresentação com áudio de algumas moléculas e seus nomes.</p> <p>Ferramenta: Atividades</p> <p>Recurso: Flash.</p>	<p>Atividade 18: Nomear as moléculas, exercícios de múltipla escolha.</p> <p>Ferramenta: Exercícios</p> <p>Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 3 dias</p>
				<p>Atividade 19:Verificação das atividades realizadas</p> <p>Ferramenta: Atividades</p> <p>Recurso: Arquivo DOC</p>	

Aula/ Semana (Tema principal) (período)	Unidade Subunidades (Subtemas)	Objetivos específicos	Atividades teóricas e recursos/ ferramentas de EaD	Atividades práticas e recursos/ferramentas de EaD
Aula 6 3 h 4 dias	Isomeria I	<ul style="list-style-type: none"> 1. Polimerização; 2. Ionização; 3. Ligação. 	<p>Atividade 20:Leitura do texto “Isomeria”</p> <p>Ferramenta: Material de apoio Recurso: Arquivo PDF</p> <p>Atividade 21: Assistir apresentação das seguintes isomerias: polimerização, ionização e ligação</p> <p>Ferramenta: Atividades Recurso: flash</p>	<p>Atividade 22: Apresentar um texto de seus conhecimentos sobre as isomerias apresentadas e diferenciá-las, máximo uma página.</p> <p>Ferramenta: Portfólio individual</p> <p>Recurso: Arquivo DOC</p> <p>Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 4 dias</p>
Aula 7 3 h 2 dias	Isomeria II	<ul style="list-style-type: none"> 1.. Coordenação; 2. Posição de coordenação; 	<p>Atividade 23:Assistir animação com áudio das seguintes isomerias: coordenação e posição de coordenação</p> <p>Ferramenta: Atividades Recurso: Arquivo flash</p>	<p>Atividade 24: Identificar a isomeria das moléculas, exercícios verdadeiro ou falso.</p> <p>Ferramenta: exercícios</p> <p>Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 3 dias</p>
Aula 8 5 h 4 dias	Isomeria III	<ul style="list-style-type: none"> 1.. Geométrica ou estereoisomeria; 2. Óptica. 	<p>Atividade 25:Assistir ao vídeo explicativo referente a “Isomeria geométrica e óptica”</p> <p>Ferramenta: Atividade Recurso: Vídeo</p>	<p>Atividade 26: Identificar a isomeria das moléculas aprendidas nesta aula e nas aulas anteriores, fazer apresentação de seus conhecimento em arquivo PPT.</p> <p>Ferramenta: Portfólio individual</p> <p>Recurso: Arquivo PPT</p> <p>Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 4 dias</p> <p>Atividade final: Avaliação da disciplina</p> <p>Ferramenta: Atividades</p> <p>Avaliativa: Sim</p> <p>Valor: 10 pontos - Peso:1</p> <p>Duração: 2 dias</p>
Aula 9 2 h 1 dia	Avaliação Presencial polo de apoio presencial.			

Tabela 2: Mapa de atividades da disciplina “Compostos de Coordenação”

Fonte: Autoria própria.

A disciplina se pauta na teoria de aprendizagem significativa, a qual prioriza a organização cognitiva dos conteúdos aprendidos de forma ordenada (LAKOMY, 2008). Deste modo, o aprendizado das aulas da disciplina ocorrerá por meio de uma nova ideia ou informação que serão incorporadas ao conhecimento transmitido em aulas anteriores. Essas novas informações são atribuídas de acordo com os objetivos específicos de cada atividade. Além disso, apresenta atividades em grupo promovendo a interação, como a formação de grupos para organizar um seminário e posterior interação em fórum de discussão a fim de comentar sobre os seminários apresentados. Tal atividade se encaixa no construtivismo, uma vez que esta teoria considera a construção do conhecimento do aluno pela interação vivida (ARIAS; YERA, 1996).

Os objetivos específicos da disciplina são propostos segundo a taxonomia de Bloom, que são orientações seguidas para a apresentação dos objetivos educacionais ligados ao desenvolvimento cognitivo (FERRA; BELHOT, 2010), para assim, atingir a maturidade do conhecimento de forma hierárquica, ou seja, do mais simples para o mais complexo. Como as capacidades humanas são variadas e cada pessoa apresenta seu tempo de aprendizagem a diversidade de atividades pode facilitar os diferentes estilos de aprendizagem, como citado anteriormente. Ao analisar a sequência de atividade propostas na disciplina observa-se esta diversidade.

Na atividade 1 e 3 os alunos farão uma leitura para conhecer a história dos compostos de coordenação e o cientista que apresentou a importância do estudo, humanizando seu conhecimento. Para avaliar o que aprendeu é proposto uma atividade formativa (atividade 2), o aluno deverá responder um questionário com questões dissertativas e também uma atividade (atividade 4) dinâmica, palavras cruzadas. Por fim, na atividade 5 são apresentados ao aluno os métodos recentes utilizados para o estudo dos compostos de coordenação, a fim de diversificar as atividades e obter maior atenção do aluno, a atividade usa o recurso flash.

Na aula 2 inicia o tema sobre Ligações em compostos de coordenação, o qual é tratado em três aulas (aula 2, 3 e 4). As aulas iniciam com a leitura de um texto como apresentação das teorias tratadas: a Teoria de Ligação de Valência (aula 2), a Teoria do Campo Cristalino (aula 3) e a Teoria do Orbital Molecular (aula 4). Essa divisão foi necessária, pois se trata de teorias que são fundamentais para o estudo dos compostos de coordenação e a divisão possibilita maior diversidade das atividades.

Na aula 2, a atividade prática referente a leitura do texto será a resolução de um questionário com respostas dissertativas. Para a aula 3 é proposto uma atividade prática dinâmica campo minado, com perguntas referentes a teoria. Em seguida tem-se uma nova atividade prática, o aluno deverá identificar a teoria com um texto dissertativo e para finalizar apresentar um seminário em grupo. A atividade tem caráter dinâmico e colaborativo, uma vez que o grupo deverá desenvolver o seminário. Na aula 4 após a leitura do texto os alunos deverão realizar uma atividade prática com caráter diagnóstico, escrever um resumo com os principais pontos da teoria tratada.

Na aula 5 os alunos vão comparar a Teoria do Campo Cristalino com a Teoria do

Orbital Molecular. Assim, é proposto uma revisão do que eles já aprenderam de cada teoria com a atividade 15, em que os alunos deverão escrever um texto com os pontos em comum das teorias. Já a partir da atividade 16 é introduzida uma nova informação para o aluno, “Nomenclatura”, vão aprender a nomear os compostos de coordenação a partir da leitura de um texto e uma apresentação em flash com alguns exemplos de moléculas. Por fim na atividade 18 de caráter formativo vão nomear alguns compostos. Neste ponto também é proposto uma verificação das atividades realizadas – Atividade 19 – para análise do andamento da disciplina.

As aulas 6, 7 e 8 apresentam o tema principal em comum, o qual foi dividido para melhor ordenação do conteúdo para o aluno. Como se trata de conteúdo específico, as atividades foram pontuais, formativas e somativas. Já a atividade final inserida na aula 8 é uma avaliação da disciplina, sendo fundamental para a melhoria continua da disciplina e ter uma visão geral da disposição do conteúdo pelo aluno.

Como se trata de uma disciplina de graduação, segundo o decreto 5.622/2005 é necessário a realização de uma avaliação presencial, a qual será realizada ao final da disciplina no polo de apoio presencial. Para ser aprovado na disciplina o aluno deverá ter aproveitamento de 70%.

Matriz de design instrucional

A matriz de design instrucional é um recurso que possibilita maior detalhamento de atividades específicas que sejam mais complexas. Devido à complexidade da atividade é necessário desmembrá-la para descrever informações mais detalhadas a equipe multidisciplinar ou pessoas interessadas como o professor-conteudista (SANTOS et al, 2010). Este recurso possibilita uma visão geral e detalhada de como deverá ser disponibilizada a atividade ao aluno, facilitando o trabalho da equipe.

A atividade 12 (Tabela 3) da disciplina “Compostos de Coordenação” foi selecionada para compor a matriz de design instrucional por apresentar maior complexidade em seu desenvolvimento e tarefas divididas em etapas. Assim, para atingir os objetivos propostos a atividade é detalhada na matriz de design instrucional orientando a equipe de forma clara e objetiva.

Atividade	Detalhamento da Atividade	
Descrição / proposta da dinâmica:		
<p>A presente dinâmica consiste na:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização de um seminário; 2. Pede-se para cada aluno montar um texto referente a um tópico da Teoria do Campo Cristalino e suas aplicações, os textos devem ser colocados no portfólio em arquivo doc, apresentando máximo de duas páginas. (Tarefa individual); 3. O grupo nomeia um representante para realizar a análise das postagens e exclusão de informações repetidas; 4. O representante reúne os textos numa apresentação em PPT, que posteriormente é postada no portfólio e totalmente compartilhada para que todos da disciplina tenham acesso; 5. Abertura de um fórum de discussão de cada grupo após a postagem do arquivo final, onde todos os componentes da disciplina terão a oportunidade de tirar dúvidas fazendo perguntas, que serão respondidas pelos integrantes do grupo. <p>Ao final do prazo estabelecido para o fórum de discussão, cada grupo deverá selecionar o fórum de dois grupos e apresentar os resultados das discussões em arquivo DOC no portfólio.</p>		
Objetivo(s):		
<p>Apresentar os conhecimentos adquiridos sobre a TCC.</p>		
Critérios / avaliação:		
<p>Atividade 12:</p> <p>Tarefas – opinião individual sobre o tema;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização das ideias; - Realização da atividade dentro do prazo; Apresentação PPT conclusiva do grupo; - Dedicação e comprometimento; - Construção da Apresentação em PPT; - Disponibilização da atividade no prazo estabelecido. <p>Participação do fórum de discussão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação dos componentes da disciplina; - Interações e discussões coerentes; - Fechamento dos resultados do fórum de discussão; - Disponibilização dos resultados no prazo estabelecido. 		
Tipo de interação: Grupo	Prazo: 8 dias	Ferramenta(s): Portfólio, Grupos e fórum de discussão.
Conteúdo(s) de apoio e complementar(es):		
<p>Texto "A Teoria do Campo Cristalino" (Atividade 8)</p>		
Produção dos alunos / avaliação:		
<ul style="list-style-type: none"> - Produção individual; - Produção coletiva (produto final); 		
Feedback:		
<p>2 notas:</p> <p>N1 – Atividade – Produção individual e coletiva do seminário.</p> <p>Será em até 10 dias após o limite de entrega do trabalho.</p> <p>Notas disponibilizadas em avaliações.</p> <p>N2 – Atividade – Produção individual, participação no fórum de discussão e coletiva, apresentar resultados do fórum de discussão.</p> <p>Será em até 10 dias após o limite de entrega do trabalho.</p> <p>Notas disponibilizadas em avaliações.</p>		

Tabela 3: Matriz de design instrucional da atividade 12 (dinâmica virtual em grupo

Fonte: Autoria própria.

A atividade 12 consiste na organização de um seminário online pelos alunos sobre a Teoria do Campo Cristalino. Para seu desenvolvimento os alunos deverão formar grupos contendo cinco integrantes e dividir o tema proposto em cinco subtemas. Cada integrante do grupo deverá escrever um texto referente ao subtema. Posteriormente, o grupo deverá nomear um representante para o grupo a fim de reunir os textos numa apresentação em PPT, que será postada no portfólio como apresentação a todos os alunos da disciplina.

Para sanar dúvidas e questionamentos que poderão surgir após as apresentações será aberto um fórum de discussão, onde os alunos poderão tirar suas dúvidas sobre a apresentação do grupo. Após, a apresentação de todos os grupos e as discussões no fórum, cada grupo deverá selecionar dois fóruns de discussão e apresentar os resultados das discussões em arquivo DOC.

Storyboard

O storyboard (SB) é um recurso de design instrucional que possibilita acelerar o processo de produção do material instrucional para um curso na modalidade virtual (COSTA, 2012). Uma vez que este recurso, segundo Filatro (2008, p. 60), funciona como uma série de esqueletos (cenas) e anotações que mostram visualmente como a sequência de ações deve se desenrolar". Já Santos (2010) define o SB como um roteiro desenhado em quadros com as ações que bem elaborado pode resolver possíveis dúvidas e tomada de decisões no percurso da ação educacional proposta. Neste contexto, observa-se neste recurso um grande auxiliador dos profissionais que compõem a equipe multidisciplinar, tanto para a comunicação quanto para a simulação de ações do planejamento e do desenvolvimento do curso.

Para a disciplina “Compostos de Coordenação”, os SB apresentados são sobre a tela inicial da disciplina com a introdução geral (Figura 1) e a atividade 1, com a leitura do texto “Introdução e o trabalho de Werner dos Compostos de Coordenação” (Figura 2) seguido de um novo SB com a apresentação de diferentes exemplos de compostos de coordenação com textos explicativos de cada um (Figura 3).

Nos SB são detalhados os locais na tela que devem ser inseridos os títulos, as imagens, os textos e também botões de navegação. Na lateral da tela, no canto direito, existe um espaço com o título “Informações para a equipe de produção”, nele é descrito detalhadamente as orientações para cada membro da equipe multidisciplinar como auxílio a produção da tela final.

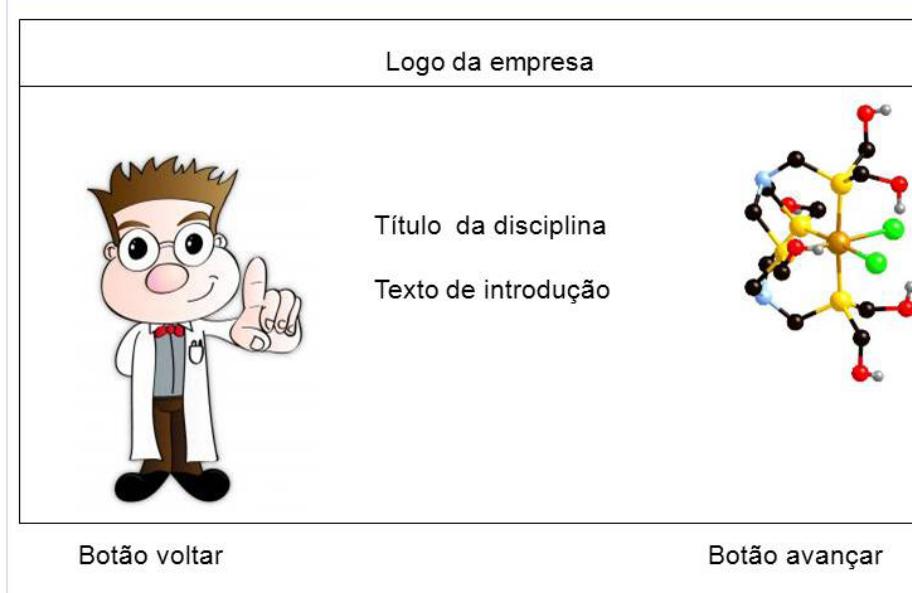


Figura 1: Storyboard tela inicial da disciplina com introdução

Fonte: textos autoria própria, imagens Google.

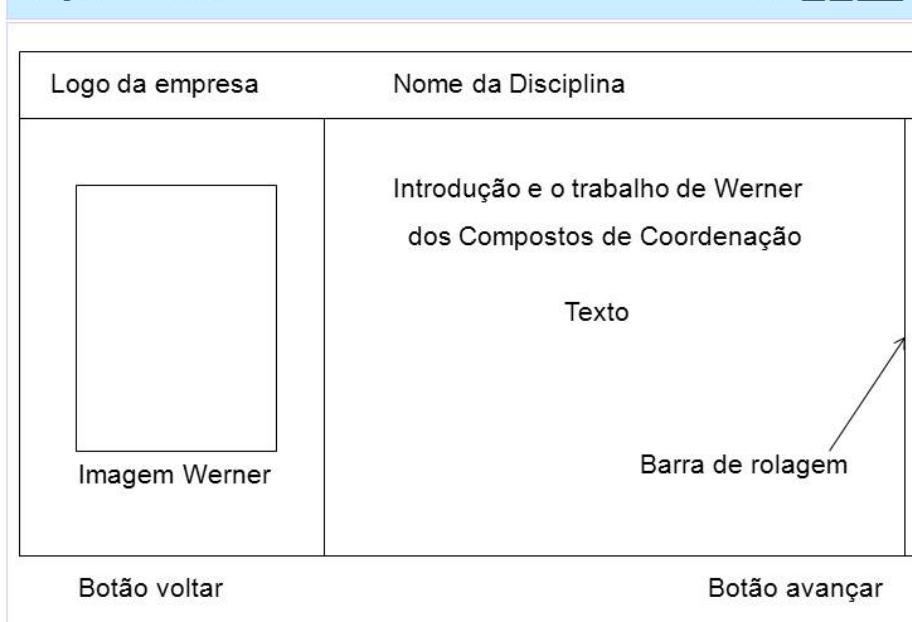


Figura 2: Storyboard da atividade 1 texto

Fonte: Autoria própria.

Conteudista: disponibilizar as três estruturas químicas dos compostos propostos por Werner, referente ao texto anterior e textos explicativos de cada estrutura.

Ilustrador: Adicionar cores degradê a imagem, para dar impressão de antigo.

Designer gráfico: elaborar layout final conforme quadro ao lado, verificar funcionalidade.

Programador: O aluno ao clicar nas estruturas, deverá surgir uma caixa de texto. Posteriormente ele fecha a caixa para seguir com os demais.

Logo da empresa	Nome da Disciplina
<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: fit-content; margin-top: 10px;"> Caixa de texto de explicação da estrutura. </div>	<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: fit-content; margin-top: 10px;"> Caixa de texto de explicação da estrutura. </div>
Botão voltar	

Figura 3: Storyboard exemplos da atividade 1

Fonte: Autoria própria.

3.2. Diferenciais e Riscos do Projeto

O projeto da disciplina “Compostos de Coordenação” apresenta diversos aspectos positivos, uma vez que foi bem planejada por uma equipe multidisciplinar. A melhoria continuada da disciplina, apesar de ser um ponto positivo para os alunos e para a empresa que a oferece, também pode ser um ponto negativo. Uma vez que, sempre gerará demanda de serviço tanto para o professor-conteudista quanto para a equipe multidisciplinar.

É importante citar a substituição de algum integrante da equipe no percurso da implementação da disciplina, fato que pode ocorrer antes e durante a execução do curso. Gerando a necessidade de treinamentos e adaptação ao que já estava em execução para o novo integrante se familiarizar com o projeto.

Os riscos financeiros também são um ponto negativo que devem ser considerados. O não preenchimento das vagas da disciplina para execução da mesma ou a desistência de alunos durante o curso não impede a sua execução, mas pode causar problemas no orçamento. Fato esse que deverá ser compensado nas próximas turmas.

Os diferenciais do projeto se enquadram na própria EaD, como se trata de um curso de graduação a distância, em que os alunos podem fazer seu horário para acessar as disciplinas se torna atrativo. Assim, podem manter suas atividades diárias sem prejuízo. Mas, claro devem se programar para não deixar de realizar as atividades pontuadas.

A disciplina apresenta a disposição do conteúdo de forma sequenciada, ou seja, o aluno aprenderá o simples para posteriormente complexar seu aprendizado. O conteúdo apresentará boa didática com textos curtos e linguagem simples, vídeos e atividades em grupo, o que possibilita a interação entre os alunos. Os custos de implementação são

reduzidos, uma vez que a disciplina é quase totalmente ministrada a distância. Para a segunda turma, se o público-alvo apresentar as mesmas características da primeira turma o custo de implementação da disciplina poderá ser reduzido.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo apresenta o projeto da disciplina “Compostos de coordenação” destinada a cursos de química-licenciatura em EaD. Teve como objetivo descrever a proposta de design instrucional da disciplina com metodologia interativa ao usar os recursos de design instrucional como o mapa de atividades, o storyboard e a matriz de design instrucional.

Apesar da disciplina apresentar uma proposta de EaD é necessário haver um encontro presencial, em que os alunos realizarão a avaliação final da disciplina. No entanto, cabe salientar que o aluno deverá ser avaliado durante toda a disciplina e sua nota será a somatória das atividades online mais a avaliação presencial.

No processo de execução da disciplina ainda serão analisados os acessos e participações dos alunos, que serão avaliados por relatórios emitidos pela equipe multidisciplinar responsável pela disciplina. A análise dos relatórios deve ocorrer durante reuniões semanais com o professor e a equipe multidisciplinar. E para a avaliação da disciplina serão aplicados questionários aos alunos no final da disciplina. Avaliação que será de grande importância para promover melhorias e um feedback aos tutores e professores sobre o desempenho de seu trabalho.

Neste contexto tem-se o objetivo de aprimorar cada vez mais a interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Para assim, promover recursos ao aluno facilitando seu processo de aprendizagem.

Durante a implementação da disciplina observa-se a importância dos recursos de design instrucional tais como mapa de atividades, o SB e a matriz de design instrucional, como facilitadores do trabalho da equipe multidisciplinar. Garantindo assim, boas estratégias de aprendizado. Em especial o SB que possibilita dinamizar o processo de produção do material instrucional, pois apresenta um esqueleto com as anotações e a apresentação do visual da disciplina, com detalhes gerais. Assim, o trabalho do DI torna-se a cada dia mais significativo para a EaD. Para manter a qualidade do material e a interação entre todos os integrantes da disciplina.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2016.

ARIAS, J. O. C.; YERA, A. P. **O que é a Pedagogia Construtivista?** Revista Educação Pública. Cuiabá, v. 5, n. 8, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 23 de julho de 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB 41/2002, de 02.12.2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2013.

CARNEIRO et al. **Uma Proposta de Planejamento para Criação de Salas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)** – MOODLE: Mapa de Atividades Adaptado. 16º Congresso Internacional de EaD, ABED, Foz do Iguaçu - PR, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/trabalhos1.asp>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

CHEVALLARD, Y. (1991) **La transposition didactique.** Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).

COSTA, J. R. **Análise do Design Instrucional do Curso “Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos”.** Revista Científica Internacional. Ed. 21, vol 1, artigo 6, 2012.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, B. V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais.** Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FILATRO, 2004, p. 65, **Design instrucional contextualizado:** educação e tecnologia. São Paulo: SENAC, 2004.

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

FRANCO, L. R. H. R.; BRAGA, D. B.; RODRIGUES, A. **EaD Virtual:** entre a teoria e a prática. Ed. Premier; UNIFEI. 2010.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** 2. ed. Curitiba- PR: Ibpex, 2008.

NUNES, J. V.; GONÇALVES, B. S. **O uso de recursos midiáticos nos AVEA para educação a distância: o caso das disciplinas de língua espanhola.** 5º Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem, Pelotas - RS, 2011. Disponível em: <<http://wright.ava.ufsc.br/~alice/conahpa/anais/2011/papers/35.pdf>>. Acesso em: 31 de outubro de 2013.

SANTOS et al. **Avaliação de cursos on-line: uma análise sob a perspectiva do design instrucional.** 16º Congresso Internacional de EaD, ABED, Foz do Iguaçu - PR, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/trabalhos1.asp>>. Acesso em: 24 de julho de 2013.

A CORRELAÇÃO ENTRE PEER INSTRUCTION E BLENDED LEARNING: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Carlos Eduardo José da Silva

Centro Universitário Augusto Motta

cejsilva@hotmail.com

Maria Aparecida Santos de Oliveira

Centro Universitário Augusto Motta

cida2512@hotmail.com

RESUMO: As modalidades de ensino híbrido mesclam as atividades de ensino presencial com as da educação a distância, e o método ativo de ensino denominado Peer Instruction, ou Aprendizado pelos Pares busca promover a aprendizagem a partir do envolvimento discente na solução de problemas relacionados com os conteúdos conceituais, em vez de permanecerem passivamente ouvindo tais conteúdos de forma expositiva, pelo professor (MAZUR, 1997). O objetivo deste trabalho foi identificar e quantificar a correlação entre as notas obtidas pelos alunos, na primeira avaliação do primeiro semestre de 2017, e o número de suas participações nos fóruns temáticos das disciplinas. Esta pesquisa utiliza uma abordagem quantitativa; quanto aos fins, é classificada como explicativa; quanto aos meios, este trabalho é classificado como uma pesquisa de campo, onde se pretendeu averiguar empiricamente o fenômeno no seu contexto real. A estratégia metodológica aqui apresentada é a de estudo de caso. A partir dos resultados alcançados, foi possível identificar

que existe uma correlação moderada e, portanto, significativa, entre as variáveis estudadas, a partir da quantificação do respectivo coeficiente. Dessa forma, é possível concluir que, quanto maior for a participação dos alunos nos fóruns, entendidos como as ferramentas para a operacionalização da modalidade de ensino híbrido, melhores serão os seus resultados nas avaliações. Contudo, sugere-se a ampliação deste estudo em outros contextos educacionais, com outro tipo de abordagem, a fim de que se comparem os resultados alcançados, haja vista que outras variáveis qualitativas, não previstas no escopo deste trabalho, podem ter influenciado os resultados alcançados.

PALAVRAS-CHAVE: Blended Learning; Correlação Linear; Metodologias Ativas; Peer Instruction.

ABSTRACT: The modalities of hybrid teaching mix the activities of in-person teaching with those of distance education, and the active teaching method called Peer Instruction seeks to promote learning from student involvement in solving problems related to conceptual content, instead of remaining passively listening to such content in an expository way, by the teacher (MAZUR, 1997). The objective of this study was to identify and quantify the correlation between the marks obtained by the students in the first evaluation of the first semester of 2017 and the number of their participation in the thematic forums of the subjects. This research uses a quantitative approach; for purposes,

is classified as explanatory; as to the means, this work is classified as a field research, where it was intended to empirically ascertain the phenomenon in its real context. The methodological strategy presented here is a case study. From the results obtained, it was possible to identify that there is a moderate and therefore significant correlation between the studied variables, from the quantification of the respective coefficient. Thus, it is possible to conclude that the greater the participation of the students in the forums, understood as the tools for the operationalization of the hybrid teaching modality, the better will be their results in the evaluations. However, it is suggested to extend this study in other educational contexts, with another type of approach, in order to compare the results achieved, since other qualitative variables, not foreseen in the scope of this work, may have influenced the results achieved.

KEYWORDS: Blended Learning; Linear Correlation; Active Methodologies; Peer Instruction.

1 | INTRODUÇÃO

O grande desafio da educação de nível superior no Brasil é estabelecer a conectividade entre a prática profissional, profundamente vinculada às questões da vida cotidiana, e a teoria acadêmica aprendida nas salas de aula. Em quaisquer áreas de formação, espere-se que as universidades sejam capazes de catalisar o desenvolvimento das competências discentes, não somente em termos dos conhecimentos sobre conteúdos específicos, mas também acerca das habilidades e as atitudes, que pragmaticamente indicam como os diversos saberes são aplicados na solução dos problemas diários.

Essa demanda requer o comprometimento docente que, somado ao apoio institucional, pode engajar os alunos em um processo, no qual eles se tornam os principais agentes e corresponsáveis por uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Além disso, o potencial inerente às tecnologias da informação e comunicação (TIC) modernas, tais como os ambientes virtuais de aprendizagem, pode alavancar as iniciativas no sentido de alcançar maior protagonismo e autonomia discente nesse processo (BELLONI, 2005). Nesse contexto, inserem-se as modalidades de ensino híbrido, que mesclam as atividades de ensino presencial, com as da educação a distância.

Nesse sentido, desde a década de 1990, algumas iniciativas vêm sendo adotadas internacionalmente, com o propósito de eliminar as lacunas existentes no processo de aprendizagem, modificando a dinâmica metodológica nas salas de aula. Por exemplo, em 1997, o professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard, propôs o método ativo de ensino denominado *Peer Instruction*, ou Aprendizado pelos Pares que, resumidamente, busca promover a aprendizagem a partir do envolvimento discente na solução de problemas relacionados com os conteúdos conceituais, em vez de permanecerem passivamente ouvindo tais conteúdos de forma expositiva, pelo professor (MAZUR, 1997).

Segundo Araújo e Mazur (2013), “esses métodos de ensino têm sido pouco utilizados no Brasil e mostram-se desconhecidos da grande maioria dos professores”. Além disso, diversas pesquisas apontam uma significativa melhora no aprendizado vinculado à solução

de problemas práticos, em grupos de alunos inseridos na metodologia do *Peer Instruction* (CROUCH; MAZUR, 2001; CUMMINGS; ROBERTS, 2008; FAGEN; CROUCH; MAZUR, 2002; HAKE, 1998; LASRY; MAZUR; WATKINS, 2008).

Nesse sentido, a problemática deste trabalho está inserida na seguinte questão: **existe correlação entre as notas obtidas pelos alunos, na primeira avaliação do primeiro semestre de 2017, e o número de suas participações nos fóruns temáticos das disciplinas?**

Assim, o objetivo deste trabalho foi identificar e quantificar a correlação entre as notas obtidas pelos alunos, na primeira avaliação do primeiro semestre de 2017, e o número de suas participações nos fóruns temáticos das disciplinas. A hipótese inicial para a solução do problema desta pesquisa é que há uma forte correlação entre as variáveis estudadas, ou seja, quanto maior for a participação do aluno nos fóruns temáticos, melhor será a sua nota na avaliação da disciplina.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial teórico

Segundo Araújo e Mazur (2013), o *Peer Instruction* é um método baseado no estudo conceitual prévio, por parte dos alunos, que são motivados, em sala de aula, à solução de problemas e à discussão entre si. O que se busca nessa etapa é a aprendizagem dos conceitos fundamentais do assunto estudado. Ou seja, em vez do professor utilizar o tempo em longas explicações conceituais, inverte-se a sala de aula, e o aluno se prepara em casa para a solução das questões que serão trabalhadas na classe, de preferência objetivas, com opções de múltipla escolha.

Na sequência, cada aluno é convidado a votar na resposta que melhor lhe apraz. Essa votação pode ser feita utilizando-se cartões de resposta ou *clickers*, uma espécie de comunicador individual, por radiofrequência, com o computador do professor. A Figura 1 exemplifica essas ferramentas.



Figura 1 - (a) Exemplo de um cartão de resposta. (b) Sistema remoto de resposta (*clicker*).

Em seguida, dependendo das respostas apresentadas pelos alunos, o professor pode decidir entre as seguintes alternativas de condução do seu trabalho (ARAÚJO e MAZUR,

2013):

1. Se mais de 70% dos alunos acertarem na votação da resposta, explica-se rapidamente a questão, e apresenta-se uma nova questão conceitual sobre novo assunto;
2. Se o percentual de acertos na primeira votação estiver entre 30% e 70%, os alunos são agrupados em times com até cinco pessoas, onde terão a oportunidade de discutirem entre si acerca da resposta correta. Segundo Smith et al (2009), há ganhos na aprendizagem, mesmo quando a discussão acontece entre alunos que erraram inicialmente a questão.
3. Se o percentual de acertos totalizar menos de 30%, o professor deverá revisitar o conteúdo conceitual, aclarando a explicação através de uma exposição dialogada.

Lasry, Mazur e Watkins (2008) ilustram o processo de aplicação do *Peer Instruction*, conforme a Figura 2.

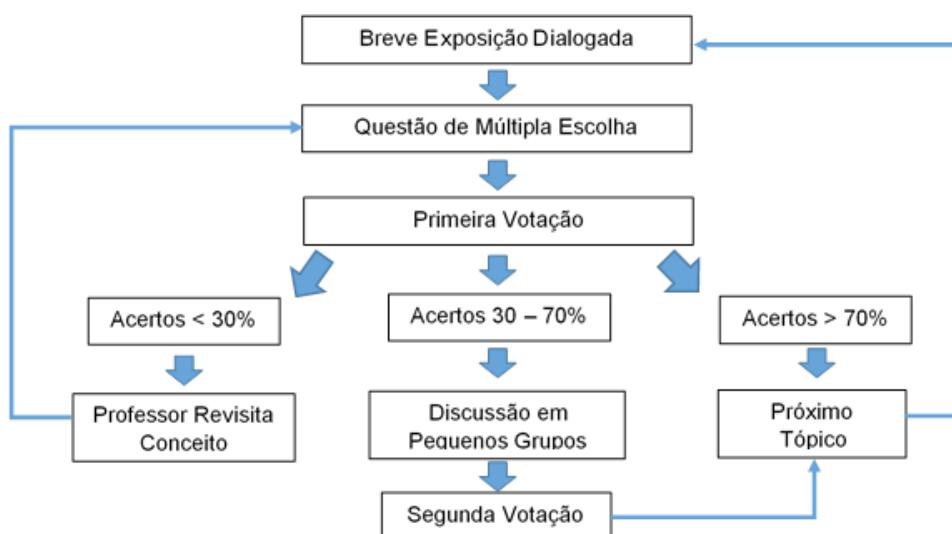


Figura 2 – Processo do *Peer Instruction*. Adaptado de Lasry, Mazur e Watkins (2008).

Por seu turno, Christensen, Horn e Staker (2013, p.7) defendem que:

“O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência”.

Corroborando nesse sentido, Moran (2014) defende que na educação há vários modelos de ensino híbrido, ou *blended*, dentre as quais destacam-se neste trabalho as que integram as atividades de sala de aula com as virtuais, de forma que os espaços físicos, nos quais os alunos podem resolver as questões práticas do seu aprendizado, integram-se com as tecnologias digitais, que possibilitam o enriquecimento dos saberes conceituais, além de proporcionar uma intensa troca de ideias entre indivíduos, sem as barreiras geográficas e temporais dos espaços físicos.

Para Tori (2009), nos dias atuais não se pode conceber um curso presencial, sem que sejam previstas também atividades a distância. De fato, as estratégias metodológicas

envolvendo o ensino híbrido, ou *blended learning*, convergem os benefícios do ensino presencial, tais como a presença do professor e a interação face-a-face, com as vantagens da educação a distância, como a disponibilidade de materiais didáticos e objetos de aprendizagem disponíveis em tempo integral.

2.2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa utiliza uma abordagem quantitativa, pois busca identificar e quantificar a correlação entre as notas obtidas pelos alunos, na primeira avaliação do primeiro semestre de 2017, e o número de suas participações nos fóruns temáticos das disciplinas. Segundo Larson e Farber (2010, p.394), a correlação linear é a relação entre duas variáveis, dependente e independente, que pode ser expressa pela fórmula:

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} * \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

De acordo com o resultado dessa fórmula, a correlação pode ter intensidade nula, se $r=0$, indicando que as variáveis não dependem linearmente uma da outra; a correlação pode ser perfeita, se $r=1$ ou $r=-1$; ou ainda pode ser de intensidade fraca, moderada, ou forte, dependendo do valor de r se aproximar de 0 ou 1, respectivamente. Normalmente, se $0 < r < 0,3$, a correlação é considerada desprezível; se $0,3 < r < 0,5$, a correlação é considerada fraca; se $0,5 < r < 0,7$, a correlação é considerada moderada; se $0,7 < r < 0,9$, a correlação é considerada forte; e se $0,9 < r < 1$, a correlação é considerada muito forte.

Quanto aos fins, esta pesquisa é classificada como explicativa. De acordo com a tipologia proposta por Gil (2010), as pesquisas explicativas têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos.

Segundo Vergara (2005, p.47), “pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. Assim, quanto aos meios, este trabalho é classificado como uma pesquisa de campo, onde se pretendeu averiguar empiricamente o fenômeno no seu contexto real, além de compreender, descrever e interpretar um caso concreto. De acordo com Michel (2009), a pesquisa de campo tem como objetivo observar e criticar a vida real, para verificar como a teoria estudada se comporta na vida real. Neste estudo, busca-se confrontar os pilares teóricos do *Peer Instruction* e do *Blended Learning*, e identificar o grau de correlação entre as variáveis propostas.

Além disso, os procedimentos metodológicos deste trabalho consistem de estudos bibliográficos de caráter científico (VERGARA, 2005, p.47-48), onde se apoia a análise do fenômeno estudado. Através do estudo bibliográfico, esta pesquisa busca investigar as estratégias metodológicas de ensino híbrido, no Curso de Administração de Empresas da UNISUAM; mapear os recursos tecnológicos disponíveis que contribuem para a autonomia dos alunos; compreender como se dá a interação dos alunos com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); além de identificar e quantificar a correlação entre as notas obtidas

pelos alunos, na primeira avaliação do primeiro semestre de 2017, e o número de suas participações nos fóruns temáticos das disciplinas.

A estratégia metodológica aqui apresentada é a de estudo de caso, pois pretende obter o conhecimento detalhado e aprofundando das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no AVA da UNISUAM, para o Curso de Administração de Empresas. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso é uma investigação empírica, que tem como objetivo verificar um determinado fenômeno, realizado em profundidade e em seu contexto com a vida real.

No presente estudo utilizaram-se os resultados na primeira avaliação, dos alunos das turmas de Administração da Produção e Fundamentos de Logística e Administração de Materiais, no primeiro semestre de 2017. Esses resultados foram medidos, tanto em termos das notas obtidas na avaliação, quanto nas participações nos fóruns temáticos das disciplinas em comento. Os dados foram tratados estatisticamente, utilizando-se a ferramenta de análise dedos do software Excel, da Microsoft Corporation, para o cálculo do coeficiente de correlação linear entre as variáveis estudadas.

2.3 Apresentação e discussão dos resultados

As aulas para essas turmas foram planejadas, de forma que os alunos pudessem conhecer antecipadamente os conteúdos conceituais, através da discussão de assuntos relevantes nos fóruns temáticos, abertos na modalidade de educação a distância, no AVA de cada disciplina. Presencialmente, em sala de aula, foram propostos problemas aliando a teoria à prática profissional da Administração, para cuja solução foi utilizada a metodologia ativa de aprendizado pelos pares, onde cada aluno pode participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

A contrato pedagógico estabelecido com os alunos previa que a nota da primeira avaliação seria composta por uma prova valendo até oito pontos, que abordaria os conteúdos conceituais, de forma contextualizada aos problemas do cotidiano profissional da área temática, mais dois pontos alusivos as suas participações nos fóruns temáticos disponibilizados no AVA da disciplina.

Assim, os conteúdos conceituais foram estudados e discutidos previamente, através desses fóruns, fortalecendo o conhecimento necessário para a solução dos problemas propostos em sala de aula. Cada fórum exigiu a participação mínima do aluno, em três momentos: respondendo ao questionamento do professor; interagindo com um dos seus colegas de classe; e realizando uma postagem livre e enriquecedora dentro do tema discutido no fórum.

A turma de Administração da Produção, da unidade de Bangu, é composta por vinte e oito alunos do sétimo período do curso de Administração de empresas, dos quais três não participaram da primeira avaliação. Assim, consideraram-se os vinte e cinco alunos, cujos registros de notas e participações foram computados. O coeficiente de correlação linear entre as variáveis “notas na primeira avaliação” e “participação nos fóruns” foi de 0,61.

A turma de Fundamentos de Logística e Administração de Materiais, da unidade de

Jacarepaguá, é composta por trinta alunos do sexto período do curso de Administração de Empresas, dos quais apenas um não participou da primeira avaliação. Dessa forma, foram considerados os dados relativos de vinte e nove alunos da turma. O coeficiente de correlação linear entre as variáveis “notas na primeira avaliação” e “participação nos fóruns” foi de 0,58.

Em ambos os casos, os coeficientes obtidos encontram-se no intervalo entre 0,5 e 0,7 e, portanto, denotam que há uma correlação de intensidade moderada entre as variáveis. Ou seja, quanto maior a participação nos fóruns temáticos, maior deverá ser a nota obtida na avaliação.

Cabe ressaltar ainda que, durante a correção da avaliação, os alunos que mantiveram maiores participações nos fóruns temáticos unanimemente relataram ter resolvido os itens de prova com mais facilidade, do que aqueles alunos com baixa participação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se identificar e quantificar a correlação entre as notas obtidas pelos alunos, na primeira avaliação do primeiro semestre de 2017, e o número de suas participações nos fóruns temáticos das disciplinas de Administração da Produção e Fundamentos de Logística e Administração de Materiais, da UNISUAM.

A partir dos resultados alcançados, foi possível identificar que existe uma correlação moderada e, portanto, significativa, entre as variáveis estudadas, a partir da quantificação do respectivo coeficiente. Dessa forma, é possível concluir que, quanto maior for a participação dos alunos nos fóruns, entendidos como as ferramentas para a operacionalização da modalidade de ensino híbrido, melhores serão os seus resultados nas avaliações.

A hipótese inicial também foi parcialmente comprovada, pois há uma moderada correlação entre as variáveis estudadas. Assim, ressalta-se a importância da utilização conjunta das modalidades de ensino presencial e a distância, no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos que abriram mão da participação nos fóruns obtiveram resultados significativamente piores do que os demais, que aproveitaram as vantagens dessa ferramenta assíncrona de ensino a distância.

Contudo, sugere-se a ampliação deste estudo em outros contextos educacionais, com outro tipo de abordagem, a fim de que se comparem os resultados alcançados, haja vista que outras variáveis qualitativas, não previstas no escopo deste trabalho, podem ter influenciado os resultados alcançados.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. **Instituição pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-384, abr. 2013. ISSN 2175-7941. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed.; Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer Instruction: Ten years of experience and results. **American Journal of Physics**, v. 69, n. 9, p. 970, 2001.

CUMMINGS, K.; ROBERTS, S. G. A Study of Peer Instruction Methods with High School Physics Students. **AIP Conference Proceedings**, v. 1064, p. 103-106, 2008.

FAGEN, A. P.; CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer Instruction: Results from a Range of Classrooms. **The Physics Teacher**, v. 40, p. 206(4), 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAKE, R. R. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousandstudent survey of mechanics test data for introductory physics courses. **American Journal of Physics**, v. 66, p. 64-74, 1998.

LARSON, R. e FARBER, B. **Estatística Aplicada**. São Paulo: Pearson, 2010.

LASRY, N.; MAZUR, E.; WATKINS, J. Peer instruction: from Harvard to the two-year college. **American Journal of Physics**, v. 76, n. 11, p. 1066(4), 2008.

MAZUR, E. **Peer instruction: A user's manual**. Pap/Dskt ed. [S.I.] Prentice Hall, Inc., 1997. p. 253.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2009.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5.ed. Campinas: Papirus, 2014.

SMITH, M. K. et al. Why Peer Discussion Improves Student Performance on In-Class Concept Questions. **Science**, v. 323, n. 5910, p. 122-124, 2009.

TORI, R. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010

EDUCAÇÃO MUSICAL, UNIVERSIDADE E ENSINO A DISTÂNCIA: QUE COMBINAÇÃO É ESSA?

Mariana Barbosa Ament

CEUCLAR/UFSCar São Carlos – São Paulo

Jane Borges

UFSCar São Carlos – São Paulo

Denise Corrêa

UFSCar São Carlos- São Paulo

RESUMO: Este trabalho é o relato de experiência de uma professora e duas tutoras virtuais que têm atuado no Ensino a Distância no Curso de Licenciatura em Educação Musical, na disciplina de Educação Musical: prática e ensino 6, na Universidade Federal de São Carlos, cujo objetivo foi de analisar o perfil dos estudantes de música que cursaram esta disciplina e as ações da mesma que contribuíram para atender as necessidades formativas dos educandos, valorizando os processos educativos ocorrentes. A disciplina, dividida em oito unidades, foi planejada para que, pensando no próprio caminho de formação musical e pedagógica, os alunos construíssem seu conhecimento sobre educação musical voltada para a escola, oportunizando também a aplicação dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas do curso. Promoveu também abertura para que cada estudante pudesse criticar e/ou trazer opiniões sobre o processo do andamento da disciplina, ou sobre como os conteúdos foram vistos e, principalmente, quais sugestões teriam para que ocorressem possíveis melhorias em

próximas ofertas. Destaque ainda é dado para a importância da atuação dos tutores virtuais neste processo de ensino aprendizagem, em parceria com a professora, que é responsável pela elaboração do plano de ensino, pela organização e seleção dos conteúdos pedagógicos, pela viabilização de materiais para aprofundamento do conhecimento adquirido e pelo gerenciamento dos alunos e tutores da disciplina. Como resultados alcançados, podemos relacionar, por exemplo, a prática de elaborar os seus próprios planos de aulas e planejamento de ensino, transcrever para a partitura as composições de canções e idealizar atividades direcionadas para este fim, compreender o funcionamento e aplicação correta do recurso vocal para as suas aulas, ter um conhecimento político sobre as leis antigas e as atuais que regem a profissão do Educador Musical, fazendo com que os futuros educadores procurem ter sempre uma postura reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Ensino a Distância; Formação de Professores.

ABSTRACT: This paper is the experience report of a teacher and two virtual tutors who have worked in Distance Education at Degree in Music Education Course, specifically in the discipline of musical education: practice and teaching 6, at the Federal University of São Carlos, with the objective to analyze the profile of music students who attended this course and the same actions that contributed

to meeting the training needs of learners and elevate the occurring educational processes. The course, divided into eight units, was designed to promote thoughts about the own way of musical and pedagogical training, enable students to build their knowledge of music education geared to school, also providing opportunities for the application of acquired knowledge in other disciplines of the course. It has also promoted opening so that each student could criticize and / or bring views throughout the progression of the course, or how the contents are seen and mainly what suggestions would occur to possible improvements in the next offerings. Deserving highlights are to the importance of the performance of virtual tutors in the process of teaching and learning in partnership with the teacher, who is responsible for preparing the syllabus, the organization and selection of educational content, by enabling materials for increasing knowledge and the management of students and tutors of the discipline. As results are achieved, we can relate, for example, to the practice of drawing up their own lessons and education planning, transcribing to score the compositions of songs and idealize activities directed to this end, in order to understand the operation and proper application of vocal feature for their classes, as well as having a political consciousness about old and current governing laws of the profession of Musical Educator, and also to incentivize future educators to constantly seek a reflective stance..

KEYWORDS: Music Education; Distance Learning; Teacher Training.

1 | O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) vem acontecendo no âmbito da educação como a grande promotora de inclusão educativa. Este trabalho é o relato de experiência de uma professora e duas tutoras virtuais que têm atuado no Curso de Licenciatura em Educação Musical, especificamente na disciplina de Educação Musical: prática e ensino 6 (EMPE6), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o objetivo de analisar o perfil dos estudantes de música que cursaram esta disciplina e as ações da mesma que contribuíram para atender as necessidades formativas dos educandos, valorizando os processos educativos ocorrentes. Este curso, em parceria com a UAB, o Ministério da Educação (MEC), a UFSCar e os municípios onde estão instalados os polos de apoio presencial, se constitui uma oportunidade de Ensino a Distância (EaD).

Com duração de cinco anos, o curso de Licenciatura em Educação Musical é realizado por meio do Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA) da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), utilizando a plataforma MOODLE, que possui diversas ferramentas para auxiliar o estudante em sua jornada acadêmica e muitas possibilidades de uso para a comunicação entre professor, tutores virtuais e estudantes, comunicação esta que acontecerá quase que totalmente através da escrita. Além do ambiente virtual, os estudantes realizam alguns encontros presenciais no polo onde estão matriculados. Nesses encontros realizam atividades práticas, com a presença e orientação do professor da disciplina, trabalhos em grupo com os colegas ou avaliações presenciais. Desse modo, os estudantes recebem capacitação pedagógica para atuarem como professor da

educação básica em escolas de rede estadual, municipal e particulares, bem como escolas de música, além de ferramentas técnicas de aprendizagem musical.

Nesta oferta o curso foi oferecido nos seguintes polos: Araras, Cubatão, Franca, Guarulhos e Itapevi.

1.1 Educação musical: prática e ensino 6

A organização curricular, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para as turmas ingressantes a partir de 2010, apresenta as disciplinas divididas em Grupos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos e estéticos, fundamentais à formação do profissional. A disciplina de Educação Musical: prática e ensino 6 faz parte do Grupo Educacional, onde estão “os conteúdos específicos relativos à Alfabetização Musical, à Musicalização e à Educação Musical, em suas diversas abordagens, bem como os relativos à Pedagogia e Psicologia da Aprendizagem” (PPEM, 2010, p.41). Com carga horária de 90 horas, é obrigatória para os alunos que estão no oitavo semestre do curso.

De acordo com sua ementa, espera-se promover o estudo sobre a

[...] estrutura e funcionamento das diferentes fases do ensino básico; políticas públicas e educacionais no Brasil; estudo e organização do cotidiano escolar; preparação de atividades, planejamento de aula e de curso e ainda, processos avaliativos da educação musical na escola (PPEM, 2010, p.100).

Dividida em oito unidades, foi planejada para que, pensando no próprio caminho de formação musical e pedagógica, os alunos construíssem seu conhecimento sobre educação musical voltada para a escola, aplicando também os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas do curso.

As informações trazidas neste trabalho fazem referência à oferta realizada no segundo semestre de 2015, turma G6. Nesta oferta da disciplina, contamos com cinco tutores virtuais e quatro tutores presenciais que trabalharam com os 141 (cento e quarenta e um) alunos, distribuídos nos polos de Araras, Cubatão, Franca, Guarulhos e Itapevi.

2 | PERFIL DO ALUNO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Na disciplina pudemos receber alunos com diferentes experiências pedagógicas. Considerando a formação de professores como algo contínuo, construído ao longo da vida, cada aluna e cada aluno trazem consigo suas aprendizagens, valores e desejos. Acreditamos que, se valorizados, podemos atender às necessidades de formação pedagógico-musical de maneira adequada. Dessa maneira, ferramentas autorreflexivas, como memoriais, fóruns e cartas autoavaliativas foram dispostas ao longo das unidades de estudo, a fim de compreender os perfis dos alunos e o processo de formação de cada um.

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de

diferentes naturezas, todas necessárias e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. (MIZUKAMI, 2004, p. 4)

Na tentativa de conhecer o perfil dos estudantes, em um primeiro momento, procurou-se saber como se interessaram pelo curso de Licenciatura em Música e o que esperavam do curso. A estratégia utilizada foi pedir que, em determinada atividade, abrissem um tópico no fórum apropriado e, escrevessem a respeito do interesse pelo curso. O enunciado foi simples e procurou dar autonomia de expressão e liberdade quanto ao tamanho do texto e também a forma de escrita utilizada. “No seu texto você deve revelar os motivos pelos quais escolheu este curso, ou seja, a docência na área de música. Aponte também suas expectativas em relação ao Curso de Licenciatura em Educação Musical”. Deveriam também escolher outros dois tópicos, abertos por outros estudantes, e realizar comentários e/ou questionamentos a estes dois colegas. Pudemos observar que os acadêmicos se colocaram de maneira muito solta e verdadeira e que muitos já são educadores da área, porém sem a certificação necessária para tanto.

A seguir apresentaremos trechos de alguns relatos onde vemos, basicamente, o perfil de estudantes que já atuam como educadores musicais em escolas particulares, escolas de música ou através de aulas particulares de determinado instrumento musical. Atribuiremos pseudônimos aos alunos, a fim de manter o anonimato, protegendo-os de possíveis constrangimentos.

Para mim, foi o surgimento de uma grande oportunidade de poder ter uma formação acadêmica específica na área de Educação Musical, pois alguns meses após ingressar neste curso, fui chamada em concurso público para assumir a docência como professora de musicalização pela prefeitura do município onde resido, e até então só tinha formação acadêmica em Pedagogia, e o curso de extensão em Musicalização para Educadores. Escolhi esse curso a fim de poder ampliar meus conhecimentos e enriquecer meu repertório de ensino, além de poder buscar metodologias, ferramentas e recursos que eu possa utilizar em minhas aulas e torná-las produtivas e eficientes na educação musical dos alunos. Tenho aprendido muito do início até aqui, e tenho tido a oportunidade de repensar minhas aulas, buscando melhorá-las cada vez mais através dos conhecimentos adquiridos aqui no curso (Relato de Alicinda, 2015).

Repensar a prática docente foi um dos levantamentos dos vários alunos que já trabalham como educadores musicais nos diversos espaços de atuação possíveis. Frederico fala um pouco do diálogo e reflexão sobre sua prática antes de entrar no curso como fator motivador para tal.

A primeira vez que ouvi falar a respeito do curso de Licenciatura em Educação Musical na modalidade EaD promovido pela UFSCar foi através de um grande amigo, que na ocasião já cursava o G1 no polo de Osasco. [...] conversávamos muito a respeito de como se pensar novas possibilidades pedagógico-musicais que favorecessem uma formação musical alicerçada no estímulo à criação e à expressão, e não fundamentada apenas na repetição. A minha experiência pedagógica anterior ao curso restringia-se a algumas aulas individuais de saxofone, uma vez que trabalho como músico instrumentista (Relato de Frederico, 2015).

Além das reflexões sobre a prática, vimos também que o alcance dos processos

educativos vivenciados, atinge para além da própria universidade.

Desde que comecei o curso minhas aulas melhoraram muito e tenho ajudado alguns colegas que também são professores de musicalização, mas não tem a oportunidade de desfrutar o material didático proporcionado aqui. Agradeço muito as diversas disciplinas e principalmente a disciplina de EMPE tem proporcionado a gama de atividades práticas que desenvolvo em sala (Relato de Rudney, 2015).

Já faz uns 10 anos que leciono musicalização e flauta doce em escola particular de educação infantil e fundamental. Foi minha irmã que me apresentou o Curso de Licenciatura em Educação Musical. Ela já se formou e, no momento, ela leciona em escola particular, em escola do estado e no projeto guri. Este curso me forneceu muito material e ideias para as aulas das crianças, abrangendo diversas áreas como as tecnologias, a pedagogia e também as práticas musicais. Minha expectativa é adquirir mais conhecimento e habilidades para a docência (Relato de Mauren, 2015).

2.1 Formação musical anterior ao Curso de Licenciatura

Procurou-se saber, em outra atividade, como se deu a trajetória e formação musical desses estudantes. Foi pedido que elaborassem um texto a partir de algumas perguntas norteadoras: Quando, na sua vida, surgiu o interesse pela música? Como se deu a sua formação musical? De maneira formal ou informal? Na escola, no conservatório, com os amigos? Sua família é constituída de músicos? Como se deu a aprendizagem? Como avalia esta formação antes de entrar no Curso de Licenciatura em Educação Musical? Dos 105 (cento e cinco) alunos que realizaram a atividade, 40 (quarenta) responderam que tiveram influência do grupo familiar para iniciar os estudos; 36 (trinta e seis) afirmaram ter recebido as primeiras aulas de música na igreja da qual faziam parte; 18 (dezoito) informaram que iniciaram as atividades musicais como autodidatas; 80 (oitenta) receberam aulas particulares ou frequentaram um curso na área de educação musical; 24 (vinte e quatro) receberam formação em outra área acadêmica; 52 (cinquenta e dois) já atuam como educadores musicais e 29 (vinte e nove) trabalham como músicos profissionais. Foi possível observar, também, através dos relatos que são bem poucos os que podem ser considerados iniciantes em algum instrumento musical.

Na grande maioria, a experiência profissional se dá anterior à licenciatura em música pelo fato de que, no Brasil ainda estamos caminhando para uma organização efetiva na área de Educação Musical. Desse modo, cursos livres, conservatórios e outros cursos de curta duração, oferecem formação musical a pessoas que atuam nos espaços da educação, principalmente os privados.

Na busca de uma formação pedagógico-musical, a escolha pelo curso da UFSCar se dá pela facilidade que a EaD proporciona, bem como o prestígio de que a Universidade desfruta no meio acadêmico. Todos os estudantes demonstram um grande otimismo em relação ao curso. Apesar de se tratar de um grupo heterogêneo, onde existem diferenças de grau de envolvimento com a música, além de faixas etárias variadas e culturas diversas, pudemos constatar que este apresenta grande expectativa em relação ao curso.

3 | AÇÕES DA DISCIPLINA PARA ATENDER AS NECESSIDADES FORMATIVAS

Acreditamos que o aluno do curso de EaD necessita de um tempo maior do que o aluno do curso presencial para realizar as atividades visto que o mecanismo de diálogo é a escrita e a leitura, ações que requerem mais tempo e mais cuidado do que a fala. Outra necessidade está relacionada à quantidade de atividades. Pela mesma razão apresentada anteriormente, esse aluno necessita de menos atividades durante o semestre, pois, além desse fato constatado, o perfil geral nos indica que são profissionais em outros campos da música e até mesmo da educação, possuem filhos e uma rotina diária que só permitem estudar em horários diferenciados dos estudantes do curso presencial. Assim, a quantidade de conteúdos deve ser pensada com seriedade para que os estudantes possam compreender e ter tempo de aprofundá-los, a fim de usufruírem de qualidade na aprendizagem.

Sobre o pensar as metodologias e ações da disciplina para atender às necessidades formativas do estudante, entendemos que:

A especificidade da EAD requer múltiplas condições de comunicação que possibilitem a interação entre os envolvidos (professores, tutores e estudantes) em tempos e espaços distintos. Assim, a EAD, por suas peculiaridades, sobretudo em relação aos processos interativos que desencadeia, coloca-se como uma modalidade em potencial para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Por isso, os meios de comunicação disponíveis e a organização dos materiais em um curso ou disciplina têm relevância significativa na potencialidade da mediação pedagógica nessa modalidade. (NOVELLO; LAURINO, 2012, p. 2)

A proposta formativa de educador que a disciplina oferece vem justamente de encontro a esta lacuna relacionada a área pedagógica da Educação Musical, este ponto é uma necessidade em comum a todos os alunos, apesar de tantas diferenças. Vale então ressaltar que não estamos dinamizando os conteúdos, mas sim o processo de aprendizagem, de formação dos estudantes através dos conteúdos selecionados e das estratégias aplicadas.

A formação neste nível foi trabalhada por meio de instruções sobre planejamentos de ensino e planos de aulas, assim como idealizações de atividades musicais, direcionadas para educação do ensino fundamental e educação de jovens e adultos efetuando, portanto um grande diferencial a respeito do que seja a musicalização, como se deve trabalhar com as canções, os ritmos e as composições; qual a importância da voz; qual o cenário das políticas públicas educacionais atualmente; como esse aprendizado pode auxiliar em nossa prática enquanto educadores musicais e como estas questões devem ser organizadas para serem aplicadas na prática.

Vale a pena ressaltar que, semanalmente, a professora se reunia com os tutores virtuais, via Skype, partindo de questionamentos e reflexões sobre a aprendizagem dos estudantes a fim de compreenderem e atenderem suas necessidades formativas com qualidade e compromisso. Entendemos que o papel desempenhado pela professora e

pelos tutores virtuais, nesse caminho de construção do conhecimento em EMPE6, foi de grande importância.

Em momentos permeados de incertezas, próprios da época contemporânea, o pensamento educacional requer um diálogo crítico e uma constante abertura para o novo. Isso significa desenvolver outras formas de inteligibilidade, como propósito de resgatar os valores essenciais do ser humano, mediante um aprendizado ininterrupto ancorado no questionamento da realidade (NASCIMENTO, 2007, p. 2).

Há também a necessidade de atividades práticas visto que por vezes, a gama de leitura é muito intensa e extensa. Dessa forma, já que falamos em prática e ensino, o futuro educador deve aliar a prática ao seu estudo e quanto a isso, acreditamos que a disciplina de EMPE 6 teve essa preocupação.

3.1 Qual a importância da voz no processo de ensino musical e na utilização diária na sala de aula?

Os estudos sobre a voz partiram da fisiologia da produção dos sons pelas pregas vocais, desse modo, para que ela desempenhe um papel de comunicação verbal e musical, cuidados são necessários. Foram lançadas perguntas para que os alunos interagissem uns com os outros e, a luz de aportes teóricos, chegassem à respostas sobre quais os cuidados que se deve ter com a manutenção de uma boa voz, o que é classificação vocal, o que é tessitura, qual a importância de se considerar a voz como o primeiro instrumento musical dentro de uma sala de aula, a voz cantada e voz falada.

A estratégia para que os estudantes realizassem as atividades propostas foram em cima de experiências práticas vivenciadas individualmente, primeiramente com sons emitidos em um tubo, até a realização de gravações de canções compostas por eles. Além das pesquisas de links apresentando grupos vocais de variadas culturas.

Para que esse trabalho fosse realizado, partimos da experiência com a voz que é individual, contextualizada e carregada de princípios culturais. Freire fala dessa “experiência” como algo respeitoso. Respeitar a experiência do educando é também respeitar sua autonomia, identidade “e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante”. (FREIRE, 2010, p.62)

Foram propostos também fóruns de discussão sobre a saúde vocal para que pudessem pesquisar e discutir quais medidas poderiam ser realizadas para manter uma voz saudável enquanto educadores e cantores e como poderiam auxiliar seus alunos em uma prática adequada. Houve ainda uma atividade em que foi priorizada a escuta da própria voz falada e cantada instigando os estudantes a se ouvirem e relacionarem as temáticas de timbre, projeção da voz e qualidade da emissão. Enfim, apenas se percebendo, poderiam compreender com clareza quais aspectos importantes na escolha de um repertório musical, na criação e composição de arranjos musicais e na condução como professores de um grupo vocal seja ele voltado para a educação musical de crianças, jovens ou adultos.

3.2 O processo de composição de canções

A dinâmica partiu do estudo sobre as cantigas já conhecidas culturalmente. Os estudantes fizeram pesquisas procurando observar tanto a estrutura composicional como as informações sobre sua origem, desta forma puderam se apropriar e reconhecer a importância das mesmas na nossa cultura e qual a sua aplicação na Educação Musical. Em um segundo momento os estudantes passaram pela experiência de composição, cada um deles fez composições escritas na partitura, com cifras e com letra (texto) para serem utilizadas em sala de aula. Com estas canções estruturadas, os alunos idealizaram atividades compatíveis com as suas canções, como faixa etária recomendada, tempo de execução, objetivos, estratégias, material utilizado, avaliação e referências. Cada estudante gravou com a própria voz a sua canção. Esta etapa se revelou muito importante para eles, pois, foi o momento de sentir concretamente a finalização da obra.

Nesta fase da disciplina EMPE6, foi desenvolvida a autonomia sobre a própria produção musical, onde a atividade de compor deu a oportunidade a cada aluno de fazer a sua própria composição e com ela理想izar um plano de atividade, tudo para ser utilizado na prática. Estas atividades puderam ser compartilhadas com os colegas através da ferramenta glossário.

3.3 A profissão e as leis

De acordo com Maura Penna e Luis Ricardo Queiroz, “fica evidente que um ponto fundamental para o fortalecimento – e até mesmo a sobrevivência – de nossa área, nos dias de hoje, é sua inserção no âmbito das políticas públicas educacionais” (Queiroz; Penna, 2012, p. 93).

Sendo assim, foi trabalhado na disciplina, o aspecto referente à realidade do campo de trabalho do Educador Musical, no que se refere às leis que regem a profissão. Esta conscientização é de suma importância inclusive na realização de um planejamento didático. Leis desde o tempo de D. Pedro II até a lei 11.769/08 foram estudadas e colocadas pelos estudantes em uma linha do tempo para melhor visualização e compreensão desta trajetória da realidade da profissão. Em um segundo momento depois do entendimento sobre as leis, foi proposto um estudo analítico das duas partes do sexto capítulo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em arte e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNei). Estes documentos são importantes para que o futuro educador compreenda os limites curriculares que a estrutura do ensino formal segue, sendo possível esclarecer sobre a realidade do campo de trabalho.

3.4 Atividades que exigiram reflexões pessoais sobre os vários aspectos que cercam o Educador Musical

A disciplina além de dar subsídios de estudo e orientações sobre os temas trabalhados, procurou desenvolver o lado crítico de cada estudante sobre questões como

o desenvolvimento de pesquisa sobre Paulo Freire e comentários sobre a frase dele: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo”. Os ensinamentos deixados por Paulo Freire são de grande importância para os estudantes da EaD, pois têm o objetivo de promover autonomia, criação e trocas de conhecimentos entre culturas diferentes, e acima de tudo compreender que a prática e a teoria devem caminhar juntas. De certa forma estas questões estavam presentes na disciplina, procurando dar subsídios concretos e ao mesmo tempo fazer com que o estudante procure pensar e criar musicalmente, colocando-se como um ser atuante e participativo.

Reflexões pessoais sobre a formação musical e a necessidade de buscar nesta Licenciatura um aperfeiçoamento profissional, reflexões sobre as leis, principalmente a 11.769/08, a mais recente. Questionamentos sobre a realidade que o educador vive e a realidade que a lei vislumbra; como os educadores estão trabalhando para que esta lei seja de fato uma prática dentro das escolas formais; ou ainda porque saber sobre as leis é uma forma de melhorar as condições de trabalho e de expansão do campo profissional. A disciplina, neste ponto, procurou trazer vasta contribuição ao disponibilizar arquivos antigos e recentes, onde se encontram as leis e decretos sobre o ensino de música no país, desta forma proporcionando ao estudante a atualização necessária para saber criticar e entender como a profissão adquire espaço no cenário educacional brasileiro.

Na última unidade foi pedido a cada estudante que construísse uma Carta Avaliativa sobre a disciplina, onde pudesse compartilhar como foi participar de EMPE6; como as Unidades se desenvolveram; qual conteúdo foi mais relevante; onde surgiram dificuldades na aquisição do conhecimento; como foi realizada a organização prática dos estudos; como se deu a atuação dos tutores virtuais e da professora; e quais as sugestões de melhoria em relação aos conteúdos trabalhados. Enfim, uma conclusão pessoal sobre ganhos e dificuldades durante a participação nas atividades e ao final os estudantes fizeram uma autoavaliação e esta nota foi computada na média final. Esta atividade deu abertura para que os tutores e a professora compartilhassem da opinião dos estudantes sobre a disciplina. Dessa maneira foi dada também a oportunidade de amadurecimento aos estudantes ao refletirem sobre o envolvimento que tiveram durante as 8 (oito) Unidades e um excelente parâmetro para que os tutores e a professora repensassem o formato das atividades.

3.5 Organização formal de planejamento didático e plano de aula

Ao estar esclarecido sobre como se organiza uma atividade, foi proposto aos estudantes que organizassem formalmente e por escrito um planejamento didático. Neste planejamento deveria constar o número de aulas e o propósito deste planejamento, ou seja, para quem está sendo direcionado. Como parte deste planejamento didático os estudantes elaboraram planos de aulas, aplicando os estudos das Unidades, como ritmos corporais, utilização da voz, canções, tudo organizado nos itens: Dados gerais, Objetivos, Conteúdo, Procedimentos metodológicos, Materiais utilizados, Avaliação, Referências Bibliográficas.

Estes planos e planejamentos deveriam estar alinhados a uma proposta que pudesse ser aplicada na prática. Para facilitar, os tutores postaram tópicos no fórum com todas as séries do Ensino Básico, contemplando as diversas faixas etárias, incluindo o EJA e os estudantes escolheram uma faixa etária para a construção do planejamento. Foi sugerido que cada estudante arquivasse os planejamentos dos colegas para serem inseridas no acervo pessoal profissional. Esta etapa finalizou a disciplina.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Educação, Musical, Práticas e Ensino 6 (EMPE6) é formativa no sentido de centrar conhecimentos relativos à prática do educador musical, trazer à tona memórias pessoais sobre a trajetória de cada um em relação a música, as razões de estar no curso de Licenciatura em Educação Musical, como as leis PCNs e RCNei que tratam da profissão na atualidade, outros conhecimentos foram exercitados como o de promover o treinamento em compor canções, pesquisar as que são conhecidas, saber elaborar planos de aula e planejamentos de ensino, compreensão de como a voz é importante no processo de musicalização. Promoveu também abertura para que cada aluno pudesse criticar e/ou dar opiniões sobre o processo do andamento da disciplina, como os conteúdos foram vistos e principalmente quais sugestões os alunos deram sobre possíveis melhorias.

Assim, “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender (...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p.139).

O trabalho foi dinamizado pela professora e pelos tutores baseado em ações positivas, através das ferramentas virtuais como fóruns, mensagens, e-mail da sala, e Skype. Destaque deve ser dado para a importância da atuação dos tutores virtuais neste processo de ensino aprendizagem.

Pode-se concluir que o estudante conseguiu construir conhecimento como a prática de elaborar os seus próprios planos de aulas e planejamentos de ensino, compor na partitura canções e idealizar atividades direcionadas para este fim, compreender o funcionamento e aplicação correta do recurso vocal para as suas aulas, ter uma consciência política sobre as leis antigas e as atuais que regem a profissão do educador musical. Acima de tudo, o exercício reflexivo sobre cada unidade trabalhada na disciplina EMPE6.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. **São Paulo: Paz e Terra**, 42^a ed., 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L.S.Shulman. Educação, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33 - 49, 2004.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Da educação como prática da liberdade à inteligência da

complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin. **Biblioteca online de ciências da Comunicação**, 2007.

NOVELLO, TANISE PAULA; LAURINO, DÉBORA PEREIRA. Educação a distância: seus cenários e autores. In: Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação.º 58/4 – 15/04/12 ISSN: 1681-5653

PERRENOUD, Philippe. "Construindo Competências". In: Revista Fala Mestre! Setembro de 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; PENNA, Maura. **Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música**. Educação. Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/viewFile/3662/2713>>. Acesso em: jun. 2012.

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

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM MÚLTIPLA EM UM CURSO DE MÚSICA EAD

Katia Sirlene de Moraes Duarte da Silva

UFBA – Universidade Federal da Bahia
Salvador - BA

Marianne Martins Coelho

Claretiano
Vitória - ES

Renato Alves da Silva

UFBA - Universidade Federal da Bahia
Salvador - BA

1 | INTRODUÇÃO

O Ensino a distância apresenta evolução em sua forma de transmissão, construção do conhecimento, tecnologias e oferta de cursos. No Decreto 5.622/2005, essa é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. No contexto do Programa PROLICEN do MEC, em 2007/2, a UFRGS lançou edital do processo seletivo para o primeiro curso de Licenciatura em Música EAD. Os candidatos realizaram uma prova de Redação, eliminatória, e uma prova de habilidade específica e prática musical, classificatória, o que possibilitou o

ingresso de alunos com diferentes níveis de conhecimentos musicais. Ao longo deste relato, três realidades distintas serão abordadas, mostrando como se interrelacionaram frente aos conteúdos oferecidos e diante dessa “nova” modalidade de ensino, pelo menos no que diz respeito à Música. Tendo como norteador, a matriz curricular sustentou essa demanda diversificada de alunos visando à melhoria da qualidade do ensino musical nas escolas públicas, da Educação Básica. Procurava-se “proporcionar a emergência de estruturas cognitivas, afetivas e psicomotoras que suportassem e promovessem o conhecimento decorrente da musicalidade no trabalho com pessoas adultas musicalizadas ou não, mas com vontade de aprender” (UFRGS, 2010), estimulando crescimento profissional e pessoal, simultaneamente. O curso teve edição única, estruturado de modo a atender, concomitantemente, seu público-alvo diversificado, rumo a um perfil de egresso equivalente.

Em particular, dentre todos os fatos marcantes dos diversos processos, o público-alvo constituído por professores a serem formados apresenta muitas diferenças em aspectos culturais (regiões bem distantes e diferentes entre si) e intelectuais (técnicos de música, egressos de cursos livres e bacharéis, buscando ampliar formação para licenciados, os quais conviverão em um mesmo curso com músicos amadores de diferentes níveis de conhecimento e até mesmo com simples apreciadores de música). (UFRGS, 2010 p.37)

Como o programa possuía abrangência nacional, uma rede de atendimentos presenciais com laboratórios de informática foi estruturada, para atender seus onze polos, distribuídos por cinco Estados (RS; SC; ES; RO; e BA), nos quais interagiam turmas diferenciadas constituídas localmente, e turmas similares nacionalmente. Assim, uma pessoa da turma A do Polo Salvador/BA, por exemplo, compartilhava experiências e conhecimentos de mesma complexidade com outro aluno da turma A do Polo de Linhares/ES, ao mesmo tempo em que trocava saberes de complexidades distintas com colegas das turmas B, C, D, E e F. Interagiam neste formato metodológico também os tutores, professores e coordenação, tornando acessos e trânsitos cada vez mais próximos das realidades individuais, ao mesmo tempo que articulados em torno de realidades coletivas.

2 | EGRESOS DE UM CURSO EAD EM MÚSICA

O curso formou 189 Licenciados em Música, no dia 25 de maio de 2012. Conforme pesquisa em andamento, esses egressos continuam buscando conhecimento em cursos de Pós-Graduação, Latu e Strictu Senso. Vários deles já foram aprovados em concursos e atuam em Redes Públicas e Privadas da Educação Básica e do Ensino Superior como professores de Música, percebendo-se então que o modelo do perfil de egresso elaborado para atender essa demanda possibilitou conquistas pessoais e profissionais importantes.

O projeto pedagógico do curso previa condições bem explícitas, para que cada aluno obtivesse seu diploma com nível de conhecimento condizente com o esperado, independente do nível de conhecimento tecnológico ou musical, com o qual houvesse ingressado (PPC-UFRGS). A seguir, apresenta-se um breve relato de três egressos, procurando evidenciar como o curso contribuiu na formação profissional e acadêmica desses professores e como as ferramentas tecnológicas foram inseridas em suas práticas pedagógicas.

2.1 Aluno (a) X

Iniciou no curso Licenciatura em Música com o mínimo de conhecimento musical exigido para o ingresso: realizou prova de habilidade específica, porém sua classificação foi baixa ficando como suplente e ingressando apenas na segunda chamada. Seu percurso e sua experiência na área da música limitavam-se, a conhecimentos básicos de teoria e pouca prática instrumental, mas seu conhecimento em tecnologias era considerado excelente, uma vez que esse aluno (a) concluirá seu Ensino Médio Técnico em Processamento de Dados. Por identificar-se com esse tema realizou também vários cursos como usuário e programador.

Apesar do pouco conhecimento musical, a licenciatura já despertava sua atenção desde cedo. Cursara três períodos em Letras, mas por não conseguir conciliar trabalho e responsabilidades familiares foi obrigada a abandonar sua primeira graduação. O curso EAD foi considerado, por este aluno (a), como uma possibilidade de conciliar e organizar seu tempo de estudo com suas obrigações e responsabilidades. Na confiança da concretização do objetivo da proposta metodológica, conforme citação abaixo, esse (a) aluno(a) se integrou no curso:

Considera-se que o rendimento estudantil ou acadêmico é um reflexo da ideia que o estudante tem de sua própria capacidade de aprender, e está relacionado à sua auto-estima e, de modo ainda mais amplo, a seu auto-conceito. O êxito ou fracasso afeta não só a aquisição específica, como também o desejo de continuar aprendendo e o respeito próprio. Essa abordagem propõe uma musicalização que integra sentidos, memória, compreensão, emoção e criatividade, simultaneamente, todos elaborados dentro da prática de repertório e da técnica. Os conceitos são adquiridos de forma dinâmica e utilizando diversos procedimentos e modos de ensino-aprendizagem, que partem sempre da experiência para a aquisição dos símbolos de padrões, através dos quais o aluno deverá ser capaz não só de dar respostas prontas, como de alcançar reflexões progressivamente mais complexas e elaborações criativas. (NUNES, 2005, p.16)

Os semestres seguiram-se com os desafios inerentes à própria Graduação, sua turma na Licenciatura era B a cada etapa vitórias, aprendizagens e autoconfiança iam conquistando espaço. Seis meses após colação de grau esse (a) aluno (a) iniciou Especialização Latu Sensu em Educação Musical e três anos depois foi aprovada no processo seletivo para Mestrado na UFBA. Hoje, continua atuando como professor (a) de Música na Escola Básica, utiliza de ferramentas tecnológicas em suas aulas, assim como softwares de teoria musical e aplicativos de celulares.

2.2 Aluno (a) Y

Histórico com formação advinda de escolas de Música e cursos livres, onde estudou trompete e violão. Seu conhecimento musical lhe permitia trabalhar como músico profissional que variavam desde cerimônias de casamento a bares e eventos populares de médio porte. Trabalhou ainda como professor de violão sendo contratado pela Prefeitura Municipal, ministrando oficinas do instrumento para professores do Sistema Público de Ensino de sua cidade e em cursos livres.

Ao ingressar no PROLICENMUS, não sentiu dificuldades em relação ao conteúdo musical apresentado, mesmo optando por estudar um novo instrumento, o teclado. Seu maior desafio na EAD foi o pouco domínio das tecnologias, as quais eram básicas para o sucesso no curso, pois por meio delas eram veiculadas a recepção e edição de arquivos de texto, áudio, vídeo e partituras. Além da criação objetos virtuais de aprendizagem. Sua turma no curso era a C. Mesmo atuando no mercado de trabalho como músico e professor há mais de quinze anos, sentia-se em alguns momentos inseguro, precisando recorrer a seus tutores, professores e colegas devido ao pouco conhecimento tecnológico. Seu desenvolvimento como professor de Música, a partir do contato com as informações recebidas no curso, o levou a, paulatinamente, pesquisar ferramentas e recursos na

internet, adotando aplicativos e softwares da área musical como complemento de sua prática de ensino, junto aos seus alunos.

Um ano após o término do curso, inscreveu-se no processo seletivo para mestrado acadêmico em uma universidade federal e foi aprovado, inclusive com classificação suficiente para receber bolsa de estudos da CAPES, e recentemente obteve aprovação de sua Dissertação.

2.3 Aluno (a) Z

Nascido (a) em uma família de músicos, seu avô musicalizou os dez filhos e passou a batuta para seu pai que, por sua vez, se casou com uma professora de piano, a qual tinha como lema que “os filhos deveriam saber pelo menos um pouquinho do dó”. Nesse contexto musical, ser musicista parecia-lhe ser o destino mais natural possível a qualquer pessoa. Iniciou a primeira graduação em Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Música, modalidade presencial, em outro Estado, pois na sua cidade não havia tal curso superior. Contudo, não o concluiu, pois, a universidade onde estudava entrou em greve e as despesas para continuar morando distante, enquanto aguardava a possibilidade de continuar seus estudos, acabaram ficando insustentáveis. Retornou, assim, para perto de seus familiares, suspendendo temporariamente seus planos. Alguns anos depois, concluiu o Bacharelado em Música, por módulos mensais, novamente em outro Estado. Para fazer frente a suas despesas, mesmo sem formação adequada, passou a lecionar Música informalmente, em escolas especializadas, empresas do terceiro setor e aulas particulares de piano.

A realização da prova para ingresso na segunda graduação se deu sem dificuldades teóricas nem práticas, sendo classificado (a) em primeiro lugar no seu polo. Inicialmente, o curso EAD se aproximou muito da graduação anterior, por módulos; porém, já nas primeiras semanas a prática mostrou que em nada se parecia com educação presencial, ainda que vivenciada de modo pouco convencional. Aos poucos, mas definitivamente, ele a identificou como um contexto próprio e original. A grande surpresa estava no aprendizado instrumental coletivo e a distância. Após os primeiros meses de adaptação à plataforma, à rotina de estudos predominantemente autônoma e à realização de atividades/avaliações autodirigidas, a metodologia multimodal do PROLICENMUS foi se descontinuando e a apropriação dos conteúdos e suas aplicabilidades foram se tornando cada vez mais tangíveis.

Em um dado momento do curso, a tutora original do polo precisou se afastar, indicando este aluno (a) Z para substituí-la, uma vez que possuía titulação e bom relacionamento interpessoal. Esta experiência de tutoria associada à de estudante, vivenciada pelo aluno (a) Z, em muito ampliou a compreensão e a dimensão da educação a distância para todos. Após conclusão de sua Licenciatura, ingressou na Especialização Latu Sensu também em Educação Musical e atualmente é tutor (a) presencial de um curso de Licenciatura em Música EAD, além de lecionar Música na Educação Básica. Sua turma era a F.

3. OBSTÁCULOS E DESAFIOS ENFRENTADOS

Um curso a distância requer, entre outras habilidades, a de familiarização com a era digital. Enquanto seus filhos e netos já nascem teclando e são conhecidos como “nativos digitais” que buscam e recebem informações de maneira prática e objetiva, na virtualidade, para os mais velhos tal experiência ainda é assustadora (PALFREY 2011); contudo o desafio do ensino e da aprendizagem tecnológica foi gradualmente sendo minimizado, ao longo dos quatro anos e meio. Já nas primeiras Unidades de Estudo (UEs) os alunos foram orientados sobre o percurso e as ferramentas disponibilizadas, assim como aprender a ler tutoriais. Os primeiros foram referentes ao preenchimento do próprio perfil e à importância dos fóruns e chats. Tais ferramentas foram fundamentais para conexão entre os colegas de várias localidades do Brasil. Registra-se, então, que o estabelecimento e fortalecimento de vínculos humanos, tanto na esfera privada (seu perfil com sua foto), quanto social (suas falas e diálogos em fóruns e chats) são os primeiros desafios tecnológicos a serem vencidos na educação a distância, independente da área de atuação. Aos poucos, num processo motivado pela valorização do autoconhecimento e das trocas, a falta de informação tecnológica deixou de ser um obstáculo assustador; porém, a utilização competente dela, em cada cotidiano e mais, em sua aplicação profissional, ainda precisava de tempo. E cada um foi conquistando a seu próprio tempo.

Para minimizar o estranhamento com desafios da era digital e familiarizar-se com ela, alunos-professores contaram com um ensino disponibilizado nas Interdisciplinas Acesso a Informação, Instrumentalização para EAD e Música e Multimeios, as quais são aqui destacadas por terem sido desafiadoras e contribuírem como ferramentas de aplicação que extrapolaram o próprio curso e chegaram às escolas, tanto para a aprendizagem como para o ensino. Assim sendo, softwares livres de treinamento, jogos interativos, edições de partitura entre outros, ao mesmo tempo funcionavam como estímulo para sua própria aprendizagem, e podiam ser utilizados em sala de aula com seus alunos, cumprindo assim um dos objetivos da proposta (SCHRAMM, 2012), que era estimular a disseminação de novas práticas em toda a sociedade, por meio da formação escolar e acadêmica. Uma das competências necessárias aos alunos de um curso EAD é a capacidade de ser autônomo, disciplinado, organizado, tanto em ambientes físicos quanto virtuais, e essas habilidades foram desenvolvidas no decorrer do PROLICENMUS, no contexto de várias Interdisciplinas. O Manual do Aluno, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a Matriz Curricular foram disponibilizadas na plataforma Moodle da UFRGS, criando independência, autonomia e direcionamento nas ações dos alunos, permitindo-lhes uma visão ampla e geral desse desafio e indicando-lhes alternativas de solução para suas dúvidas

Mas ao que parece, a verdadeira questão de debate não está na modalidade de ensino a distância sob o ponto de vista estritamente pedagógico; está, sim, na pouca qualidade das redes de comunicação, na fraca inclusão digital da atual população adulta, na proliferação de cursos com pouca seriedade, na carência de laboratórios e,

especialmente, de pessoal especializado para cuidar deles adequadamente, que ainda impedem maior eficácia nos métodos de ensino EAD mediados por novas tecnologias da educação. Mais do que limitações tecnológicas e insuficientes discussões sobre materiais didáticos e metodologias para salas de aula, sejam elas reais ou virtuais, no momento, possivelmente sejam mesmo a simples disposição para aceitação acadêmica nas IES e a falta de tutores e professores universitários devidamente capacitados os maiores entraves a esse processo. Com relação ao reconhecimento dessa modalidade por parte dos gestores dos diferentes sistemas públicos de ensino é possível afirmar que estão aumentando com uma velocidade impressionante, embora em persistência, continuidade e autonomia esse trabalho ainda precise enfrentar um longo caminho, para que possa mostrar melhores resultados. (NUNES 2010 P.38)

Houve enfrentamento de todas as dificuldades pertinentes a um curso EAD; e, por parte daqueles que se dispuseram ao esforço e ao empenho necessários, houve superação. Uma das molduras mais decisivas para o sucesso deste curso, o que de modo prerrogativo precisou harmonizar pessoas de perfis tecnológicos, pedagógicos e musicais absolutamente distintos, conforme visto, foi sua arquitetura pedagógica. (NUNES, 2010)

4 | PLATAFORMA, INTERDISCIPLINAS E MATRIZ CURRICULAR EAD EM MÚSICA

A plataforma utilizada foi o MOODLE, onde diariamente foram disponibilizadas Unidades de Estudos (UEs). O curso teve 2895 horas e 193 créditos, organizados em nove semestres letivos. Cada semestre letivo seguia sempre os mesmos cinco eixos estruturantes, variando, contudo as Interdisciplinas neles ofertadas.

A sequência cronológica das ofertas dessa estrutura de Matriz Curricular, no PROLICENMUS, foi elaborada com base em seis turmas (A, B, C, D, E, F), cada uma com um conjunto distinto de características dos alunos. Tais perfis consideravam, basicamente, o nível de conhecimentos musicais, mas também conhecimentos tecnológicos, componente decisivo, e pedagógico, aspecto com função reguladora do modelo. O quadro abaixo resumo tais características (Tabela 01).

Turmas	A	B	C	D	E	F
Conhecimentos						
Musicais	Mínimos	Básicos	Médios	Médios	Bons	Superiores
Tecnológicos	Básicos	Médios	Básicos	Médios	Básicos	Indiferente
Pedagógicos	Indiferente	Indiferente	Indiferente	Indiferente	Indiferente	Mínimos

Tabela 01: Critérios para constituição das turmas no PROLICENMUS

Fonte: PROLICENMUS UFRGS 2010

No quadro abaixo, a Matriz Curricular do PROLICENMUS:

Uma matriz curricular inovadora, integrando todas as disciplinas tradicionais em Interdisciplinas articuladas sob eixos, tendo a tecnologia da informação e comunicação como premissa fundamental para a formação de professores nos dias atuais. Uma breve análise do currículo mostra, que o ponto de partida para o levantamento dos requisitos tecnológicos do curso foram justamente as necessidades multidisciplinares, transversais e dinâmicas dessa matriz curricular. (SCHRAMM, 2012 p.101)

Todas as turmas percorreram e cumpriram as exigências de todas as Interdisciplinas; porém, considerando tais características, em momentos distintos, conforme demonstrado (Tabela 02). Tais sequências distintas foram permitindo que cada aluno tomasse seu próprio tempo, para familiarizar-se com novidades eventualmente assustadoras, sempre suportadas pelas bases seguras de seus conhecimentos prévios. Ao final, todos, ao mesmo tempo, atingiram o perfil de egresso conforme estabelecido pelo PPC, contemplando um nível mínimo institucional, que comportasse também talentos e interesses individuais.

Na dinâmica de ofertas da Matriz Curricular ao longo do curso, o eixo Condução e Finalização é oferecido em todos os semestres, no Seminário Integrador Presencial (SIP), ocorriam as avaliações chamadas N3. Uma das três notas que compunham a média individual do aluno, intitulada N3, tinha caráter coletivo. Durante o seminário, cada aluno era desafiado a se conduzir de tal modo, que seu conhecimento prévio fosse somado a novos conhecimentos, constituindo-se num conjunto de saberes que poderiam e deveriam ser compartilhados com seus colegas, durante a realização desta avaliação. Esse foi um jeito diferenciado de avaliar, visto que a cada aluno era atribuída essa nota, a qual era obtida a partir do conjunto de ações e atitudes de todo o seu polo. Tal sistema de avaliação (UFRGS) fez todo o sentido em relação à heterogeneidade das experiências e vivências musicais dos alunos, rumo ao equilíbrio do polo e, na sequência, ao das escolas.

Um formato denominado Projeto Individual Progressivo (PIP) tinha a função de organizar os percursos individuais, num contexto multifacetado. No âmbito do PIP os alunos aprendiam sobre métodos de pesquisa, redação de projetos e relatórios, documentação, legislação, entre outros, numa Interdisciplina essencialmente atemporal. Nela foi constituído o fio condutor da organização pessoal virtual e física, de procedimentos vivenciados e materiais produzidos, ao longo de todos os semestres.

MATRIZ CURRICULAR										
Área	Interdisciplina (CH)	Semestres								
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Estruturação Musical	Musicalização A e B (120h)	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F							
	Sistema de Organização Sonora A e B (120h)			2 E - F	2 E - F	4 A-B-C-D	4 A-B-C-D			
	Música e Multimeios A e B (120h)			4 A-B-C-D	4 A-B-C-D	2 E-F	2 E-F			
	Tópicos Especiais em Música A e B (75h)							6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F	
Execução Instrumental	Espetáculos Escolares A e B (120h)	6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F							
	Conjuntos Musicais Escolares A e B (120h)					3 A-B-C	3 A-B-C	3 D-E-F	3 D-E-F	
	Música Aplicada A e B (120h)					3 D-E-F	3 D-E-F	3 A-B-C	3 A-B-C	
	Repertório Musicopedagógico A e B (120h)			6 A-B-C-D-E-F	6 A-B-C-D-E-F					
Formação Geral	Instrumentalização para EAD (60h)	6 A-B-C-D-E-F								
	Acesso à informação (60h)		6 A-B-C-D-E-F							
	Estágio Curricular Supervisionado							6 A-B-C-D-E-F		
	Atividades Complementares							6 A-B-C-D-E-F		
Tópicos em Educação	Educação Inclusiva (60h)			F	C	B	E	D	A	
	Educação Brasileira (60h)			E	F	A	B	C	D	
	Psicologia da Educação (60h)			D	E	F	A	B	C	
	Sociologia da Educação (30h)			C	D	E	F	A	B	
	Filosofia da Educação (30h)			C	D	E	F	A	B	
	Didática da Música A e B (120h)			A-B	A-B	C-D	C-D	E-F	E-F	
Condução e Finalização	Projeto Individual Progressivo - PIP	6 A-B-C-D-E-F								
	Seminário Integrador (Teclado e Violão)	6 A-B-C-D-E-F								
	Trabalho de Conclusão de Curso							6 A-B-C-D-E-F		

Documento Integrante do CD Projeto Pedagógico do curso/ PROLICENMUS da UFRGS 2010

Tabela 02: Matriz curricular curso PROLICENMUS

Fonte: Matriz Curricular PROLICENMUS UFRGS 2010

Com base nesse percurso de PIPs, cada aluno, ao final do curso, realizou seu Estágio Curricular Obrigatório, Recital de Formatura e Trabalho de Conclusão de Curso, defendendo publicamente sua produção acadêmica. O conhecimento tecnológico para interagir com essa Interdisciplina foi decisivo, à medida que exigia capacidade de organização e inclusão

virtuais. Constatou-se que este, talvez bem mais que qualquer outro curso, necessitou e necessita também de uma estrutura virtual complexa, uma vez que emprega muitos arquivos pesados de áudio, vídeo e animação (NUNES 2010. p. 36). Lidou-se com aprendizagens musical, pedagógica e tecnológica ao mesmo tempo, num processo contemporâneo, à medida que desafiador e estimulante, de simultaneidades.

5 | CONCLUSÕES

Após formatura, os ex-alunos do PROLICENMUS continuam se encontrando virtualmente por intermédio de redes sociais, softwares de webconferência e plataformas de ensino, evidenciando o grau de inclusão digital associado a conhecimentos musicais e pedagógicos, que atingiram. Tem-se buscado acompanhá-los, percebendo-se a dimensão da proposta aqui apresentada e o quanto enriquecedor foram seus momentos de ensino-aprendizagem. Vê-se, assim, na expansão da EAD, um futuro promissor para a Educação Musical a distância. Autonomia é a palavra de ordem na competência e na habilidade que perpassa por todo esse processo. De fato, o aluno precisa apropriar-se do seu caminhar, e fazer seu próprio caminho, caminhando; contudo, as universidades e escolas com ofertas de ensino, não podem fugir à responsabilidade de dar suporte a tal caminhar. Os egressos desse curso, seguindo pelos formatos aqui apresentados são testemunhas eloquentes de que é possível se dar suporte a alunos com procedências e pré-requisitos distintos, os quais, cada um a seu tempo, pode chegar a um perfil de egresso pré-estabelecido, no ensino de Música EAD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2014.

MEC, Portal MEC. Ministério da Educação. Educação Superior a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acessado em: 20/08/2015.

NUNES, Helena de Souza. (Org.). EAD na Formação de Professores de Música - Fundamentos e Prospecções. 01 ed. 320p il. Color. Tubarão, RS: Copiart, 2012, v. 01.

_____. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 34-39, mar. 2010.

_____. Modelo para avaliação de alunos do curso Pró-Licenciatura em Música da UFRGS. In: **Anais do XIX Encontro Anual da ABEM**. 28 de setembro a 1 de outubro – Goiânia / GO. ISBN 978-85-7745-6116. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf. (p. 1217 - 1225)

_____. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/211>> . Acesso em: 19 set. 2015.

_____ ; SCHRAMM, Rodrigo. Tecnologias musicopedagógicas para educação a distância: Reflexões sobre a proposição de um conceito. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acessado em: 24 ago.2015.

NUNES, Helena de Souza. **Musicalização de Professores através da Voz**. Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração. p. 352, 2011.

Processo Seletivo Específico para Ingresso no Curso de Graduação Música - Licenciatura - Modalidade de Ensino a Distância 2007/2. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/ead/musica/>> Acesso em: 24 ago 2015.

SCHRAMM, Rodrigo. Ensino de Música a Distância e sua Premissa Tecnológica. In: NUNES. H. S. (Org.). **EAD na Formação de Professores de Música**: Fundamentos e Prospecções. Tubarão: Copiart, 2012.

UFRGS/SEAD. **MUSICALIZAÇÃO** no PROLICENMUS 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sEAD/cursos/extensao/2010/musicalizacao-no-prolicenmus-2010>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Processo Seletivo Específico para Ingresso no Curso de Graduação Música - Licenciatura - Modalidade de Ensino a Distância 2007/2. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/ead/musica/>> Acesso em: 24 ago 2015

_____. PROLICENMUS: Projeto Pedagógico do Curso. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/ppc/prolicenmus_ppc.pdf> Acessado em: 20/05/20 15.

WEBER, Dorcas.; NUNES, Helena S. Construindo um design pedagógico para o PROLICENMUS: a integração do modelo pedagógico e design visual. In: V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / IX Colóquio sobre Questões Curriculares – 21 a 23 de junho de 2010 – Cidade do Porto / Portugal (qualis A2).

PROJETO TERRA DE LUZIA: A APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS DIGITAIS COMO ALIADA DA GEOGRAFIA

Paulo Henrique Barbosa Silva

UFVJM – barbosaph80@gmail.com

Cláudio Marinho

UFVJM – claudio.marinho@ufvjm.edu.br

RESUMO: O artigo retrata a construção de um projeto interdisciplinar chamado Terra de Luzia, constituído pelos/as professores/as dos sétimos anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Matozinhos em Minas Gerais, com vistas à educação patrimonial local. Ao docente da disciplina de Geografia coube propor aos/as alunos/as que desenvolvessem trabalhos escritos e maquetes que reproduzissem a estação ferroviária da cidade de Matozinhos. Os objetivos resumem-se em proporcionar hábitos de pesquisa, trabalhos em equipes, utilizar ferramentas tecnológicas, como smartphones, tablets e computadores de forma responsável e produzir maquetes pelos/as discentes. Para tal empreendimento, os/as estudantes realizaram uma visita à estação ferroviária e adjacências, além de realizarem registros e tirarem fotografias. A metodologia utilizada baseou-se na teoria socioconstrutivista e em pesquisas qualitativas, descritivas e uso de questionários. De forma espontânea neste trabalho, os/as alunos/as se valeram de uma nova metodologia de ensino-aprendizagem chamada de Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais para a constituição

de suas maquetes. Os resultados percebidos da ação discente foram traduzidos em uma avaliação diagnóstica, a qual o docente pôde confirmar que os/as estudantes souberam pesquisar os temas solicitados e utilizar de forma dinâmica e colaborativa as novas tecnologias, como os jogos digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação patrimonial, maquetes, Minecraft.

ABSTRACT: The article depicts the construction of an interdisciplinary project called Land Luzia, consisting of / the teachers / those of the 7th year of primary education in a state school in the city of Matozinhos in Minas Gerais, with a view to the local heritage education. The teaching of geography discipline fit to propose to / the students / those that develop written works and models that reproduce the railway station of Matozinhos. The objectives are summarized to provide research habits, work in teams, using technological tools such as smartphones, tablets and responsibly computers and produce models by / the students. For this project, the / the students made a visit to the railway station and surrounding areas, in addition to performing records and take pictures. The methodology used was based on the social constructivist theory and qualitative research, descriptive and use of questionnaires. Spontaneously this work, / the students / the made use of a new teaching and learning

methodology called Digital Games Based Learning for the constitution of their models. The perceived results of the student action were translated into a diagnostic evaluation, which the teacher was able to confirm that the / the students knew how to search for requested themes and use of dynamic and collaborative way new technologies such as digital games.

KEYWORDS : Equity in Education , models , Minecraft

1 | INTRODUÇÃO

O universo escolar, principalmente as relações professor-aluno, tem sofrido grandes mudanças na forma como são ministradas as aulas. Atualmente as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's ou as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação TDIC's - têm causado discussões, trazido novidades didático-pedagógicas, mas ao mesmo tempo receio, debates e reações tanto positivas como negativas de gestores, professores e comunidade escolar.

A forma tradicional de lecionar não chama mais a atenção dessa geração que já nasceu conectada pelas diversos recursos digitais, conhecidos como nativos digitais. Cabe salientar que não basta somente implantar a tecnologia na sala de aula se também não forem revistas e concebidas novas metodologias, ou seja, é necessário repensar que as TIC's são suportes para aulas dinâmicas e repletas de oportunidades de troca de conhecimento entre os atores educacionais, e não podem ser compreendidas como o fim de um processo.

Em grande parte da rede pública de ensino do Brasil, um dos artifícios metodológicos mais utilizados para a concepção das aulas é o recurso expositivo (aula expositiva) e os estudantes ordenados em filas indianas. Tal modelo tem suscitado debates de especialistas em educação, professores e pais que clamam por uma escola que abrace a diversidade, a inovação e um ensino mais humanista aliado ao que de novo circula pela sociedade para se adequar as demandas da chamada geração Y, nascidos entre 1981 e 1990, e os nativos digitais ou geração Z, crianças e adolescentes nascidos a partir dos anos 2000 que estão largamente conectados ao mundo da informação.

Nesse arcabouço que entra o atual papel da disciplina de Geografia e as novas tecnologias. Em tempos de constantes mudanças, como introduzir um ensino geográfico livre das amarras conteudistas para adentrar ao cotidiano de estudantes amplamente conectados na Internet por meio de seus computadores pessoais, notebooks, smartphones e tablets? Com o advento das TIC's é verídico afirmar que as aulas de Geografia e outras disciplinas estão fadadas a tornarem-se enfadonhas? E os/as docentes? Estes/as estão aptos/as para singrarem em oceanos de conectividade cada vez mais veloz da Internet e das novidades tecnológicas cada vez mais surpreendentes? E a relação com os/as alunos/as cada vez mais famigerados/as pelas novidades digitais e por tantas informações?

Por meio destas questões depreende-se que o novo às vezes traz consigo o signo da desconfiança e o medo de arriscar, mas em tempos de uma globalização tecnológica,

cultural e econômica, a escola não pode dar as costas às suas causas e consequências, tendo que se adequar a essa gama de novidades e modificações trazidas por esse fenômeno. Fechando os olhos para isso, a escola retrocede e não avança.

Como forma de analisar o fenômeno do uso das tecnologias da informação e comunicação abordadas pela Geografia, optou-se por fazer uma análise e estudo destas relações através do projeto Terra de Luzia, projeto interdisciplinar produzido pelos/as professores/as de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II (7º anos) de uma escola da rede estadual, localizada no município de Matozinhos, Minas Gerais, que tem como intuito trazer conhecimento e valorizar a questão patrimonial material e imaterial, histórica e ambiental da cidade onde habitam os/as estudantes.

A proposta deste artigo é de averiguar como os estudantes dos sétimos anos constroem o saber local através dos usos das tecnologias para a construção de maquetes, envolvendo a aprendizagem baseada em jogos digitais. Além disso, pretendeu-se verificar qual é o efeito dos usos das TIC's nas aulas de Geografia.

2 | AS TIC'S E SEUS USOS NAS ESCOLAS

As tecnologias da informação e comunicação adentraram de vez nos estabelecimentos educacionais e o que se pode perceber das relações hoje difundidas entre docentes e estudantes é que o conhecimento não está mais sob o controle de professores/as. Com o advento da Internet, principalmente a tecnologia móvel, muitos estudantes detêm hordas de conhecimentos que um aluno de quinze anos atrás não possuía. De acordo com Rezende (2000, p. 14) “o aluno de hoje, de todos os níveis de ensino, com acesso (maior ou menor) às tecnologias em seu cotidiano, começa a desempenhar um novo papel no contexto escolar”.

Nesta conjuntura, entende-se que a introdução das tecnologias educacionais não podem atender simplesmente aos interesses das grandes empresas do ramo tecnológico e nem dos desejos de pais e mães em ter seus filhos/as em escolas cada vez mais conectadas na rede mundial de computadores. É necessária uma conexão maior entre a prática docente e os conhecimentos que os/as estudantes trazem em seu bojo, ou simplesmente um ensino-aprendizagem que preze metodologias ativas e participativas que estejam ligadas com a introdução de um perfil mais reflexivo e crítico na população discente. Kensky (2007) é direta ao afirmar que as TICs tragam alterações no processo de ensino uma vez que precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente, ou seja, é preciso fazer uma análise das especificidades do ensino e da própria tecnologia para que seus usos obtenham sucesso e atinjam o objetivo almejado.

Alguns autores adotam discursos destoantes quanto às benesses da informática no ensino. Enquanto Carraher (1992) sugere que a tecnologia possui um viés meramente técnico, não favorecendo contribuições conceituais, Pretto (1996) corrobora que os

processos tecnológicos podem ser parceiros indispensáveis para a construção de um pensamento crítico.

Introduzir a temática das TIC'S principalmente na escola pública requer bastante planejamento seja ele de forma institucional - verbas dos órgãos competentes para a constituição de laboratórios de informática, acesso a uma banda larga de Internet veloz, suporte/assistência técnicas e capacitações para os/as docentes - e a finalidade de ensino-aprendizagem que se propõe professores/as com seu corpo discente. Também entra em cena como serão instituídas metodologias que abriguem de forma eficaz e reflexiva as tecnologias educacionais, para que não ocorram situações de apresentar os velhos conteúdos com uma roupagem mais sofisticada.

Atualmente as sociedades observam novas tecnologias surgindo e percebem a força da ubiquidade das informações esparramadas em qualquer rincão do planeta. Numa sociedade da informação, a escola deve ter um papel mais protagonista e participativo quando se refere à introdução das novas tecnologias em seus espaços. Como afirma Kensky (2007, p. 64) “a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas.”

3 | MÉTODOS E RECURSOS

Para demonstrar como se dão as relações entre as tecnologias educacionais e a disciplina de Geografia, a experiência foi elaborada a partir do Projeto Terra de Luzia. O projeto interdisciplinar foi criado por professores das áreas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática das turmas dos sétimos anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade mineira de Matozinhos no primeiro semestre de 2016 e teve o intuito de criar subsídios para os/as estudantes matozinhenses pesquisarem, aproximarem, conhecerem, valorizarem e manterem vivo o patrimônio histórico-cultural material e imaterial e ambiental de sua cidade.

Participaram as turmas dos sétimos anos e os temas propostos foram os mesmos, uma vez que para os alunos/as desse nível educacional na disciplina de Geografia, ficou estabelecido com os/as discentes a construção de maquetes que abordassem questões patrimoniais envolvendo o bairro próximo à escola e, especialmente a estação ferroviária próxima a escola.

Antes das atividades serem propostas para os/as alunos/as, foi realizada uma reunião com os/as professores/as das áreas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, onde foram alicerçados os planejamentos do projeto interdisciplinar e as temáticas onde as disciplinas iriam trabalhar de forma conjunta. O tema principal foi educação patrimonial e cada profissional estabeleceu assuntos que estariam ligados à sua matéria.

Na disciplina de Geografia, as turmas que realizaram o trabalho foram os sétimos anos do Ensino Fundamental, totalizando 73 discentes. O professor juntamente como os/as alunos/as chegaram a um consenso de formarem equipes para a realização das etapas do trabalho.

Ficou proposto que as equipes teriam que abordar a questão patrimonial acerca da estação ferroviária – hoje abandonada - da cidade de Matozinhos e da malha ferroviária que atravessa a cidade, com o desafio de elaborar uma proposta de revitalização para estação e os diversos usos que ela poderia beneficiar para a população que vive no bairro Ferroviário. Para isso as equipes teriam que construir maquetes da estação e elaborar um trabalho escrito investigativo sobre a fundação da mesma, além de concluírem qual a proposta de revitalização do espaço a ser estudado.

Sobre o papel do docente de Geografia, sua função foi de assessorar as equipes nas aulas marcadas para discussão e pesquisa dos trabalhos, tirando dúvidas e propondo formas de pesquisa. Como a metodologia de ensino proposta era de caráter ativo, foi lançado um problema às equipes e cabia às mesmas utilizar a criatividade e a criticidade para chegar a sua resolução.

Feita a proposta aos discentes, o início do trabalho se deu a partir de um trabalho de campo, na qual as turmas fizeram uma visita à estação ferroviária, além de fazerem registros da atual situação tirando fotos para compor a parte de anexos do trabalho de pesquisa. Tendo foco em uma metodologia ativa, as equipes partiram de uma situação-problema onde tinham que criar mecanismos para resolvê-lo, no caso a recuperação da estação ferroviária a partir da pesquisa bibliográfica por livros, periódicos, além da busca virtual na Internet.

Os recursos para a elaboração da maquete ficaram por conta dos alunos, onde os grupos se reuniam na sala e faziam listas dos materiais a serem usados, além de muitos já terem feito cotações de preços dos produtos. Sobre os recursos tecnológicos utilizados para a construção da maquete, algumas equipes fizeram o esboço da maquete em papéis e alguns componentes surpreenderam por utilizarem jogos digitais para recriarem a futura estação, no caso o jogo conhecido por *Minecraft*¹.

Outro recurso utilizado para a confecção do trabalho ficou a cargo dos telefones celulares e tablets. A maioria dos/as alunos/as possuíam celulares com acesso à Internet e o uso desses equipamentos foi liberado durante as aulas, pois havia um objetivo educacional o qual era realizar pesquisas sobre a estação ferroviária. Foi verificado que nem todos estudantes possuíam tablets, mas alguns alunos tinham essa ferramenta que teve um uso bastante interessante para esboçar o desenho da estação através do jogo *Minecraft*.

O professor solicitou aos estudantes que o trabalho de pesquisa deveria conter uma introdução do assunto a ser pesquisado, a metodologia utilizada para compor o trabalho e por fim a conclusão sobre qual uso dariam para a estação caso fossem gestores da cultura do município. Para este momento, o professor reservou quatro aulas para que as equipes

1 Disponível em <https://minecraft.net/pt-br/>

discutissem e produzissem as tarefas referentes ao trabalho na escola para que pudessem ter uma orientação docente. A sugestão para a pesquisa foi de caráter bibliográfico, na qual os/as alunos/as poderiam fazer uso da biblioteca da escola e também consultar a Internet. Sobre as consultas via web, as fontes consultadas foram os endereços eletrônicos www.portalmatozinhos.com, www.pordentrodetudo.com.br, <http://matozinhos.mg.gov.br>, além de encontrarem na biblioteca escolar o livro Ossos do Ofício: as importantes descobertas científicas de Peter Lund no Brasil, de autoria de Sandra Lúcia de Melo.

Sobre o cronograma para realização das atividades do projeto, os estudantes tiveram um período de um mês, com início no dia 28 de março e apresentação das maquetes e trabalhos para o dia 29 de abril.

Como forma de avaliação, o grupo de professores optou pela realização de uma prova diagnóstica com a função de obter informações sobre as competências, habilidades e aprendizagens acerca dos trabalhos realizados.

Para analisar o fenômeno do uso das tecnologias da informação e comunicação abordadas pela Geografia optou-se pela pesquisa qualitativa. Segundo Gil (1994, p. 207), “considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números; a pesquisa é descritiva, o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente”.

A pesquisa possui caráter descritivo, na qual foram elaborados questionários que inquiriam os discentes acerca das tecnologias que fizeram parte do cotidiano de suas pesquisas, como as utilizaram, além de perguntas que abordaram o planejamento, coleta de dados, se ocorreram ou não óbices durante a confecção dos trabalhos e das maquetes. Também foi utilizada como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica.

Utilizou-se a teoria socioconstrutivista para analisar o processo de ensino-aprendizagem, tendo como principais pedras fundamentais perceber o grau de intervenção docente na construção de alguns conceitos geográficos e na identificação de alguns componentes do processo, como: planejamento, recursos, materiais didáticos e procedimentos de ensino. Focou-se na prática discente, a qual o cotidiano dos/as estudantes é um dos motes para a problematização e contextualização do tema trabalhado, além de promover um ensino mais reflexivo. De acordo com Cavalcanti:

Uma atitude socioconstrutivista no ensino coloca ênfase no papel ativo do sujeito (aluno) no seu processo de conhecimento, mas destaca o papel da interação social nesse processo. Nessa interação, á uma importante função a ser desempenhada pelo adulto que, no caso do ensino, é o professor. Portanto, fazem parte dessa atitude socioconstrutivista ações docentes concreta de intervenção nos processos mentais do aluno, visando a sua condução. (CAVALCANTI, 1998 p. 154)

4. UMA SURPRESA: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER DISCENTE

A técnica utilizada com as turmas para a confecção das maquetes e trabalho escrito seguiu os ditames das técnicas de ensino socializadas e as de metodologias ativas. Segundo Zagury (2009, p. 195) as técnicas de ensino socializado definem-se pelo “objetivo de promover a discussão, a reflexão, o hábito de ouvir opiniões divergentes e argumentar. Além disso, ensinar a conviver com diferentes pontos de vista, por vezes antagônicos e inconciliáveis, mas que precisam ser respeitados. E outro, fundamental, seria propiciar o aprofundamento do saber”. E como metodologia mais eficaz adotou-se o método ativo, que permite através da problematização de uma questão – no caso a revitalização da estação ferroviária e adjacências – tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmico e instigante para os/as alunos. Uma vez exposto um problema, eles terão que pesquisar, analisar, discutir, comparar e refletir sobre os possíveis fenômenos para se chegar a conclusão de algo.

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, como objetivo de alcançar e motivar o estudante. Isso porque, diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. (MITRE et. al, 2008, s/p)

Durante as aulas concedidas para discutir sobre os trabalhos era possível perceber a utilização de algumas ferramentas tecnológicas, como *tablets* e *smartphones*. Através das fotos tiradas da estação alguns grupos esboçavam a arquitetura das futuras maquetes a serem criadas, seja desenhada no papel ou na própria tela dos *tablets*. Sobre as maquetes, as autoras Cacete, Paganelli e Pontuschka (2009, p. 330) discorrem da atenção que os/as docentes devem ter ao propor determinada atividade e propiciar um espaço que garanta a criatividade nos materiais, o trabalho em equipe e a percepção para a representação dos detalhes dos fenômenos a serem representados.

Chamou atenção em uma das aulas a utilização de dois grupos para compor o desenho de suas maquetes através do jogo de multiplataforma *Minecraft*. Essa atitude espontânea dos estudantes mostra como os mesmos estão conectados com o processo tecnológico e segundo relato destes/as alunos/as, optaram por representar o futuro desenho da maquete neste jogo, pois oferece diversas infinidades de criação de qualquer objeto. O jogo é chamado de multiplataforma por funcionar em qualquer tipo de dispositivo como, por exemplo, os móveis, celulares e seu modelo é conhecido como *sandbox* (caixa de areia, em referência aos brinquedos de parquinhos infantis), no qual o jogador pode criar ou construir o que quiser através de blocos, jogando por horas a fio. Através de um aplicativo em seus celulares e *tablets*, os grupos foram desenhando o tipo de estação ideal a qual queriam criar através deste jogo digital.

Por meio desta estratégia que alguns grupos de alunos utilizaram, pode-se afirmar que os mesmos adotaram técnicas de um novo tipo de aprendizagem, a Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais. Segundo Prensky:

A aprendizagem baseada em jogos digitais trata precisamente da diversão, do

envolvimento e da junção da aprendizagem seria ao entretenimento interativo em um meio recém-surgido e extremamente empolgante – os jogos digitais para a aprendizagem. (PRENSKY, 2012, p. 38)

Este tipo de metodologia de ensino-aprendizagem tem como foco a aprendizagem centrada no aprendiz com um viés mais divertido, este é o mote dessa modalidade, a diversão combinada com o aprendizado. Por meio de jogos educacionais, o estudante irá além daquilo estipulado a aprender, isto é, o desafio ali imputado o faz querer aprender mais.

Segundo Prensky, a aprendizagem baseada em jogos digitais ainda causa certa desconfiança em alguns setores da sociedade por ser um modelo radical, uma vez que na Educação Básica rompe com o modelo tradicional de aula, o método expositivo e de avaliação. De acordo com o autor as discussões se baseiam em duas premissas.

A primeira é que houve uma mudança fundamental dos aprendizes – a maioria das pessoas ensinadas ou treinadas atualmente, que não nascem depois de 2000 tinham pouco menos de 39 anos, no sentido estritamente intelectual não são as mesmas do passado. Por isso, embora haja intensa discussão sobre “como as pessoas aprendem”, ainda se dá pouca atenção a como elas aprendem, com exceção das falsas observações que geralmente não ajudam em nada, de que costumam não aprender (ou pelo menos da maneira como alguns acham que deveriam ser).

e

A segunda premissa “radical” é que esses indivíduos “com menos de 40 anos” pertencem a uma geração que, durante sua criação, viveu intensamente, pela primeira vez na história, uma forma radicalmente nova de brincar – jogos de computador e videogames -, e essa nova forma de entretenimento moldou suas preferências e habilidades, oferecendo a crianças e adultos um enorme potencial de aprendizagem. (PRENSKY, 2012, p. 38-39)

5 | RESULTADOS E AVALIAÇÃO

Para compreender os resultados obtidos dos trabalhos realizados pelos/as estudantes, logo após as entregas e apresentações dos trabalhos orais e das maquetes, o professor pesquisador aplicou um questionário com total de sete perguntas com o propósito de averiguar a) como se deu o processo de construção do conhecimento investigativo, b) as formas de lidar e usos das tecnologias empreendidas para realização das pesquisas e das maquetes e c) como foi o trabalho cooperativo.

Perguntamos como foi pesquisado o trabalho, se por livros, revistas e jornais impressos ou por meio virtual. A maioria dos grupos realizou pesquisas pela Internet, sendo onze grupos pela Internet e três nos meios físicos. Verifica-se a inserção dos alunos ao mundo virtual, sendo que poucos grupos não utilizaram a Internet. Concluímos que o processo de construção do conhecimento investigativo se deu principalmente em meio virtual.

Para entender melhor a forma de fazer pesquisas pela Internet e se os/as alunos/as sabem realmente distinguir um site seguro, fazer correlações com o material lido e se estão plagiando, perguntamos se o grupo simplesmente “copiou e colou” os textos ou se efetivamente leram, discutiram e fizeram seus próprios textos com as fontes analisadas. Foi observado que nove equipes dos sétimos anos afirmaram que leram, discutiram e fizeram

suas próprias anotações, contra quatro das mesmas turmas que reescreveram todo o conteúdo das fontes encontradas. Vale ressaltar que é preciso desenvolver a habilidade de selecionar material e reescrever um conceito a partir de várias fontes. Foi possível perceber que a maioria dos alunos vão além de simplesmente copiar e colar, eles conseguem identificar a importância de dar um novo significado as consultas feitas na Internet.

A fim de compreender as formas de lidar e usos das tecnologias empreendidas para realização das pesquisas e das maquetes, perguntamos sobre os dispositivos técnicos utilizados para pesquisar o tema. A maioria das equipes disse ter utilizado o computador pessoal para pesquisa, contra dois em celulares, dois em *notebook* e dois em *tablets*. A expectativa de uso dos celulares, especialmente, os *smartphones* não se confirmou, ficando restrito a produção de fotografias para posterior desenhos das maquetes. Ainda sobre o uso das tecnologias, perguntamos como as equipes fizeram para planejar as futuras maquetes da estação ferroviária de Matozinhos, se utilizaram papel ou algum recurso computacional para fazer os desenhos. A maioria dos grupos disse ter produzido desenhos em folhas de papel, dois através de jogos digitais (*Minecraft*) e dois em programas de computador pessoal, conforme o gráfico 1. Concluímos que houve a utilização do meio virtual para realização da maioria das pesquisas, entretanto para construção da maquete poucos grupos se arriscaram a esse tipo de representação, embora dois grupos destacaram-se com o uso do jogo *Minecraft*, apontando para novas possibilidades no ensino de geografia.

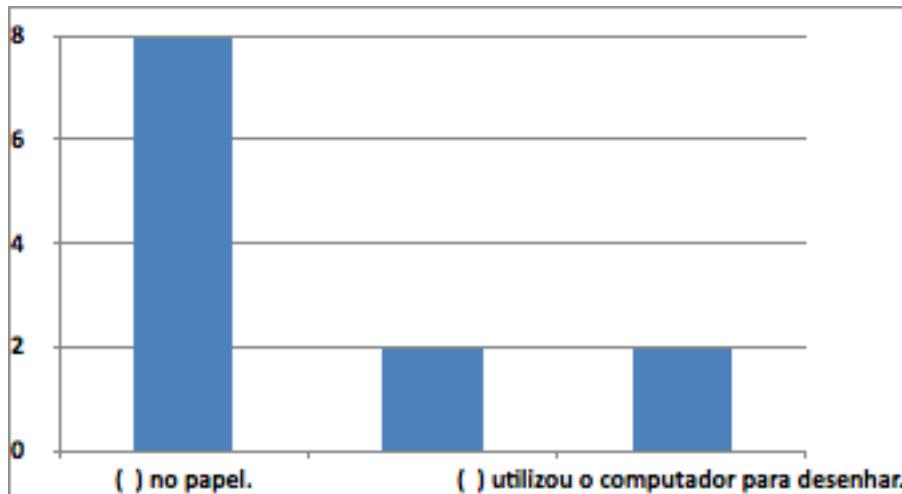


Gráfico 1 – Recursos utilizados para desenhar a maquete

Fonte: elaboração do autor.

Por fim, para saber como foi o trabalho cooperativo, perguntamos se as equipes souberam utilizar o tempo dado em sala de aula para se organizarem, planejar os trabalhos, pesquisar os temas e esboçar os desenhos para as maquetes. Todos os catorze grupos foram unânimes em afirmar que souberam aproveitar as aulas. Além disso, perguntamos se os/as alunos/as encontraram adversidades na produção e construção dos trabalhos e maquetes e se souberam ou não tirar proveito de trabalhar em equipe. Três equipes do sétimo ano disseram sim, ou seja, ocorreram situações adversas. Segundo os componentes os problemas foram de ordem de falta de organização dos próprios grupos, prazo muito

curto para a escrita dos trabalhos e confecção das maquetes e por último um grupo não soube responder. Sobre trabalhar em equipe, todos os grupos disseram sim a trabalhar em conjunto.

Ainda sobre os resultados auferidos nos questionários das turmas é relevante afirmar que quanto ao quesito forma de pesquisa, seja na Internet ou em livros, revistas e jornais, torna-se necessário reforçar com nossos/as alunos/as a maneira de como utilizar os meios tecnológicos, o ato de pesquisar em sites seguros, o ato de leitura das fontes e não se concentrar somente em uma fonte, mas incutir o ato de comparar, ter postura crítica quanto à leitura e escrita e lembrar que o plágio consiste em um ato ilícito.

Sobre as tecnologias utilizadas para fazer o desenho da maquete (ver figura1) e os equipamentos tecnológicos para pesquisa, percebe-se que a técnica mais antiga ainda é utilizada, que é o ato de desenhar. Mas nos surpreende que os/as adolescentes têm aprimorado o uso de computadores e principalmente, o uso de dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets* para estabelecer seus desenhos. Quanto à pesquisa realizada nas ferramentas tecnológicas, percebemos o amplo uso dos desktops ou computadores pessoais, mas os recursos móveis tem garantido presença.



Figura 2 – Maquete produzida pelo 7ºano

Fonte: Fotografia de autoria do autor

Após o questionário, foi feita a avaliação diagnóstica composta por questões elaboradas pelos/as docentes das disciplinas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Notou-se que o desempenho das turmas foi satisfatório quanto ao conhecimento apreendido com este projeto e é importante ressaltar que este é um mecanismo diagnóstico com o intuito de averiguar os pontos negativos e positivos na forma de ensino-aprendizagem e a partir disso aprimorar e fortalecer a prática docente e novas metodologias de ensino.

Sobre os resultados auferidos na avaliação diagnóstica o grupo de docentes chegou à conclusão que os/as alunos/as conseguiram compreender o objetivo do trabalho interdisciplinar, que é reconhecer, preservar e difundir os valores culturais sejam eles

materiais e imateriais do lugar onde residem.

Na disciplina de Geografia, os resultados foram satisfatórios onde o corpo discente soube trabalhar em equipe mesmo com todas suas idiossincrasias, além de saber fazer uso responsável de pesquisas na Internet e de inserir de maneira espontânea metodologias dinâmicas como os jogos digitais para construção de maquetes. As duas equipes que fizeram uso do jogo *Minecraft*, mencionaram que a utilização desta plataforma foi fundamental para trabalharem de forma colaborativa, escolherem os materiais utilizados para a criação da maquete, além de praticarem habilidades matemáticas, como o uso da escala para representar as medidas do produto construído (a maquete da estação).

Estas ferramentas de apropriações do conhecimento, que aliam entretenimento e novas aprendizagens, permitiram os alunos a fazerem importantes descobertas. Por exemplo, através de pesquisas em sites da prefeitura municipal descobriram que a Estação Ferroviária de Matozinhos estava tombada pelo patrimônio municipal. Somente dois grupos encontraram um parecer de tombamento do Conselho Deliberativo Municipal do Patrimônio Cultural de Matozinhos, que torna o espaço protegido por seu valor histórico e arquitetônico no ano de 2002. A partir de tais informações e de outros conhecimentos, desenvolveram um proposta de intervenção, como sujeitos ativos e cidadãos do município de Matozinhos que podem colaborar para a preservação do seu patrimônio.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as análises e percepções feitas através dos trabalhos realizados pelos alunos/as dos sétimos anos, constata-se que a utilização da abordagem socioconstrutivista e da metodologia ativa – além de um projeto interdisciplinar - são ingredientes benéficos para a construção de um senso crítico, participativo e ativo na comunidade discente.

Foi preponderante na disciplina de Geografia o professor se valer de seu papel de organizador e interventor, mas ao mesmo tempo garantir que usasse de uma temática contextualizadora e de uma problemática para dar mais autenticidade às pesquisas e maquetes produzidas pelas equipes dos sétimos anos do Ensino Fundamental. Também é importante salientar que a metodologia ativa foi marcante na atuação dos/as estudantes, pois puderam durante as aulas trabalhar em equipe, discutir sobre as pesquisas encontradas, resolver pendências pessoais entre si através da mediação. Interessante afirmar também que de forma espontânea algumas equipes conseguiram inovar na questão de aprendizagem, utilizando dos meios digitais jogos para construírem e produzir conhecimentos, como foi o caso do uso do jogo *Minecraft*. Ao se valerem dessa tecnologia, os/as alunos/as conseguiram estabelecer conexões de espaço, materiais utilizados, novas formas de criação de objetos pela via virtual, com isto, adotaram uma metodologia incipiente nas escolas que é a aprendizagem baseada em jogos digitais. O caso chamou a atenção do professor, pois os componentes dos grupos se valeram de jogos de entretenimento para construir a maquete, uma vez que havia dado liberdade para as equipes criarem seus

desenhos e a situação foi tão incrível, que se pôde conhecer e chegar à bibliografia sobre a aprendizagem através de jogos digitais.

Percebe-se que é importante trazer novas tecnologias educacionais para a escola, mas que é fundamental que o corpo docente tenha conhecimento dessas tecnologias, as quais essa geração digital manuseia com tamanha destreza e, além disso, que sejam garantidas capacitações tanto para professores/as e aos estudantes. Observa-se que a Geografia tem que absorver novas metodologias, principalmente introduzir aprendizagens que utilizem tecnologias para tornar o ensino mais atrativo, dinâmico e reflexivo quanto às questões cotidianas de nossas crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** – Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- CACETE, Núria Hanglei; PAGANELLI, Tomoko lyda; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia.** – 3^a ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- CARRAHER, David W. 1992. **O papel do computador na aprendizagem.** Revista Acesso, 3, nº 5, p. 21-30, jan. 1992.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- KENSKY, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.
- MITRE, S.M.I; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE MENDONÇA, J.M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L.M. Al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde:** debates atuais. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000900018&script=sciartext>>. Acesso em 15 de maio de 2016.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** Ed. Senac São Paulo. – São Paulo, 2012
- PRETTO, Nelson. **Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia.** Campinas: Papirus. 1996.
- REZENDE, F.(200) – **As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista.** Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências Belo Horizonte, CECIMIG/UFMG, 2000, vol.2, nº. 1, março, p. 75-98.
- PAULA, Sandra Lúcia de. **Os ossos do ofício:** as importantes descobertas científicas de Peter Lund no Brasil. – Belo Horizonte: [s.n.], 2004.
- Zagury, Tania. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. – 9^a ed. – Rio de Janeiro: Record, 2009.

DESAFIOS DA AUDIÊNCIA Á WEB CONFERÊNCIAS – ANÁLISE DAS CAUSAS DE UM ESTUDO APLICADO

Viviane Chunques Gervasoni

UNINOVE – Universidade Nove de Julho
São Paulo – SP

George Bedinelli Rossi

ESPM – Escola Superior de Propaganda e
Marketing
São Paulo – SP

Dirceu da Silva

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
Campinas - SP

flexíveis, professor precisa deter conhecimento da disciplina, professor precisa deter conhecimento dos recursos multimidiáticos. Assim, por meio do modelo teórico sugerido nesse trabalho voltado para o aumento da participação das web's quanto a capacitação docente e atendendo as categorias aqui emergidas espera-se o aumento significativo das web's conferência uma ferramenta tão fugaz para o ensino à distância.

PALAVRAS CHAVE: web's conferências, audiência, capacitação.

ABSTRACT: The main purpose of this work was to find criteria that justify the low ratings in web's conferences, taking into account the perception of students and teachers. The nature of this research was exploratory, qualitative, with sample selected by convenience and homogeneous, composed of teachers and students linked to distance education which has in its didactic inserting web's conferences. The data collection took place through interviews of focus groups, in which the main analysis technique was the content analysis with inductive character. The result was the creation of categories that helped to understand the criteria that has led to reduction of hearing in web's conferences. As research findings stands out items that conform both teachers view as students, they are: more flexible schedules, teacher must hold knowledge of the discipline, teachers must hold knowledge of multimediac resources. Thus,

RESUMO: O propósito central desse trabalho foi encontrar critérios que justifiquem a baixa audiência nas web's conferências, levando em consideração a percepção de estudantes e professores. A natureza dessa pesquisa foi exploratória, qualitativa, com amostra selecionada por conveniência e homogênea, composta por docentes e estudantes ligados ao EaD que tem em sua didática a inserção de web's conferências. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas de grupos de foco, no qual a técnica de análise empregada foi à análise de conteúdo, com caráter indutivo. O resultado obtido foi a geração de categorias que ajudaram a compreender os critérios que tem levado a redução da audiência nas web's conferências. Como achados da pesquisa destaca-se itens que estão em conformidade tanto na visão dos docentes quanto dos estudantes, são eles: horários mais

through the theoretical model suggested that facing working pair increased participation of web's as teacher training and attending classes here emerged the expected significant increase in web's conference such a fleeting tool for distance learning.

KEYWORDS: web's conferences, audience, training.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância, em conjunto com a evolução tecnológica e a inclusão digital, gera um grande impacto nas organizações empresariais e na sociedade como um todo.

As mudanças ocasionadas pelos avanços tecnológicos e pela revolução da informação estão transformando a sociedade industrial em sociedade da informação.

A nova era tecnológica afeta também a educação, trazendo novas possibilidades de aprendizado e expandindo o alcance da aprendizagem por meio do Ensino a Distância (EaD). As instituições de ensino estão buscando alternativas, substituindo formas tradicionais de ensino, bem como, os meios convencionais de formação acadêmica, buscando soluções mais eficazes com ajuda das novas tecnologias.

Nesse contexto, a interatividade torna-se um elemento essencial, tendo o professor a distância um papel social, auxiliando no desenvolvimento do senso de comunidade da turma, uma das características esperadas de um estudante de EaD.

A internet destaca-se na Educação a Distância e a característica principal que impulsionou a sua aplicação na EaD foi a possibilidade de manter, de forma fácil e rápida, a interação professor-aluno.

Nesse sentido, as tecnologias atuais permitiram o avanço da presencialidade independentemente da posição geográfica dos indivíduos. Assim, desenvolve-se o conceito de reunião ou conferência virtual, a qual se caracteriza por ser um encontro realizado por meio da internet, em tempo real, com a utilização de aplicativos/equipamentos com recursos de compartilhamento de voz, vídeo, textos e arquivos.

O uso da web conferência facilita o processo de comunicação entre educador e educando, permitindo a construção do conhecimento mais profunda e abrangemente. O diálogo entre os envolvidos se torna mais dinâmico, a ferramenta permite a interação e integração de ideias de forma síncrona. Essa forma de interatividade favorece não só aquele estudante extrovertido que costuma dominar as discussões no ambiente escolar, mas também aquele estudante mais reflexivo que encontra um espaço propício para o compartilhamento de ideias.

Porém, apesar de todas as características positivas em relação as web's conferências o estudo realizado identificou um declínio da audiência dos estudantes nas mesmas, diante desse fato esse artigo respondeu ao seguinte problema de pesquisa: Quais são os critérios que podem causar maior audiência nas web's conferências?

Esse artigo está dividido da seguinte forma: primeiramente é abordado por meio do arcabouço teórico as particularidades referentes à web conferência, na sequência é

apresentado a metodologia empregada para obtenção à resposta do problema de pesquisa levantado, a análise dos resultados respalda as informações obtidas dando o embasamento empírico necessário, por fim a conclusão abarca as causas identificadas para o fenômeno estudado, a saber, a baixa audiência dos estudantes nas web conferências e propõe um modelo empírico para o mesmo.

2 | PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

O problema de pesquisa que norteia esse trabalho consiste em entender: Quais são os critérios que podem causar maior audiência nas web's conferências? Sendo que o objetivo geral desse trabalho foi: identificar as causas da redução da participação dos estudantes nas web's conferências.

3 | AR CABOUÇO TEÓRICO

O sistema de web conferência tem evoluído e trazido um conjunto de funcionalidades que favorecem seu uso em ambientes acadêmicos, devido à considerável economia de tempo e recursos para reunir professores e estudantes e desenvolver atividades em equipes (SILVA, 2000; AZAMBUJA, 2015).

Todavia, muitos dos potenciais e limites educativos da web conferência ainda precisam ser explorados, o que deixa entrever que a condução de uma aula virtual síncrona não é uma tarefa trivial, pois envolve o domínio das inúmeras funcionalidades da web conferência, fluência no uso simultâneo de algumas ferramentas e alta capacidade para a gestão da comunicação entre os participantes (MOORE, 1993).

O termo webconferência deriva do inglês *web conferencing*, que é a realização de apresentações e/ou encontros remotamente por meio da internet. Os termos *web conferencing* e *computer conferencing* são frequentemente utilizados para definir discussões realizadas por meio de mensagens, geralmente, assíncronas. Entretanto estes termos fazem menção a sistemas que permitem a comunicação síncrona. As ferramentas síncronas têm como vantagem a possibilidade de interação em tempo real, não sendo necessário esperar para obter respostas ou realizar discussões. Entretanto, sua utilização é limitada, porque existe incompatibilidade de horários entre estudantes e professores e os recursos tecnológicos são mais complexos. Como síncronas, podem ser citadas as ferramentas de chat (bate-papo) e de conferências (DOTTA, 2009).

Conforme Castro, 2012 na webconferência, cada participante utiliza seu próprio computador, sendo a conexão com outros usuários realizada por meio de um sistema, que pode ser um aplicativo instalado no computador do cliente ou aplicações on-line, em que o usuário acessa um site e se conecta ao sistema.

Por meio de conferências é possível a realização de atividades totalmente à distância, sem perder a qualidade de interação e comunicação. Existem diversas ferramentas com

as quais é possível diminuir a distância transacional, como chat, fórum e *wiki*, contudo a webconferência é a aplicação mais completa (CASTRO, 2012).

Nas palavras de Muzio; Heins e Mundell, 2001 os sistemas de web conferência podem favorecer que sentimentos de empatia e interações pessoais sejam mais intensamente encorajados, pois oferecem múltiplas possibilidades de interação. A web conferência possui inúmeras ferramentas de comunicação em um mesmo ambiente, permitindo interações multidireccionais por voz, texto (chat) e vídeo. A web conferência possibilita o compartilhamento de arquivos, de aplicativos, de telas do computador etc.

Além dessas características, esses sistemas possuem recursos comuns às salas de aula, como quadro branco e organização de grupos, ferramentas que auxiliam na condução de aulas e atividades colaborativas conforme ressalta Silva, 2012.

Para Garonce, 2009 a função docente passa a englobar uma equipe composta por profissionais com distintas competências, como especialista em conteúdo, pedagogo, técnico de web, programador, designer instrucional, designer gráfico, roteirista, tutor etc. O professor assume um novo papel de formação, de grande relevância para a autonomia do estudante, caracterizando-se como o professor coletivo, que se torna parceiro dos estudantes na tarefa de construção do conhecimento (DOTTA, 1999). Ele passa a ser responsável, também, por elaborar uma nova forma de condução da aprendizagem. Garonce (2009) buscou definir os papéis desempenhados pelos professores, quando atuando em ambientes síncronos: papel pedagógico, papel social, papel gerencial e papel técnico. No papel pedagógico o docente tem como principal função ser um facilitador educacional por meio da definição dos objetivos educacionais a serem alcançados, os conteúdos a serem abordados e as estratégias que serão adotadas com os estudantes (PETERS, 2001).

O docente deve criar condições para que se estabeleça um clima amigável entre os estudantes e que estes interajam entre si. O papel gerencial é relacionado à administração, por parte do docente, de todas as situações e atividades do curso em relação ao tempo programado. O papel técnico é levar os estudantes a sentirem-se confortáveis em relação à tecnologia empregada, especialmente quanto à utilização do software. O objetivo do docente deve ser o de fazer com que a tecnologia seja a mais imperceptível possível, de modo que os estudantes possam se concentrar nos conteúdos abordados e que o aparato tecnológico seja apenas um meio por meio do qual todos estarão conectados (MORAN, 2001; LINS, 2008).

A web conferência é uma forma de colaboração virtual entre dois ou mais indivíduos, podendo eles estarem em locais diferentes, executada pela Internet por meio de aplicativos específicos de computador capazes de compartilhar inúmeras formas de dados (vídeos, fotos, áudios, entre outros) de modo simultâneo, em tempo real. Alguns destes aplicativos podem ser executados diretamente no navegador de internet, muitas vezes sem necessidade de instalação prévia (MAIA; MATTAR, 2007).

Conforme Sandholtz, Ringstaff, e Dwyer, 2001 a web conferência possui formas diferenciadas tais como o Webinar: modalidade em que uma apresentação é realizada nos moldes de um seminário, geralmente permitindo a interação via chat, onde os assistentes

podem enviar perguntas e/ou conversar entre si, dentro de um intervalo de tempo

Outras características que podem ser destacadas nas web's conferências são: exibição de apresentação Enquetes: votações online e em tempo real; Compartilhamento de tela: é possível visualizar tudo o que o apresentador mostra na tela do computador; Vídeo e áudio: exibição de ambos em tempo real, com conversas e visualização de todos participantes e Chat: conversas de textos entre os participantes.

4 | METODOLOGIA

O que determinou a escolha da pesquisa como qualitativa foi o problema de pesquisa usado, a saber: Quais são os critérios que podem causar maior audiência nas web's conferências? (MARSHALL, 1996).

O estudo foi dividido em duas fases:

1^a fase: Questionário e entrevista com os docentes e 2^a fase entrevista com os estudantes.

Foi cumprido o pré-requisito quanto às amostras serem pequenas, ou seja, na 1^a fase com os docentes foram entregues questionários com perguntas fechadas que objetivava entender o perfil da web conferência realizada, as perguntas incluíram: nome da disciplina, data, horário, quantidade de estudantes matriculados na disciplina, quantidade de estudantes que participaram duração da web, e se houve interação; após o término da web e preenchimento do questionário uma entrevista de cerca de 30 minutos foi realizada com os docentes com uma pergunta aberta única, a saber: o que você acredita que tem causado a baixa participação dos estudantes nas web's conferências?, nesse momento o objetivo era categorizar as impressões do docente em relação à web, especificamente quanto a baixa audiência dos estudantes. Foram ouvidos 15 professores de um grupo total de 20 professores.

Na 2^a fase, entrevista com os estudantes um grupo focal foi realizado com duração de 1 hora e 25 minutos, sendo que foi iniciado com uma pergunta aberta, a saber: A web conferência contribui para o seu aprendizado? Estavam presentes 14 estudantes. Nessa etapa o objetivo foi categorizar as causas da baixa audiência as web's. De maneira prática, foi possível notar que o estudo teve progresso à medida que as entrevistas ocorriam, pois destas surgiam os temas, explicações, dados e finalmente as categorias que vinham fomentar a questão de pesquisa em análise.

Sendo assim, esse estudo pode ser brevemente definido em seu método como pesquisa qualitativa de cunho qualitativo indutivo, utilizando como ferramentas: questionário com perguntas fechadas entrevista com perguntas abertas com grupo focal para compreender o fenômeno abarcado, ou seja, os critérios que tem levado a redução da audiência nas web's conferências.

De acordo com McMillan e Schumacher (1993) a pesquisa qualitativa é definida como um processo indutivo quando visa organizar os dados em categorias de forma que

identifique os padrões ou relações existentes por meio das mesmas. Esta definição implica que os dados e significados emergem a partir do contexto de pesquisa.

As questões gerais de pesquisa foram naturalmente colocadas durante as entrevistas e outras questões surgiram espontaneamente durante esse processo. O objetivo nesse momento da pesquisa foi obter o surgimento de uma descrição abrangente dos fenômenos investigados a partir da perspectiva de quem está vivenciando, nesse caso obter por meio dos docentes e discentes as razões que definem a redução da audiência nas web's conferências

Para Bardin (1977), a abordagem qualitativa é mais indicada para este tipo de pesquisa que busca identificar as percepções dos indivíduos, pelo fato de não existir a preocupação com a quantificação dos resultados, sendo uma análise válida, sobretudo na elaboração das inferências específicas sobre um acontecimento, como é o caso desta pesquisa.

Por estas razões, para atingir o objetivo desse trabalho, a pesquisa qualitativa foi considerada a mais adequada. Além disso, essa pesquisa caracteriza-se pela sua abordagem indutiva por ter seu objetivo principal voltado à compreensão de pessoas e situações em que essas estão inseridas, nesse caso a redução da audiência nas web's conferências.

Nesse sentido, está o uso da fenomenologia empregada nesse trabalho, pois envolve a compreensão de um assunto real sobre o qual se quer obter maiores detalhes ou explicações, isso se dá por meio da investigação de um indivíduo ou grupo de indivíduos. (LEEDY, 1997). Nesse estudo isso foi feito por meio da investigação com os indivíduos dos grupos foco para perceber critérios que tem levado a redução da audiência nas web's conferências (MOUSTAKAS,1994).

A natureza dessa pesquisa é classificada como exploratória, já que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema. Nesse sentido essa pesquisa tem o objetivo compreender este fenômeno por meio da realidade das pessoas considerando seus valores, crenças, motivos e interesses no que se refere a identificar as causas de redução da participação dos estudantes nas web's (LEEDY, 1997; WIERSMA, 1995).

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas de grupos de foco (LEEDY, 1997; KVALE, 1996), nas quais a técnica de análise empregada foi à análise de conteúdo.

A amostra foi selecionada por conveniência, tratando-se de uma Universidade que tem maior expressividade em número de estudantes matriculados no EaD, na região do nordeste brasileiro em número de matriculados (MCMILLAN, SCHUMACHER, 1993; MALHOTRA, 2011). Assim, a amostra foi homogênea, composta por estudantes e professores envolvidos na modalidade do ensino à distância.. O perfil da amostra foi constituído por estudantes de Graduação dos cursos da área de negócios, a saber, Administração, Ciências Contábeis, Tecnologia em Marketing, Tecnologia em Processos Gerenciais e Tecnologia em Gestão Comercial com idade entre 23 e 33 anos, a partir do 3º semestre dos cursos. Quanto aos docentes todos da área de formação de negócios com titulação mínima de mestre com idade entre 33 e 54 anos.

Foi utilizada a análise de conteúdo com caráter indutivo. Ou seja, o objetivo foi à compreensão da realidade social de forma subjetiva, sem perder a científicidade nesse estudo, compreender os fatores que tem levado a redução da audiência nas web's conferências

Para isso as transcrições feitas com base nas entrevistas tanto dos professores quanto dos estudantes forneceram os indícios necessários para a compreensão do fenômeno estudado. O resultado obtido foi a geração de categorias que ajudaram a compreender os critérios que tem levado a redução da audiência nas web's conferências.

5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Assim, de forma exaustiva pretende-se nesse item do artigo abordar as categorias encontradas nas duas fases da pesquisa.

1ª fase questionário e entrevista com os docentes:

Dos questionários respondidos foi possível traçar o perfil das web's realizadas, assim os dados obtidos foram:

- 15 disciplinas diferentes da área de negócios tiveram web conferência realizadas;
- Todas as web's ocorreram entre 17:00 e 19:00 horas durante a mesma semana;
- Foram envolvidos nessas 15 disciplinas 2318 estudantes;
- Participaram das web's dessas 15 disciplinas 39 estudantes;
- As web's tiveram duração média de 39 minutos;
- Dos 15 estudantes participantes nenhum interagiu com questionamentos ou comentários.

No segundo momento dessa etapa que envolvia a entrevista com os professores (as) uma única pergunta foi feita, a saber: o que você acredita que tem causado a baixa participação dos estudantes nas web's conferências? As respostas obtidas estão sintetizadas no quadro abaixo.

TIPO	PERCENTUAL
Excesso de flexibilidade	93% 14 de 15 professores
Não há atribuição de notas	40% 7 de 15 professores
Acesso (internet)	40% 7 de 15 professores
Inclusão de legendas	100% 15 de 15 professores
Choque de horários	100% 15 de 15 professores
Horários mais tarde	53% 8 de 15 professores
Aderência à disciplina	100% 15 de 15 professores
Desconhecimento das ferramentas	40% 6 de 15 professores

Quadro 1: Resposta da entrevista com os docentes

Fonte: elaborado pelos autores, 2017

No quadro 1 nota-se as primeiras categorias sob a visão do docente que visa explicar o fenômeno da baixa audiência nas web's. O excesso de flexibilidade, aborda a questão de prazos estendidos de atividades, fóruns e chats, já a questão da atribuição de notas inclui a questão que participar na web é facultativo, ou seja, o estudante não tem nota por participação.

O quesito acesso (internet) os docentes alegam que na região dos estudantes – nordeste do Brasil – esse acesso não é cabal e quando há não é de qualidade, a inclusão de legendas facilitaria pra portadores de necessidades especiais. Por outro lado, no quesito choque de horários, referem-se à necessidade de gravações em horários mais tarde, a partir das 20h00min horas, visto que a maioria dos estudantes tem trabalho secular e mesmo usar finais de semana para as gravações,

No que diz respeito a aderência à disciplina, os docentes alegam ser fundamental conhecer na plenitude o assunto que será abordado para poder levar informações com substancialidade aos estudantes, por fim os participantes citaram o desconhecimento das ferramentas, os docentes admitem não ter domínio suficiente das ferramentas eletrônicas para garantir web's com maior qualidade, eficiência e eficácia.

2ª fase entrevista com os estudantes um grupo focal

Quando feita a pergunta inicial aos estudantes do grupo focal: A web conferência contribui para o seu aprendizado? Para 100% deles, ou seja, dos 14 presentes foi: não.

As categorias apresentadas pelos estudantes diante do questionamento que explicam a negativa da resposta estão explícitas no quadro 2:

TIPO	PERCENTUAL
Web deve abordar dúvidas e não conteúdo já disponibilizado	100% 15 de 15 estudantes
Web deve ter horários mais flexíveis	100% 15 de 15 estudantes
Professor precisa deter conhecimento, transmitir segurança	100% 15 de 15 estudantes
Usar recursos extras – como lousa interativa	100% 15 de 15 estudantes
Qualidade de som e áudio deve ser melhorada	80 % 12 de 15 estudantes
A cada item abordado abrir espaço para perguntas	70% 10 de 15 estudantes
Professor precisa ser “artista” encantar e não repetir o que está escrito no conteúdo	80% 12 de 15 estudantes

Quadro 2: Resposta da entrevista com os estudantes

Fonte: elaborado pelos autores, 2017

Conforme mostra o quadro 2 as categorias sob a óptica dos estudantes que os fazem

não assistirem as web´s conferências são: web conferência não deve reproduzir conteúdo deve tirar dúvidas e acrescentar conhecimento, os horários das gravações devem ser mais flexíveis lembrando que maioria tem trabalho secular, o conhecimento do professor no assunto abordado é fundamental e deve transmitir segurança e confiabilidade, o uso da lousa interativa auxiliando em especial em disciplinas que necessitam de desenvolvimento de fórmulas e cálculos matemáticos, o som e áudio das transmissões não pode ter ruídos pois desestimula, sempre dar espaço para questionamentos – deixar as dúvidas para o final das gravações não auxilia, o professor deve usar mecanismos tanto em sua didática quanto no uso dos recursos multimidiáticos que gerem o encantamento e portanto aprendizado.

Abaixo o gráfico 1 demonstra como fica a satisfação dos estudantes em relação às explicações dadas pelos professores referente ao conteúdo:

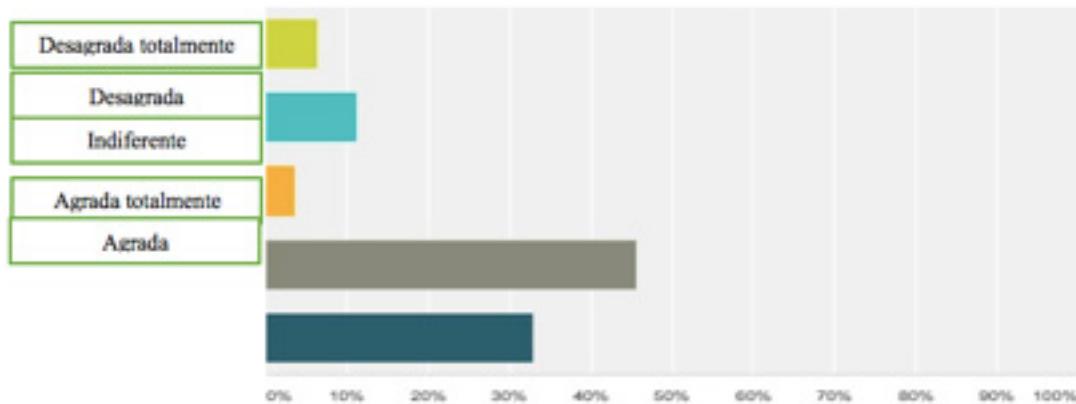


Gráfico 1: Qualidade das explicações dos conteúdos nas web's conferências

Fonte: elaborado pelos autores com base na pesquisa com os estudantes, 2017.

Percebe-se que apenas 43% dos estudantes estão totalmente satisfeitos com as explicações fornecidas pelos professores durante as web's conferências.

Outro quesito destacado na fala dos estudantes pode ser visto no gráfico 2 que é a qualidade do áudio e vídeo.

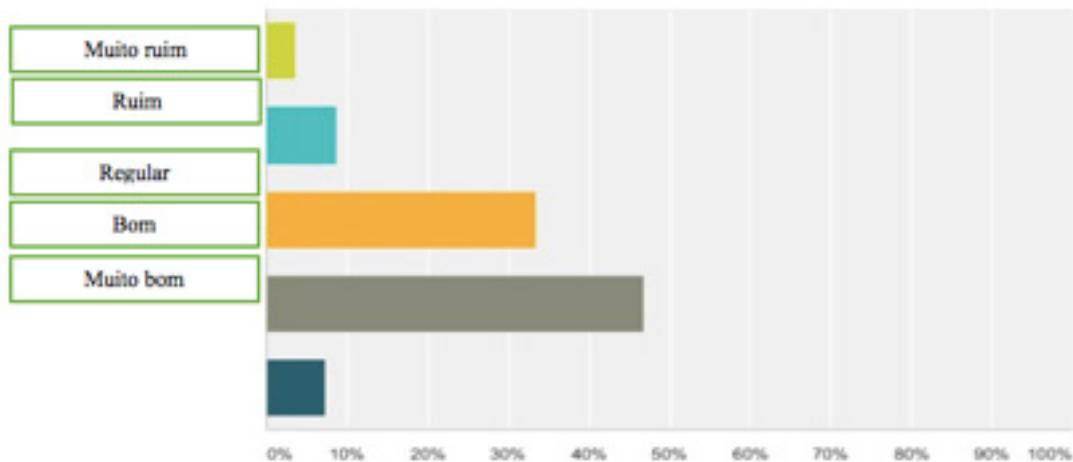


Gráfico 2: Avaliação do áudio e vídeo nas web's conferências

Fonte: elaborado pelos autores com base na pesquisa com os estudantes, 2017.

Conforme gráfico 2, 47% dos estudantes acham o áudio e vídeo das web´s conferências de muito ruim a regular.

No entanto, conforme mostra o gráfico 3 os estudantes acham relevante as web´s conferências em seu processo de aprendizado.

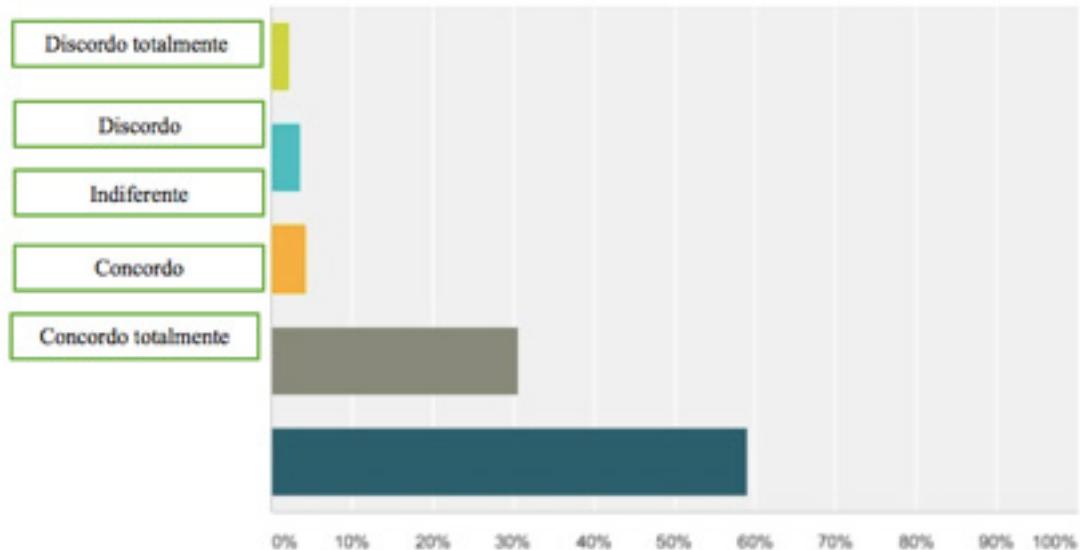


Gráfico 3: Relevância das web's conferências no aprendizado na visão do estudante

Fonte: elaborado pelos autores com base na pesquisa com os estudantes, 2017.

Nota-se que aproximadamente 60% dos estudantes concordam totalmente que as web's conferências são mecanismos relevantes para auxiliá-los no processo do aprendizado.

6 | PROPOSTA DE MODELO EMPÍRICO

Diante das categorias levantadas tanto pelos docentes quanto pelos estudantes o seguinte modelo é proposto com o intuito de aumentar a participação dos estudantes nas web's conferências:

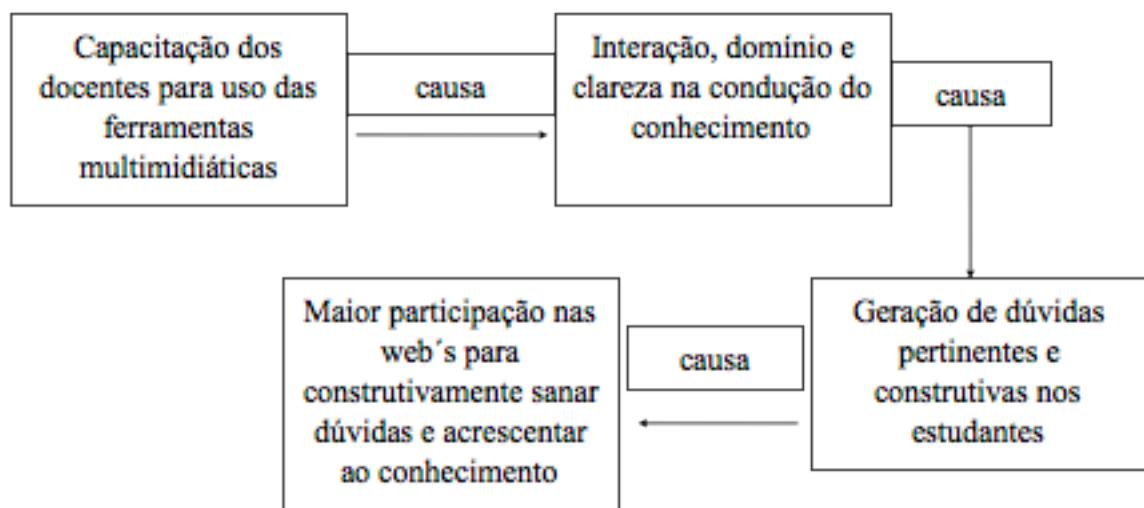


Figura 1: Modelo teórico para aumento da participação nas web´s

Fonte: elaborado pelos autores com base nas entrevistas, 2017.

Após a capacitação dos docentes conforme fluxo da figura 1 e atendendo as categorias: excesso de flexibilidade, não há atribuição de notas, acesso (internet), inclusão de legendas, choque de horários, horários mais tarde, aderência à disciplina, desconhecimento das ferramentas, poderá ser possível reavaliar a situação das web´s conferências objetivando o aumento da participação nas mesmas.

6 | CONCLUSÃO

Esse artigo respondeu ao seguinte problema de pesquisa: Quais são os critérios que podem causar maior audiência nas web´s conferências?

Identificou como categorias tanto dos docentes quanto dos estudantes estudados que os motivos são:

Docentes: Excesso de flexibilidade, Não há atribuição de notas, Acesso (internet), Inclusão de legendas, Choque de horários, Horários mais tarde, Aderência à disciplina, Desconhecimento das ferramentas;

Estudantes: Web deve abordar dúvidas e não conteúdo já disponibilizado, Web deve ter horários mais flexíveis, Professor precisa deter conhecimento, transmitir segurança, Usar recursos extras – como lousa interativa, Qualidade de som e áudio deve ser melhorada, A cada item abordado abrir espaço para perguntas, Professor precisa ser “artista” encantar e não repetir o que está escrito no conteúdo.

É válido ressaltar que há itens que estão em conformidade tanto na visão dos docentes quanto dos estudantes, são eles: horários mais flexíveis, professor precisa deter conhecimento da disciplina, professor precisa deter conhecimento dos recursos multimidiáticos.

Assim, por meio do modelo teórico sugerido nesse trabalho voltado par o aumento da participação das web´s quanto a capacitação docente e atendendo as categorias aqui emergidas espera-se o aumento significativo das web´s uma ferramenta tão fugaz para o ensino à distância.

Como sugestão para pesquisas futuras está verificar e quantificar quais dos critérios tem maior representatividade para justificar a falta de audiência na web´s conferências, analisar quais os impactos que esses critérios causam na estrutura da instituição de ensino, quais estratégias podem ser tomadas pelas instituições de ensino para a reversão da situação de baixa audiência às web´s conferências, e quanto os aspectos de inovação na educação à distância podem impactar de maneira positiva para atrair os estudantes na participação das web´s conferências.

Já as limitações da pesquisa são (1) um estudo de caso único, (2) número de estudantes e docentes ouvidos na pesquisa, (3) ausência de quantificação das categorias

em variáveis, (4) ausência da abordagem da inovação como fator de possível melhoria à audiência às web´s conferências.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Elisabeth Gomes de. O uso do vídeo e da web conferência em EaD. **Revista CesucaVirtual: Conehcimento sem fronteiras**, v. 2, n. 3, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 2009.

CASTRO, Gabriela Jurak de et al. **Webconferência: auxiliando na diminuição da distância transacional na EaD**. Pelotas, 2012.

DOTTA, S. **Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: Estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância**. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2009.

GARONCE, Francisco Vieira. Os **Papéis Docentes nas Situações de Web conferência: um estudo de caso acerca da ação educativa presencial conectada**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

KVALE, S. **Interviews: An Introduction to Qualitative research Interviewing**. California: SAGE Publications Inc, 1996.

LEEDY, P. D. **Practical research: planning and design**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc, 1997.

LINS, Andréia Chiari. Mediações da Imagem na Educação a Distância, **Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**, 2008.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD – A educação a distância hoje**. 1º ed. Editora Pearson; São Paulo. 2007.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4ª ed. São Paulo: Bookman, 2001.

MARCHALL, Martin N. **Sampling for qualitative research**, 1996.

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. **Research in education: A conceptual understanding**. New York: HaprerCollins, 1993.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos. Novos desafios e como chegar lá**. São Paulo, Papirus, 2001.

MOUSTAKAS, Clark. **Phenomenological research methods**. Sage Publications: Thousand Oaks California, 1994.

MOORE, Michael G. **Teoria da Distância Transacional**. In: KEEGAN, D. *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, 1993. p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva.

MUZIO, J.; HEINS, T.; MUNDELL, R. **Experiences with Reusable e Learning Objects: From Theory to Practice**. Victoria, Canada. 2001.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo, Unisinos, 2001.

SANDHOLTZ, Judith.; RINGSTAFF, Cathy e DWYER, David. **Ensino com Tecnologia: Criando Salas de Aula Centradas nos Alunos.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro, Quarter, 2000.

SILVA, Joelma Abreu; PEREIRA, Silvana Batista Sales. Análise da webconferência como objetivo de aprendizagem no curso de licenciatura em artes visuais – EaD- UFES. **SIED – Simpósio Internacional de Educação à Distância**, 2012.

Wiersma, W. **Research methods in education:** An introduction. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

FORMAÇÃO DOCENTE: AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO ONLINE, INTELIGÊNCIA SÓCIO AFETIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EAD

Ana Cecilia Machado Dias

UNISUAM

Rio de Janeiro RJ

Ana Lúcia Guimarães

UNISUAM

Rio de Janeiro RJ

Heloisa Teixeira Argento

Colégio São Bento

Rio de Janeiro RJ

Nívea Cristina Vieira Lemos

UNISUAM

Rio de Janeiro RJ

qualificação para o trabalho. A educação, seja na pessoa ou em linha, ocorre na sociedade e seu objetivo é o processo de construção individual e sobre o contexto aqui mencionado, alguns significados que devem ser atribuídos a essas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: ensino online; educação a distância, formação docente, inteligência sócio afetiva

ABSTRACT: This article is intended , from a bibliographic review, investigate the subjectivity of the teacher, regarding their teaching practice, particularly their training for the future. Reflect and understand his ways, art making - their movements, conflicts and contradictions is the first desired approach. The theme got relief and centrality, and the starting point for (re) discover and (re) define some reading on the formation and action of teachers, recovering dialogue between what we know and what we do not know the search for new knowledge. We can not forget that these specific project to learners historically situated in a very peculiar reality and seeking online education as a way to ensure better conditions of work and the qualification for the job. Education, whether in person or online, takes place in society and its goal is the individual construction process and on the context mentioned here, some meanings that should be assigned to these specificities.

KEYWORDS: online learning; distance education,

RESUMO: Este artigo destina-se, a partir de uma revisão bibliográfica, a investigar a subjetividade docente, em relação à sua prática, em particular a formação para o futuro. Reflectir e compreender seus caminhos, fazer arte - seus movimentos, conflitos e contradições é a primeira abordagem desejada. O tema obteve alívio e centralidade e o ponto de partida para (re) descobrir e (re) definir uma leitura sobre a formação e ação dos professores, recuperando o diálogo entre o que sabemos e o que não conhecemos a busca de novos conhecimentos. Não podemos esquecer que esses projetos específicos para alunos historicamente situados em uma realidade muito peculiar e buscando educação on-line como forma de garantir melhores condições de trabalho e a

1 | INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, um dos desafios na educação, tem sido a busca por metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica mais inovadora e contextualizada que ultrapasse os limites da formação conservadora, para alcançar a formação do sujeito como um ser ético, reflexivo, histórico, crítico, transformador e humanizado.

De acordo com Castells (1999) a sociedade em rede nos mostra que a apropriação do conhecimento acontece em realidade concreta, dessa forma, o professor-tutor tem um papel importante que estabelece uma relação para possibilitar a aprendizagem significativa.

E neste contexto, a modalidade a distância entra em cena para contribuir na busca de soluções para os problemas do ensino, em seus diferentes níveis da Educação Superior. Um novo espaço pedagógico, com características como: o desenvolvimento das competências e habilidades, respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades de aprendizagem, redes de convivência e conceitos como: construção do conhecimento, autonomia, autoria, interação, construção de um espaço de cooperação, centrado na atividade do aprendiz, identificação e solução de problemas passam a ser os alicerces deste novo modelo que está emergindo.

Segundo Hall (2000), a chamada “crise de identidade” é vista como: parte de uma mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável do mundo social (p.7).

Esses processos representam uma mudança tão abrangente, a qual nos permite acreditar na transformação da própria modernidade. E o professor, sujeito dessa transformação? Como buscará uma identidade que lhe permita identificar-se nessa sociedade?

Indagando a questão, acreditamos que esse professor (sujeito/singular) busque significado quando se predispõe a ocupar e construir com seus pares em outros espaços; o que justifica a utilização da expressão “(trans)” formação, querendo imprimir o sentido de resgate da história de vida (histórias que emergem em cada sala de aula enquanto retalhos de uma cultura), para então poder perceber como esses retalhos são costurados - se é que o são - ou ainda como é que fazem surgir um novo “tecido cultural”.

Em decorrência desse processo de interações inovadoras (professor/professor), geram-se novas condições sociais, novas formas de distribuição e de relação com o poder, avançando na ocupação de outros e novos espaços; fator essencial, explicativo da prática que se pretende revelar (NOVOA, 1992).

Segundo Saviani (2001) considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “formação

continuada em serviço". A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo prático-pedagógico. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a universidade deverá assegurar, a preparação prático-pedagógica, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANNI, 2001).

No atual contexto social, no qual os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das novas tecnologias e pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações dinâmicas e em constante transformação tem-se discutido a necessidade de urgentes mudanças nas instituições de ensino superior visando, entre outros aspectos, à reconstrução de seu papel social.

Ao mergulhar no cotidiano educacional, com todos os sentidos/ percepções apuradas, logo chegamos à compreensão que a escola real e virtual são um lugar privilegiado, uma das instâncias possíveis para a sistematização de ações voltadas para efetivar a formação continuada dos professores, posto que é neste espaço que cotidianamente os professores "tramam" suas práticas.

A formação continuada de professores através do ensino *online* há alguns anos, vem despertando em nós um interesse particular. Como educadora, ao longo da nossa caminhada profissional e formação acadêmica, muitos foram os vínculos construídos com esta alternativa educacional, o que acabou por nos impulsionar a investigar a relação da ação docente com a nova tecnologia.

Acreditamos que o estudo das questões levantadas neste artigo poderá não só oferecer subsídios para projetos educacionais, como também promover um repensar sobre a utilização dos recursos tecnológicos da informação e comunicação no contexto do desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas do processo ensino- aprendizagem.

Candau (1997) afirma que: "o professor que domina as variadas tecnologias tem uma noção muito clara do seu potencial educativo para si e para seus alunos.[...] e através de suas próprias experiências vai refletir criticamente sobre sua própria prática docente, vai promovendo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional".

O ensino a distância amplia a possibilidade de concretização do processo ensino e aprendizagem, por meio de práticas inovadoras e metodologias ativas, que contribuem na formação efetiva do estudante, ainda que muitas instituições de ensino superior, façam uso dessa modalidade como uma mera reprodução da sala de aula presencial, particularmente quando se vale da Internet.

Nossa intenção em formar profissionais que atendam às novas exigências do século XXI, com perfil reflexivo e atitudes críticas e criativas, capazes de identificar e decidir que recursos e novas metodologias poderão ser aplicados à sua prática, constitui-se um dos grandes desafios na formação online.

Outrossim, investir da formação *online* de professores, reflete as novas dimensões de o seu fazer pedagógico e as possibilidades de inovar como alternativa para a qualificação desses profissionais.

Sem a atualização dos professores por meio do ensino online, quando eles estarão

“aprendendo a aprender” ficará mais difícil dinamizar as novas bases pedagógicas que devem advir do uso crítico-emancipatório das tecnologias avançadas.

2 | A INTERATIVIDADE E APRENDIZAGEM COLABORATIVA COMO ESPECIFICIDADES DO ENSINO ONLINE

Iniciamos afirmando que a interatividade depende da aprendizagem colaborativa e vice-versa. A interatividade virou termo da moda; mas não se trata de um conceito novo. O termo é originário do substantivo interação que designa uma “ação que se exerce mutuamente entre duas pessoas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; interagir, agir reciprocamente, de forma interativa”. (Aurélio, Dicionário da Língua Portuguesa- Século XXI, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000). Significa, portanto, processo de comunicação que permite o receptor interagir ativamente com o emissor.

Neste sentido, passa a ser compreendida como a possibilidade do sujeito participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervindo, tornando-se receptor e emissor de mensagens. É o que Lévy (1994) denominou de terceiro nível da interatividade, não mais do tipo um- todos, nem um-um, mas do tipo todos-todos, em que os sujeitos podem trocar, negociar e intercambiar diferentes experiências ao mesmo tempo.

Podemos desenvolver esse tipo de interatividade por meio de algumas tecnologias síncronas, como o Skype, Hangout, videoaulas entre outras. Os saberes e as informações passam, então, a serem dispostos de forma associativa na rede a qual pertencem, modificando a lógica de acesso aos mesmos e assim, estaria sendo construída uma inteligência coletiva -entendida por Lévy (1994, p.38) “como uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz uma mobilização efetiva das competências”.

A saber, Lemos (1997), um importante pesquisador nacional da cibercultura entende que hoje por interatividade é nada mais que uma nova forma de interação técnica, de característica eletrônico-digital, e que se diferencia da interação analógica que caracteriza a mídia tradicional.

Outro autor que tem estudado a questão da interatividade mediada é Steuer. Para ele (1993), interatividade se define como “a extensão em que os usuários podem participar modificando a forma e o conteúdo do ambiente mediado em tempo real” (p.1).

Segundo Mattar (2012), Sims(1997) apresenta uma classificação de níveis de interatividade que espera poder ser usada como uma guia para os diferentes modos de comunicação entre pessoa e computador. Usando-se essa classificação para inspirar a produção de cursos online, entende ele, diferentes meios podem ser integrados baseados, não em seu apelo visual, mas em decisões de ensino que possam potencializar uma efetividade educacional maior.

A saber, a taxionomia de Sims, é classificada pelos níveis: **interatividade do objeto** que refere-se aos programas em que objetos (como botões, pessoas) podem ativados pelo

mouse; **interatividade linear** que refere-se aos programas onde o aluno pode se movimentar para frente ou para trás em uma sequência linear pré-determinada de material educativo; **interatividade hierárquica** que oferece ao aluno um conjunto definido de opções de onde um curso específico pode ser selecionado, a qual conhecemos como o chamado *menu*.

Segundo Mattar (2012), a classificação dos níveis de interatividade propostas por Sims, envolve uma redefinição dos modelos de design e desenvolvimento de cursos centrando o foco no aprendiz, o que pressupõe ainda, uma reflexão sobre a maneira pela qual as interações são realizadas e o quanto podem ajudar a atingir os objetivos de aprendizagem em um curso (p. 30).

Aprendizagem colaborativa também é considerada um recurso didático que auxilia a expressão da autonomia. Para melhor compreende-la, podemos nos amparar em pressupostos de Vygotsky, que vê a aprendizagem como processo essencialmente social, marcado pela interação do aluno com o professor e com outros companheiros.

Segundo Forcheri et al. (2000), a aprendizagem pode ser desenvolvida de duas maneiras: com base em atividades individuais e de grupos; estas últimas implicando necessariamente em colaboração. Exemplos desses efeitos encontramos, nas listas de discussões usadas em ambientes virtuais de aprendizagem que têm como objetivo criar um repositório de informações que permita aos usuários trocarem informações e se ajudarem mutuamente. Outro ponto extremamente interessante da aprendizagem colaborativa, além da troca de informação e experiência entre as pessoas, é o seu caráter potencialmente motivacional: quando um aprendiz é levado a interagir com outra pessoa, o processo se torna muito mais rico e estimulante, se comparado à interação que se realiza solitariamente com uma máquina.

Entendemos, pois, que trabalhando com a aprendizagem colaborativa pode-se resgatar a sala de aula em um novo tempo e um novo espaço. Os alunos preservam a ideia de “turma”, mas o tempo é outro - é assíncrono. E a sala está em um outro espaço - o ciberespaço, que permite coisas inimagináveis, diferentes do ensino por correspondência, via rádio ou do que se faz através da TV educativa; possui inusitadas possibilidades de interação, envolvendo alunos e professores no contexto de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa.

Até aqui, podemos dizer que a autonomia, interatividade e a aprendizagem colaborativa são certamente, elementos fundamentais, que precisam ser bem compreendidos para que se possa dinamizar o ensino online. Na realidade, eles são estruturadores das dinâmicas, das atividades didáticas, das inter-relações entre os sujeitos envolvidos na ação educativa e do próprio processo de crescimento dos alunos e professores.

3 | INTELIGÊNCIA SÓCIO AFETIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM EAD

O Ensino à distância introduz novas concepções de tempo e de espaço em Educação e contribui para mudanças substanciais nas instituições de ensino. Esta pode ser desenvolvida

para formar profissionais, desenvolvendo com eles novos talentos, mecanismos cognitivos, atitudes, valores e novas teorias, que dizem respeito à autonomia na aprendizagem e na construção de conhecimentos dos sujeitos.

Para Relvas (2009), o processo de aprendizagem no ambiente escolar envolve o aluno, como sujeito interativo, ou seja, ativo e participativo, e o professor, como mediador, entre aluno e novos conhecimentos. Olhando por esse prisma, verificamos que a aprendizagem aconteceria com base no interacionismo social, ou seja, o diálogo propositivo fundado na relação professor-aluno. No caso do ensino à distância, podemos dizer que é mesmo a base da consolidação da efetividade da aprendizagem.

Recorrendo a Vygotsky (2003), vemos que ele nos apresenta uma visão do homem como sujeito social e interativo, que constrói a aprendizagem a partir da interação social, na relação com o outro, este homem vai vivenciando experiências e ressignificando aquilo que foi apreendido de forma individual.

Nesse processo, precisamos recorrer ao clássico estudo de Wallon (1971), sobre a questão das emoções e afetividade no caminho da aprendizagem e assim, ele nos mostra que a afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém pode contribuir para acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo influenciar no funcionamento das estruturas da inteligência.

Outro clássico, Piaget (1983) também nos mostra que a afetividade influencia diretamente a saúde mental de todos os seres humanos porque influencia o comportamento dos indivíduos e o seu desenvolvimento cognitivo, atuando como fundamento essencial no processo de aprendizagem. Para ele, a afetividade é um estado psicológico do ser humano e pode se modificar ou não com a interação social.

Com estas definições de grande relevância para nosso propósito aqui, vemos que falar de inteligência socioafetiva no processo de aprendizagem em ensino à distância, nos abre um campo de novas compreensões sobre o próprio ato de ensinar e aprender, pois um mundo de novas possibilidades de relações e efetividade da produção de conhecimentos nos é apresentado a partir do universo que o mundo virtual da aprendizagem pode nos proporcionar.

Morin (1999) ao refletir sobre a educação à distância, aponta que a educação ganha autonomia no sentido que obtenção, ampliação e consolidação dos saberes, pois ressignifica referências e competências, o que influi no próprio ato de aprender.

Nesse sentido, vamos buscar em Levy (1999) e Kerckhove (1995), o conceito de inteligência coletiva, que de acordo com os autores, revela-se em inteligências conectadas, ou seja, o uso colaborativo das várias inteligências mediante processos de comunicação e tecnologias em rede, desfocando da forma tradicional de ensino para uma perspectiva mais particularizada e específica para cada sujeito da aprendizagem. Sob esse enfoque, a educação, a construção dos saberes formais, ganha uma dimensão personalizada.

Ao compreendermos o valor da educação à distância por este olhar, vamos ver que uma educação personalizada suscita de forma contínua o funcionamento da inteligência socioafetiva para o reforço da inteligência coletiva e o resultado final da aprendizagem.

Extraímos de Arantes (2003), em seus estudos sobre a presença da afetividade para a aprendizagem dos jovens, que não somente os jovens mas cada indivíduo tem a necessidade de ser aceito, ouvido, criar relações afetivas, ser acolhido mesmo, de cometer erros, mas poder corrigi-los sem o apontar de um dedo com gravidade, mas como oportunidade de refazer, como o jovem também nós adultos, precisamos ser respeitados na forma de vestir, andar, falar, de se sentir apenas indivíduo, valorizado em seus pensamentos e ideais, o que seja no ambiente de ensino tradicional ou no ambiente virtual, é preciso ser considerado na troca e criação de conceitos, conteúdos e aprendizagem.

O ambiente virtual de ensino traz consigo esta perspectiva, na medida em que as respostas ao processo de aprendizagem são devolvidas de acordo com o perfil que o aprendiz, o aluno, revela ao professor tutor, portanto, este provoca a sedimentação do conhecimento com ações e debates para que torne concretas as ansiedades expostas.

Outro ponto a ser abordado aqui, refere-se ao alto potencial de estímulo da criatividade e o desenvolvimento de uma pedagogia ativa, cooperativa, fundamentada em projetos necessária para a efetivação da aprendizagem em ambientes virtuais de ensino, conforme nos sinaliza Perrenoud (2000), quando apresenta as competências da profissionalização do educador. Nesse sentido, fica também muito evidente que o trabalho em equipe, de forma a desenvolver a cooperação e o engajamento em procedimentos de inovação individuais e coletivos, presenciais e virtuais, por parte dos professores tutores, também compõe este aspecto de estimular e valorizar o processo da inteligência socioafetiva em suas rotinas na prática de orientação aos aprendentes em ambiente virtual.

Com tudo isto, vemos que não é somente o uso da tecnologia computacional na educação, que irá efetivar o processo de aprendizagem em um ambiente virtual. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem dependerá sim de softwares gerenciadores, ou plataformas, com características e funcionalidades próprias, que precisam estar a serviço do desempenho global do processo de aprendizagem, mas fundamentalmente, do estímulo que as interações virtuais fundadas na relação transmissão de conhecimentos e saberes técnicos e a dimensão afetivo-emocional, presente nas inteligências coletivas, poderão oferecer ao longo de nossos projetos.

Olhando bem de perto tais impactos no processo de relacionamento de novos ensinamentos voltado para a construção de conteúdos e saberes na aprendizagem, considero que o compartilhamento de experiências e mesmo a troca de informações entre alunos nos Fóruns, o que traduz a comunidade virtual de aprendizagem, consolida uma perspectiva real de efetiva aprendizagem fundada em reflexões, opiniões, conhecimentos, repletos de afetividade presentes naqueles que participam e postam nos Fóruns e salas de aulas virtuais de aprendizagem. Vemos assim também o desenvolvimento da ideia de que sujeitos sociais aprendem sempre, ao longo da vida, com conhecimentos científicos e também com sentimentos e experiências colecionadas coletivamente.

Para o desenvolvimento da inteligência socioafetiva no processo de aprendizagem ainda vemos de forma enfática nas leituras exercidas por Santarosa (1999) que aprendizagem pode ser oportunizada toda vez que os alunos estiverem ligados entre si,

com vínculos afetivos, que revelam que o êxito pessoal de cada um pode ajudar o colega a alcançar seu próprio êxito, significando que os resultados positivos que se buscam por cada aluno envolvido no processo de aprendizagem virtual são benéficos para influenciar todos que estão interagindo cooperativamente.

Nesse caso, o papel do professor-tutor é de real importância na medida em que propõe questões, discussões, chats e fóruns que possibilitam desenvolver nos alunos um sentimento oposto ao de exclusão social, este muito pernicioso para o desenvolvimento completo do sujeito social e sua relação com o mundo, um sentimento que favorece o desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo que tanto desejamos para nossos aprendentes: uma aprendizagem que reúne as interações entre o sujeito e seu meio ambiente sociocultural e natural.

4. FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS PARA UMA NOVA REALIDADE

Preparar os professores com vistas à transformação e inovação do fazer pedagógico é um grande desafio, uma imposição a que não se pode fugir. A experiência tem evidenciado que conflitos e inquietações crescem à medida em que fica evidente a distância do educador das reflexões teórico-metodológicas que vêm sendo desenvolvidas sobre os novos processos de aprendizagem online, o que acaba por ampliar a resistência às inovações e mudanças pedagógicas. Apesar das resistências nas universidades, cada vez mais estamos avançando no âmbito de formação de nível superior por meio da possibilidade de oferta ao estudante de navegar no oceano da informação acessível pela internet.

Há programas que podem ser seguidos a distância na web. Plataformas e aplicativos servem para o “*tutoring*” inteligente e são colocados a serviço da educação por meio de dispositivos móveis, ampliando o conhecimento e promovendo a aprendizagem interativa e colaborativa. “Sistemas de simulação permitem aos estudantes familiarizarem-se, a baixo custo, com a prática de fenômenos complexos sem que tenham que se submeter a situações perigosas ou difíceis de controlar.” (LEVY,1999)

O ensino a distância amplia a possibilidade de concretização do processo ensino e aprendizagem, por meio de práticas inovadoras e metodologias ativas, que contribuem na formação efetiva do estudante, ainda que muitas instituições de ensino superior, façam uso dessa modalidade como uma mera reprodução da sala de aula presencial, particularmente quando se vale da Internet.

Nossa intenção em formar profissionais que atendam às novas exigências do século XXI, com perfil reflexivo e atitudes críticas e criativas, capazes de identificar e decidir que recursos e novas metodologias poderão ser aplicados à sua prática, constitui-se um dos grandes desafios na formação online.

Outrossim, investir da formação *online* de professores, reflete as novas dimensões do seu fazer pedagógico e as possibilidades de inovar como alternativa para a qualificação desses profissionais.

Sem a atualização dos professores por meio do ensino online, quando eles estiverão “aprendendo a aprender” ficará mais difícil dinamizar as novas bases pedagógicas que devem advir do uso crítico-emancipatório das tecnologias avançadas.

A saber a formação continuada de professores, de um modo geral, se realiza a partir de duas perspectivas: (a) em processos formais de capacitação continuada, aqui entendidos como aqueles que se desenvolvem por instâncias especializadas, com ênfase nos modelos organizacionais e estruturais, definidos e construídos para atingir indeterminadamente grupos de professores; e (b) em processos informais, caracterizados como aqueles onde a aprendizagem ocorre no cotidiano profissional. Esta é a forma como os professores aprendem a sua profissão, numa ação coletiva, situada em determinado tempo e espaço, estando em consonância com o pensamento de Freire (1997): “a formação é um fazer permanente [...] que se refaz constantemente na práxis. Para se ser, tem de se estar sendo”.

Essas duas perspectivas de formação de educadores exigem uma reflexão sobre como integrar as tecnologias digitais da informação e comunicação à educação, transformando está em um espaço para pensar aquelas, que não se limite a saber “mexer” com o computador, “navegar” na web ou usar e-mail; um espaço que ofereça possibilidades ao professor de se tornar um agente de mudança, capaz de mobilizar e manter motivada a sua comunidade de aprendizes em torno da própria aprendizagem. Em outras palavras, o que está em pauta é a formação de educadores capacitados e aperfeiçoados continuamente na sua prática educativa, com vistas a um novo paradigma que inclui os recursos tecnológicos como material educativo. “Professores que aprendam ao mesmo tempo que os estudantes e atualizem continuamente tanto seus saberes disciplinares” como suas competências pedagógicas”. (LEVY,1999)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, como mencionamos logo de início, as autoras realizaram um esforço bibliográfico para estabelecer um debate possível entre a formação docente e a aprendizagem sócio-afetiva na construção do conhecimento. Encontramos em Gil (2008) uma orientação metodológica necessária para o desenho de nossas linhas de análise. Uma vez que o autor nos define pesquisa bibliográfica como aquela que baseia-se nas fontes já escritas, produzidas. Nesse sentido, os resultados que nos movem são nossas discussões e reflexões para novas ações e propostas de trabalho pedagógico.

Em poucas leituras e orientações, pretendemos mostrar o valor de provocar e motivar nossos aprendentes para o desenvolvimento da capacidade de compartilharem impressões, opiniões, experiências e sentimentos no processo de ensino-aprendizagem, seja através de qualquer oportunidade de troca de informações e conhecimentos em fóruns, chats, ou outras possibilidades de interação virtual, de forma a enriquecer nossas práticas de trabalho com EaD. Conhecer e desenvolver a perspectiva de que a inteligência socioafetiva está na forma como enxergamos o mundo e nos relacionamos com os outros

de forma contextual é perceber que a relação educação e novas tecnologias é por si só facilitadora do grau de envolvimento de alunos e professores com as metas e conteúdos a serem construídos de forma fecunda.

Estamos falando de motivação e disponibilidade psicológica para aprender, sem os quais não conseguimos desenvolver qualquer conteúdo ou plano de ensino. A relação com mídias e hipermídias sociais hoje é uma realidade no fazer pedagógico docente e discente. Portanto, usufruir da capacidade de transformar em interessante, dinâmica e atrativa uma aula que também envolve as subjetividades presentes faz uma grande diferença.

É importante lembrar ainda que as tecnologias digitais da informação e comunicação abrem amplas possibilidades e interação entre os diferentes atores do processo ensino e aprendizagem, através dos recursos oferecidos no ciberespaço. Estas possibilidades estimulam a elaboração de novos materiais didáticos e favorecem a aplicação de procedimentos pedagógicos inovadores.

Para finalizar, podemos perceber que de fato a internet, mais do que uma conexão entre computadores, é um espaço de interação entre pessoas conectadas com possibilidade de graus diferenciados de interatividade entre usuários em busca de novos aprendizados. É mais do que isso, a existência de processos dialógicos de comunicação e interação entre eles, as atividades colaborativas de ensino, orientadas pelo princípio da inteligência coletiva proposta por Levy (1999). Enfim, é participando, colaborando, reconhecendo e sendo reconhecido por seus pares, que a pessoa atua intensivamente, desenvolve suas potencialidades e libera seus talentos.

As especificidades do ensino online aqui abordadas, nos orienta para a formação de um novo aprendiz, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, um novo sujeito para uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARANTES VA. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial; 2003

BEHRENS, M. A.; JOSÉ E. M. A. **Aprendizagem por projetos e os Contratos didáticos**. Revista Diálogo Educacional - v. 2 - n.3 - p. 77-96 - jan./jun, 2001.

CANDAU, Vera (org.) **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1

FORCHERI, P. ; MOLFINO M. T. & QUARATI, A. **Aprendizagem individual guiada pela Tecnologia de Comunicação e Informação (ICT)**: http://ifets.ieee.org/periodical/vol12000/forcheri_portuguese.html>em agosto de 2004

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

HALL, Stuart: tradução Tomaz Tadeu da Silva Guacira Lopes Louro- **A identidade Cultural na pós modernidade.** Rio de Janeiro DP&A, 2000.

KERCKHOVE, Derrick. **A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica,** Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1997.

LEMOS, André L.M. **"Anjos interativos e retrabilização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais"**, 1997, [<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html>] 12/05/1999.

LEVY, P. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a Distância.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2012

MORAN, J. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In MORAN, J.; MASETTO, M. T. e BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas (SP): Papirus, 2001.

NÓVOA, António (org). **Professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe, **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Editora Zahar; 1983. RELVAS MP. Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK Editora; 2009.

SANTAROSA, L.M.C. **Novos desafios para a educação na criação de ambientes de aprendizagem telemáticos.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – Challenges'99, 11999, Braga. Anais... Braga, Universidade do Minho, 1999.

VYGOTSKY LS. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed; 2003.

WALLON H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro; 1971.

GRUPO DE DISCUSSÃO VIRTUAL: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTOS DE PROFESSORES POLIVALENTES QUE ATUAM EM UMA GRADUAÇÃO EM MÚSICA NA MODALIDADE EAD

Celso Augusto dos Santos Gomes

UNIS-MG, Unidade de Gestão da Educação a
Distância
Varginha - MG

Wanderson Gomes de Souza

UNIS-MG, Unidade de Gestão da Educação a
Distância
Varginha - MG

Simone Simone de Paula Teodoro Moreira

UNIS-MG, Unidade de Gestão da Educação a
Distância
Varginha - MG

se destinam à formação em massa de estudantes. Assim, no contexto em que os professores aqui pesquisados trabalham, observamos que, por não haver a colaboração com outros profissionais técnicos, não há a fragmentação sofrida pelo trabalho docente que observamos na maioria dos cursos de EaD desenvolvidos na atualidade. Tendo em vista que a maioria dos educadores atuantes em cursos nessa modalidade têm desenvolvido seus saberes no próprio cotidiano do trabalho, presumimos que aprendizagens docentes podem ser constituídas com a discussão virtual em webconferência. Portanto, conjecturamos ser, o grupo de discussão virtual, uma possível ferramenta para a reflexão crítica docente com seus pares a partir do conhecimento que o professor constitui com sua experiência na EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Licenciatura em Música; Docência no Ensino Superior; Educação Musical; Educação a Distância.

ABSTRACT: In this article we aim to show the virtual discussion group as a possibility of formation of teachers knowledge work. The subjects are teachers who work on a degree in music in distance education mode. A course in which educational performance is shown grounded in the teaching versatility, ie in a context where the teacher shows highly demanded in its affairs, since it has to produce materials, videos, operate and supply the tools present in the AVA with activities and other

RESUMO: Neste capítulo almejamos mostrar o grupo de discussão virtual como uma possibilidade de constituição de conhecimentos docentes em trabalho. Os docentes aqui pesquisados atuam em uma graduação em música na modalidade EaD. Um curso em que a atuação docente se mostra calcada na polivalência docente, ou seja, em um contexto em que o professor se mostra altamente demandado em seu afazeres, já que tem que produzir materiais, vídeos, operar e alimentar as ferramentas presentes no AVA com atividades e outros objetos de ensino e aprendizagem de forma autônoma e quase sempre artesanal. Isso quer dizer que o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa é muito menos particonado e muito mais artesanal, se o confrontarmos com os modelos de EaD baseados na condição de polidocência e que

learning objects and learning autonomously and often handmade. This means that teachers make the subjects in this study is much less partitioned and more craft, if confronted with the models of distance education based on polidocência condition and which are intended for mass training of students. Thus, in the context in which teachers surveyed work here, we note that, because there is no collaboration with other technical professionals, there is fragmentation suffered by the teaching profession that observed in most distance education courses developed today. Given that most educators working in courses in this modality have developed their own knowledge in daily work, teachers assume that learning can be set up with the virtual discussion in web conferencing. So we are conjecture, the virtual discussion group, a possible tool for teaching critical thinking with their peers from the knowledge that the teacher is with his experience in distance education.

KEYWORDS: Teacher formation; Music Graduation; Teaching in Higher Education; Musical Education; Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei no 11.769, de 2008 (BRASIL, 2008), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica no Brasil, observamos a emergência de várias questões. Tendo em vista a confluência das condições relativas ao momento histórico no que tange à educação musical na escola básica e a formação de docentes em trabalho no ensino superior na modalidade EaD, uma dessas questões é: como os formadores de educadores musicais aprendem a ser professores de Licenciatura em Música em um curso na modalidade de educação a distância (EaD)?

Portanto, para justificar a importância de se trabalhar tal problema de pesquisa, citamos Mill (2012), que afirma que a maioria dos educadores atuantes em cursos na modalidade EaD tem desenvolvido seus saberes docentes no próprio cotidiano do trabalho pedagógico virtual. Ainda esse autor mostra que, devido à ausência, no Brasil, de cursos de formação inicial para professores de EaD, geralmente a formação do ofício de docente na educação virtual tem-se dado por meio do ‘aprender fazendo’ ou se ‘formar formando’. Isso indica que, como destaca o autor supracitado, o trabalho prático e reflexivo na EaD traz à tona o problema da autonomia docente.

Observamos a importância dessa autonomia que, dentre outros fatores, se estabelece principalmente por meio de saberes docentes constituídos socialmente junto a colegas de trabalho. Nesse sentido, conjecturamos que, com os desafios/dificuldades que professores em uma graduação em música encontraram/encontram em suas atuações nessa modalidade de docência (a EaD), conhecimentos são constituídos e podem ser potencializados por meio de interações entre seus colegas de trabalho, em um grupo de discussão on-line.

2 | OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são sete professores de um curso de Licenciatura em Música na modalidade de EaD e o autor desta pesquisa, que atua também como coordenador do referido curso. Resguardamos, por questões éticas, as identidades dos professores neste trabalho, escolhendo nomes fictícios para todos eles.

Foram propostos para os professores alguns horários para a realização das webconferências semanais. Como todos os participantes não poderiam participar em um só momento semanal, constituímos dois grupos de discussão.

O grupo que chamamos aqui de grupo ‘A’ optou por realizar as reuniões às quartas-feiras, pela manhã. Curiosamente, esse grupo foi composto por dois professores graduados em um mesmo curso de Licenciatura em Música com habilitação em instrumentos (um deles, a professora Valéria, habilitada em flauta doce, e o outro, o professor Gabriel, habilitado em guitarra). O professor Gabriel atua nas disciplinas de História da música I e II e Educação musical IV. A professora Valéria atua nas disciplinas Instrumento Musicalizador Flauta doce I e II e Educação Musical I, II.

Já o outro grupo formado por quatro professores e que aqui chamamos de grupo ‘B’, optou por realizar as reuniões às sextas-feiras pela manhã. Esse grupo, também curiosamente, mostra similaridades em suas formações: todos são graduados em cursos de bacharelados em Música.

Três dos professores do grupo ‘B’ são formados em uma mesma instituição, sendo dois deles bacharéis em Música com habilitação em guitarra, e o terceiro, habilitado em composição e regência. A professora que tem habilitação em composição e regência é denominada aqui como professora Adriana. Um dos professores habilitados em guitarra aqui é denominado Felipe, e para o outro, também habilitado em guitarra, o nome escolhido foi Alexandre. Ainda no grupo ‘B’, denominamos de Célia uma professora que é bacharel em música sacra, a única que não estudou na instituição em que os demais professores que compõem este grupo se formaram.

O professor Alexandre atua no curso como docente de Estruturação e Percepção Musical I, II, III e IV e nas disciplinas Harmonia e Arranjo I e II. O professor Felipe atua nas disciplinas Recursos Tecnológicos e Musicais, Criação Musical e Tópicos Integradores. A professora Célia atua nas disciplinas Percussão e Educação musical III. A professora Adriana atua como professora de Canto Coral e Fundamentos de Regência I e II e Instrumento Musicalizador Teclado I e II.

Destacamos que a professora Adriana entrou no curso no início do ano em que foi realizado o grupo de discussão docente. Já os outros professores, entraram na instituição quando do início da referida Licenciatura em Música e acompanharam de perto o percurso da primeira turma desde o ingresso até a formatura, momento em que foram realizadas as reuniões do grupo de discussão docente.

Os dois grupos foram sempre mediados por mim, que, além de atuar como coordenador do referido curso, também conduzo as disciplinas Construções de Materiais Didáticos para Educação Musical e Instrumento Musicalizador Violão e Guitarra I e II. Destaco que também cursei bacharelado em Música com habilitação em guitarra na mesma instituição em que estudaram os professores Alexandre, Felipe e Adriana. Nessa mesma faculdade, todos nós fomos de turmas diferentes. Outro detalhe sobre minha formação é que também tenho Licenciatura em Música concluída por meio de um programa especial de complementação pedagógica oferecido pela mesma instituição em que se formaram os professores Gabriel e Valéria.

3 | O CONTEXTO DE EAD EM QUE TRABALHAM OS SUJEITOS DESTA PESQUISA E SUAS ATUAÇÕES

Para se ter uma visão do contexto de EaD em que trabalham os sujeitos pesquisados neste trabalho, se faz importante salientar que a atuação desses professores não se contextualiza no conceito de polidocência mostrado por Mill (2010a, 2010b). Então, os professores aqui pesquisados não dispõem da ajuda de um conjunto de técnicos, o que quer dizer que a docência, no curso em que atuam, se dá em uma prática em que a colaboração com outros profissionais é quase inexistente, se a cotejarmos com o modelo de polidocência abordado pelo autor supracitado.

Isso quer dizer que o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa é muito menos partionado e muito mais artesanal, se o confrontarmos com os modelos de EaD baseados na condição de polidocência e que se destinam à formação em massa de estudantes. Assim, no contexto em que os professores aqui pesquisados trabalham, observamos que, por não haver a colaboração com outros profissionais técnicos, não há a fragmentação sofrida pelo trabalho docente que observamos na maioria dos cursos de EaD desenvolvidos na atualidade; uma fragmentação que é fruto de uma organização fabril e que é assumida pela maioria das instituições de ensino superior do Brasil.

Em comparação com a atuação docente presente no contexto de educação fabril acima mencionado, os sujeitos desta pesquisa atuam acumulando os fazeres desenvolvidos pelos seguintes atores, que anteriormente descrevemos: professor-conteudista, professor-aplicador/formador, tutor virtual e, em atividades práticas, realizadas pontualmente nos encontros presenciais nos polos do curso, também como tutor presencial.

Destacamos também, no rol de atividades da atuação desses professores, a prática docente que desenvolvem no AVA das suas disciplinas, pois se mostra uma tarefa que ocupa grande parte do tempo de serviço desses trabalhadores ao longo do semestre. Nessa atuação, eles são responsáveis por acompanhar os alunos em seus estudos, buscando melhores formas de ensinar-aprender, orientando os estudantes em suas dificuldades frente às atividades propostas no AVA e avaliando tais atividades realizadas. Isso quer dizer que esses professores necessitam desenvolver conhecimentos e habilidades frente

a diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais de edição de arquivos de partitura, de texto e de vídeos.

Esses professores acabam tendo que desenvolver habilidades na operação de recursos comunicacionais típicos da internet como wikis, fóruns, chat (entre outros), além de construírem exercícios e testes, e que se encontram incorporados nos ambientes virtuais de aprendizagem em que atuam. Em suma, os sujeitos desta pesquisa, em vez de serem atores que compõem a equipe polidocente mostrada por Mill (2010a, 2010b), no contexto do curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD em questão, acabam atuando como profissionais que exercem grande parte das atribuições da equipe polidocente. Isso significa que o professor aqui pesquisado pode ser entendido como um professor polivalente. Um professor altamente demandado em seu afazeres, já que tem que produzir materiais, vídeos, operar e alimentar as ferramentas presentes no AVA com atividades e outros objetos de ensino e aprendizagem de forma autônoma e quase sempre artesanal.

Podemos entender que não há uma ação intencional, semelhante ao que apresentam Filatro e Piconez (2004), de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas com o auxílio do profissional chamado de Designer Instrucional ou Educacional. Portanto, não temos, como convencionalmente se faz na maior parte dos cursos de EaD, o desenvolvimento das disciplinas nos estágios de: a) análise (que envolve a identificação de necessidades de aprendizagem, a definição de objetivos educacionais); b) design e desenvolvimento: quando ocorre o planejamento do processo de ensino e a elaboração dos materiais e produtos educacionais; c) implementação: quando se dá, depois da capacitação e ambientação de docentes e alunos à proposta de design educacional, a realização da disciplina, ou seja, da situação de ensino e aprendizagem propriamente dita; e d) avaliação: que abrange o acompanhamento, a revisão e a manutenção desde a fase de análise, design, desenvolvimento e implementação da disciplina.

Em suma, apesar de a instituição, em que trabalham os sujeitos desta pesquisa, dispor de um profissional chamado de designer educacional, diferentemente do que se observa no modelo de polidocência, ele não presta uma assessoria técnico-pedagógica no sentido de orientar e supervisionar os professores na produção dos materiais textuais e multimídia e em suas adequações para o contexto da EaD. Assim, os sujeitos desta pesquisa, diferentemente do que se observa em cursos de EaD calcados no modelo da polidocência, constroem os seus materiais de forma independente, apenas tendo a orientação do coordenador do curso e do profissional que é denominado na instituição como supervisor educacional.

Apesar de os professores atuarem também como tutores, destacamos que, nesse curso de Licenciatura em Música, outros tutores se fazem presentes. Esses profissionais, com formação em educação e/ou em música, se dividem-se em duas atribuições: Os tutores de turma e os tutores de disciplinas.

Os tutores de turma atuam virtualmente, auxiliando e monitorando o estudante e o professor em relação ao cumprimento das atividades e na operação técnica das ferramentas do AVA. Já os tutores das disciplinas, presentes apenas quando a turma

excede o número de cinquenta alunos no AVA da disciplina, atuam juntamente com o professor no acompanhamento dos estudantes frente às atividades e, conjuntamente e supervisionado pelo professor responsável pela disciplina. Esses profissionais realizam correções e esclarecem dúvidas com relação ao assunto das atividades dispostas no AVA. Lembramos que esses tutores também aplicam, como fazem os professores responsáveis pelas disciplinas, atividades e avaliações (planejadas por esses professores) que são replicadas nos polos, nos quatro encontros presenciais semestrais do curso.

Em turmas com até cinquenta alunos, o professor responsável pela disciplina atua também como tutor da própria disciplina. Em turmas com mais de cinquenta alunos, entra em cena o tutor de disciplina. Esse último profissional tem a atribuição de auxiliar o professor na solução de dúvidas dos alunos no que se refere aos procedimentos para a realização das atividades e ao assunto estudado.

4 | O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: PROJETO PEDAGÓGICO E DOCÊNCIA

O Curso de Licenciatura em Música em que trabalham os professores sujeitos desta pesquisa conta com três polos nas cidades de Betim, Formiga e Varginha, todas em Minas Gerais. Nesses polos, desenvolvem-se quatro encontros presenciais semestrais; em dois deles, no primeiro e terceiro encontros do semestre, trabalham-se atividades práticas musicais e nos outros dois, no segundo e quarto são aplicadas as avaliações presenciais, em que os alunos realizam provas escritas e práticas. Assim, há uma escala de viagens para que cada professor e tutor da disciplina esteja presente em cada um dos três polos ao menos uma vez por semestre.

Destacamos que o tutor da disciplina, na Licenciatura em Música aqui referida, atua conjuntamente e supervisionado pelo professor responsável pela disciplina no acompanhamento dos estudantes frente às atividades de ensino e aprendizagem. Em resumo, tanto o professor responsável pela disciplina quanto os tutores da disciplina (quando se tem mais de cinquenta alunos em uma só disciplina), se fazem presentes no AVA, realizando correções e esclarecendo dúvidas com relação ao assunto das atividades online, além de aplicarem atividades e avaliações nos polos nos quatro encontros presenciais semestrais de cada período do curso.

No projeto pedagógico do curso, os docentes são convidados a situar-se em uma proposta educativa que se pauta na relação dialógica entre professor, alunos e materiais didáticos. Essa relação dialógica é constituída pelos seguintes momentos fundamentais: a) a mobilização para o conhecimento, b) a construção do conhecimento e c) a elaboração da síntese do conhecimento (PIMENTA, 2002).

Já na construção do conhecimento, o projeto prevê ao professor, em seu trabalho docente, a necessidade de mobilizar o aluno para a problematização por meio de atividades operacionais, tais como pesquisa, estudo individual, seminários, exercícios e desenvolvimento de projetos. Nesse sentido, percebemos que o professor, no contexto de

EaD em que atuam os sujeitos desta pesquisa, é concebido de forma semelhante à que Mill (2010a) chama de professor-coordenador:

O professor-coordenador de disciplina é o responsável por uma disciplina, do seu planejamento/construção à sua oferta/fechamento das notas. Ele tem papel-chave no processo de ensino e aprendizagem e suas funções são dimensionadas em dois momentos contínuos: como conteudista ele é responsável pela elaboração da proposta pedagógica (a partir do projeto pedagógico do curso), das atividades de aprendizagem, dos materiais de apoio, das estratégias de interação e, como formador, atua como um articulador entre o método e os atores do processo de ensino e aprendizagem: atividades de aprendizagem, materiais de apoio, os tutores e alunos (p. 150).

De forma semelhante ao que descreveu o autor acima citado, é previsto ao professor que atua na licenciatura de música na modalidade EaD: o planejamento (o design de materiais e atividades), o acompanhamento de cerca de 300 alunos divididos em várias turmas (a gestão do processo de ensino e aprendizagem), a readequação das atividades e materiais didáticos durante o curso, o gerenciamento dos tutores, a avaliação dos alunos e o atendimento a questões acadêmicas/burocráticas da disciplina (no planejamento, aplicação da logística de atividades práticas e avaliativas no polo, lançamento de notas etc). Com esse rol de atividades, como já demonstramos com base em Mill (2010a), podemos compreender que nesse contexto, como em grande parte (se não na totalidade) dos cursos na modalidade EaD, o trabalho docente é precarizado.

Tendo em vista tal precarização, vale mencionar o que Welz e Wolf (2010 apud MILL, 2012) destacam:

A evolução das tecnologias da informação (TIs) e a sua crescente utilização no local de trabalho alteraram a forma como as pessoas trabalham. Atualmente, há cada vez mais trabalhadores que podem desempenhar as suas funções a distância, fora das instalações da entidade patronal, através da utilização de redes informáticas e das telecomunicações - um fenômeno definido como “teletrabalho” (p. 11).

Portanto, tal precarização se faz presente por meio do que Mill (2012) indica inicialmente por uma aceitação do teletrabalho docente sob as mesmas bases do teletrabalho em geral; uma aceitação que geralmente se justifica na flexibilidade espacotemporal como principal promessa do trabalho virtual.

Observamos que está “[...] implícito nessas argumentações que o teletrabalho emerge como símbolo de qualidade de vida individual e social da modernidade” (MILL, 2012, p. 93). Entretanto, como destaca o autor citado, é o próprio teletrabalho, o aspecto que mais estimula a precarização do trabalho ou, ao menos, ele está na base dos processos de precarização do trabalho na docência na EaD.

Essa precarização nos é evidenciada pelo autor supracitado quando ele aponta os aspectos desagradáveis do trabalho docente na EaD. Tais aspectos concentram-se no excesso de atividades, no acúmulo de EaD com outros trabalhos, na relação de tempo pago para realizar tais tarefas frente ao computador (para leitura e correções de atividades), no elevado número de alunos ou tamanho das turmas, no baixo valor hora-aula e em outros desdobramentos de sobrecarga de trabalho que podem ocasionar problemas de saúde ao docente (MILL, 2012).

Vale destacar que, sobre a possibilidade de problemas de saúde no trabalho docente na EaD, ainda Mill (2012) mostra que eles tendem a estar relacionados ao acúmulo de tarefas e não ao especificamente ao tipo de tarefa executada, uma vez que a remuneração ao docente, nessa modalidade, geralmente se mostra insuficiente para sustento da família, o que implica no teletrabalho, na maioria das vezes, a ser praticado como um “bico” e proporcionando o acúmulo de EaD com outros trabalhos.

5 | A FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO E O DIÁLOGO NA WEBCONFERÊNCIA

A ferramenta webconferência utilizada para as reuniões virtuais foi o Blackboard Collaborate que, como o próprio nome sugere, proporciona colaboração por meio de plataforma on-line. É um recurso que contempla a comunicação via internet por meio de transmissão de vídeo, áudio, chat, quadro branco, apresentação de eslaides, compartilhamento/visualização de arquivos de texto e navegador de internet. Uma ferramenta que abrange várias mídias e que reporta ao conceito de hibridismo das mídias, pois, por meio da digitalização, inclui, além de números, informações tradicionalmente chamadas de análogas, como texto, imagens, áudio, vídeo. Essas informações, segundo Santaella (2010):

[...] antes existiam em suportes físicos separados – papel para o texto e a imagem impressa, película química para a fotografia e o filme, fita magnética para o som e o vídeo -, que dependiam de meios de transporte distintos – fio de telefone, onda de rádio, satélite de televisão, capo -, passaram a combinar-se em um mesmo todo digital, produzindo a convergência de vários campos midiáticos tradicionais. [...] A esse processo cabe com justeza a expressão ‘convergência das mídias’ que está na base o hibridismo midiático (p. 85)

Essa ferramenta de webconferência que utilizamos para as discussões docentes é integrada ao AVA utilizado pelos professores do referido curso. Esses sujeitos, frequentemente realizam, com seus alunos, sessões de webconferência, o que denota a familiaridade que os participantes desse grupo têm com esse recurso de comunicação.

Com a relação comunicacional entre sujeitos ativos por meio dessa ferramenta, há de se considerar a capacidade de se transmitir as diferentes formas de representação do pensamento e seus específicos signos. Contudo, tendemos, pela grande fundamentação que se mostra à nossa cultura, a de ver a língua falada e/ou escrita como a única linguagem que nos permite a interação. Por esse motivo, há de se pensar, principalmente no contexto do grupo aqui pesquisado, que essa ferramenta se contextualiza na rede intrincada e plural de linguagem que utilizamos para nos comunicar atualmente com as TDIC. Trata-se de uma rede que pode passar despercebida, como enfatiza Santaella (1983):

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos

comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (p. 02)

Cabe observar que a qualidade do vídeo e áudio das seções de webconferência utilizadas para as reuniões do grupo de discussão docente foi influenciada, por vezes, pela condição da conexão que os participantes tinham com a internet. Por algumas vezes percebemos interrupções das frases dos participantes, apesar de a ferramenta dificilmente cortar suas falas. Tais interrupções aconteceram por instabilidade da internet, o que ocasionou pequenos trechos de silêncio que logo eram findados com a continuação da frase interrompida. Uma continuação que deixava por alguns instantes a fala dos participantes mais aguda e com uma velocidade mais acelerada que o normal.

No que se refere ao corte de som, nas raras vezes em que ocorreram observamos que os próprios participantes relatavam via chat que o participante que estava falando deveria repetir a frase cortada, para que todos entendessem a ideia em desenvolvimento. Conjetura-se, por conseguinte, que as duas características anteriormente apontadas tenham interferido no tempo do diálogo entre os professores, pois observamos menos interrupções realizadas pelos colegas quando um participante estava falando.

Assim, o tempo de interlocução entre os professores foi mais longo que em um grupo de discussão presencial, pois percebemos os participantes menos motivados a tomarem a palavra no meio de uma fala de outro participante. Quando raramente isso ocorreu, notamos que um falava sobre a fala de outro, o que dificultava a inteligibilidade, principalmente da fala que já estava sendo desenvolvida originalmente. Em vista disso, os participantes evitavam tomar a palavra de um colega, ou seja, esperavam terminar a fala e, com a percepção do fim de ideia tecida e depois de um pequeno tempo em silêncio é que tinham a oportunidade de iniciar uma nova fala.

Outro fator que acreditamos ter provocado essa dilatação do tempo de interlocução entre os professores foi a ausência da visualização do rosto e dos gestos em tempo real dos participantes entre si. Quando se utilizava o vídeo, na maioria das vezes ele apresentava imagens com longos e constantes congelamentos. Assim, compreendemos que a visualização, do rosto e dos gestos, que não acontecia de forma sincronizada com as falas proferidas pelos participantes da web conferência, impedia os interlocutores de perceberem as deixas que poderiam oportunizar o concatenar uma fala com outra que estava ocorrendo em tempo real.

Notamos que tais características inerentes ao sistema de webconferência motivaram os participantes a desenvolverem suas falas de forma mais constantes e longas, para evitar interrupções. Realmente há uma alteração no processo de comunicação, se o compararmos a um grupo de discussão presencial, pois o diálogo, ponderando o seu desenvolvimento temporal se fez, de forma geral, dilatado. Portanto, temos falas longas e geralmente conclusivas que dialogam com outras falas longas e também (geralmente) conclusivas.

Enfim, foi possível experienciar com a utilização da webconferência no grupo de discussão que há, como já observamos neste trabalho, uma virtualização da interação. Isso confirma que as interações no meio virtual acontecem de forma diferente, mas não oposta, se a compararmos com a interação que ocorre com a presença física entre sujeitos face a face.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebendo a possibilidade de tal formação no contexto de trabalho, observamos com a realização desta pesquisa que, com os desafios/dificuldades que esses sujeitos encontraram/encontram em suas atuações nessa modalidade de docência, conhecimentos são constituídos e podem ser potencializados por meio de interações entre seus colegas de trabalho. Assim, vale destacar que, quando a proposta do grupo de discussão foi aceita por todos os professores, um argumento foi enunciado por esses docentes: o de que essa atividade se mostraria como oportunidade de suprir a ausência do contato presencial entre colegas de trabalho nesse curso.

Compreendemos, portanto, que esse argumento configurou-se como oportunidade, pois a dinâmica desse curso não implica a necessidade da presença física constante desses profissionais nos corredores da instituição de ensino. Trata-se de uma dinâmica frequentemente denominada de teletrabalho (MILL, 2010a), ou seja, um tipo de trabalho que implica a não necessidade de se estar em um espaço e horário específicos para o desenvolvimento de suas atribuições – caso típico na modalidade de EaD desenvolvida em salas virtuais individuais para cada uma das disciplinas que compõem um curso.

A proposta de os professores do curso se encontrarem virtualmente todas as semanas para compartilhamento de experiências e reflexões docentes foi por nós entendida como uma possibilidade de atividade de formação docente em trabalho em moldes diferentes daqueles realizados pela instituição do curso de Licenciatura em Música em que os docentes do grupo de discussão aqui analisados trabalham.

Observamos que a instituição que abarca a referida Licenciatura em Música oferece habitualmente atividades de formação docente em momentos presenciais nos inícios de

semestres e eventualmente conjugados com momentos a distância, uma ação denominada de ‘capacitação docente’ e que se assemelha com o que Canário (2001) entende por formação “sentada” na escola. Segundo Cunha e Prado (2010), esse tipo de prática de formação pode ser compreendida tendo como referência um modelo de formação de caráter transmissivo, orientada para aquisições e distanciada das subjetividades dos sujeitos. Uma formação que se calca nas ineficiências e carências de perícias específicas dos professores frente ao seu contexto de atuação.

Assim, no intuito de buscar uma saída para a formação ‘sentada’ na escola, e ainda nos embasando em Cunha e Prado (2010), entendemos que o grupo de discussão docente aqui proposto tende a uma oportunidade de ‘formação em contexto’. Uma formação voltada

para a reflexão sobre a prática do professor, abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria para a atuação docente.

Os autores supracitados mostram que a formação ‘formação em contexto’, portanto, tende a romper com a situação de exterioridade temporal e institucional em relação ao contexto de trabalho (escola). Ao se contrapor à racionalidade instrumental (formação do tipo escolar) que supõe que o trabalho prescrito coincide com o trabalho real da formação ‘sentada’ no local do trabalho docente, a ‘formação em contexto’ se baseia na ideia-chave em que a prática se mostra “como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente” (CUNHA e PRADO, 2010, p. 104).

Nesse sentido, observamos que o grupo de discussão docente se mostrou também como uma iniciativa para os sujeitos desta pesquisa, reunidos em um AVA funcionando como sala de professores, oportunizarem espaços de troca de saberes e fazeres docentes. Percebemos que os professores deste curso, ao prontamente aceitarem a proposta para a constituição do grupo de discussão docente, mostraram a necessidade de troca de experiências com seus pares. Uma necessidade que nos parece oferecer uma possível solução para o não empobrecimento profissional do teletrabalhador que, na EaD, percebemos que acontece frequentemente em decorrência do isolamento entre docentes. Entendemos essa solução como melhor em relação à saída que geralmente é encontrada pelos docentes que trabalham na EaD. Mostrada por Mill (2010a), essa saída se refere à docência presencial exercida concomitantemente com a docência virtual; uma solução que esse autor acredita parecer amenizar indiretamente a situação de tal empobrecimento, mas que não o soluciona.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

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

MILL, D. (Org.) ; RIBEIRO, L.R.C. (Org.) ; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques.** 1. ed. São Carlos: UFSCar, 2010a. v. 1. 200p.

MILL, D. **Elementos básicos para contratos de trabalho docente na educação a distância: reflexões sobre a tutoria como profissão.** Revista Extra-Classe: Revista de Trabalho e Educação do SINPRO-MG, v.1, n.3, p.14-41, 2010b.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. **Design instrucional contextualizado.** In: XI Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004, Salvador. Trabalhos. São Paulo: ABED, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia . **O Que Semiótica (Coleção Primeiros Passos)**. São Paulo: BrasilienseSAO PAULO: BRASILIENSE, 1983. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

CANÁRIO, R. **Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 2001. p. 162-187.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 28, p. 103-113, 2010.

IDENTIDADE E SUJETIVIDADE DOCENTE NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt

Universidade de Brasília -PPGE
FE/UnB – Brasília-DF.

Inês Maria Zanrfolin Pires de Almeida

Universidade de Brasília – PPGE
FE/UnB - Brasília-DF.

sedução que se dirige ao Outro e se manifesta na subjetividade/identidade do professor como um sintoma(Mestria).

PALAVRAS-CHAVE: Identidade/subjetividade; educação e psicanálise; prática pedagógica.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação de professores da Educação Básica tem sido alvo de Políticas Públicas, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, proposto pelo MEC, especialmente com a oferta de cursos de graduação, especialização, extensão, mestrado em modalidade profissional, em diversas Instituições de Ensino Superior do País, dentre as quais citamos o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), conhecido como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor (BRASIL.2006). O Sistema UAB, criado em 2005 visa à expansão da educação superior no país por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD). Moran (2002, p. 3.) autor e pesquisador da área, descreve a EaD como um processo de ensino mediado por tecnologias em que professores e alunos ocupam espaços diferenciados e acrescentaríamos ainda sua característica inclusiva.

RESUMO: Este trabalho originou-se de pesquisa qualitativa, de campo, com base na abordagem teórica psicanalítica e autores contemporâneos que estudam psicanálise e educação, na qual através do dispositivo de pesquisa memória educativa e entrevista semiestruturada, buscou-se discutir, a dimensão subjetiva dos professores que compartilham a docência em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, considerando possíveis implicações na constituição da identidade/ subjetividade dos docentes. Propôs-se como escopo compreender se essa experiência repercutirá em sua prática pedagógica presencial e em EaD. Os resultados sugerem que as relações pedagógicas, compartilhadas por meio do AVA, são também permeadas pela subjetividade, transferência e identificação que ocorrem na relação com o Outro, contribuindo para a ressignificação da prática docente, para além dos aparatos tecnológicos que utilizam, e interferem em sua formação ainda que de maneira inconsciente, considerando que, a atuação como tutor em EaD ou professor do presencial estão permeadas pela identificação e

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A EaD - Educação a distância, ou ensino on-line ocorre em Ambientes Virtuais de Aprendizagem(AVAs),e/ou plataformas de aprendizagens, que permitem aos sujeitos inseridos no processo ensino-aprendizagem o estreitamento das relações(discentes e docentes)por meio do uso de multimídias, pela comunicação direta ou indireta, documentos impressos, vídeos, imagens entre outros.

Os AVAs caracterizam-se por permitirem o ensino e a aprendizagem de forma colaborativa e interativa, de maneira que, as relações entre os sujeitos são estreitadas em espaço e tempo, pois os recursos pedagógicos possibilitam o compartilhamento da informação,arquivamento,comunicação assíncrona e síncrona,gerenciamento pedagógico e administrativo do ensino,possibilitam ainda a interação, cooperação e colaboração (BELLONI, 2009; KNIHS, 2007) entre os sujeitos envolvidos no processo, permitindo que as relações sejam estreitadas de maneira que tutores, alunos, e outros atores se dirijam ao Outro consciente e/ou inconscientemente.

O Ambiente Virtual Moodle, favorece que nas relações advindas da prática pedagógica o professor deixe de ser o detentor do saber e assuma uma atitude instigadora, compartilhando e guiando o estudante na busca do conhecimento.Dessa relação, ao professor é permitido sair da posição de Mestre do saber para propiciar a aprendizagem, pois, aprender indica muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente algo do outro que me ensina (Voltolini. 2011 p. 32).

As ferramentas de interação como chats e fóruns favorecem os aspectos relacionais e intersubjetivos, na medida em que, a atuação dos tutores por meio da EaD capacitam professores da Educação Básica e concomitantemente desempenham a profissão no ensino presencial. Da mesma forma, recebendo formação continuada de professores dos IFEs - Institutos Federais de Educação, como seus colaboradores, alicerçam-se numa reflexão da prática e sobre a prática pedagógica, utilizando-se de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA. 1991 p. 30.)

As relações estabelecidas na prática pedagógica por meio dos AVAs proporcionados pela EaD nos tempos atuais, permite ao professor, enquanto tutor, ressignificar sua atuação como educador da sala de aula presencial, no momento de interação, expressão de suas emoções e pensamentos refletidos em sua identidade/subjetividade e a partir dos processos inconscientes que advém dessas relações.

Nos Ambientes Virtuais de Aprendizagens os sujeitos (professor supervisor/professor tutor) tem oportunidade de formação, de maneira que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou técnicas), mas sim, mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25.) As mudanças nos espaços de atuação do professor, da

sala de aula presencial para os ambientes virtuais de aprendizagem, perpassam por inquietações que refletem em sua subjetividade quando têm que lidar com a relação presença/ausência/distância.

Percebemos que, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem por meio da comunicação/linguagem, o tutor a distância escreve e se inscreve como sujeito, de maneira que a dimensão do inconsciente comparece, uma vez que é constituída dentre outras, pelas relações e experiências subjetivas e afetivas implicadas no processo, enquanto sujeito e docente. A partir da definição dos processos inconscientes freudianos como lacunas encontradas em sonhos, no ato falho, no chiste e nos sintomas, pensamos que por meio dos sintomas e experiências, os aspectos afetivos e psíquicos comparecem nas relações pedagógicas, assim como conflitos psíquicos (certezas/incertezas, prazer/desprazer, transferência positiva/negativa, frustrações e outros) enfrentados pelos tutores a distância nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, ou seja, processos inconscientes permeiam, independentemente, do cenário em que estejam os sujeitos que constroem o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Moran (2004, p. 15.) para a garantia de uma educação de qualidade o desafio maior de um professor é a busca por uma educação que integre as dimensões do ser humano: a intelectual, emocional, ética e tecnológica. Neste sentido, reconhecemos que a compreensão dos processos subjetivos que envolvem o professor e os sujeitos no cenário pedagógico, suas angústias, inseguranças, expectativas, sonhos, ilusões e todas as questões subjetivas que possam emergir no ato pedagógico, assim como nas relações de troca com o outro, ainda que esse seja o Outro do inconsciente, contribuem para melhor compreender a constituição do sujeito como pessoa/profissional, do ressignificar a si mesmo (identidade) e atuação no exercício do seu ofício.

Quando falamos de identidade pessoal e profissional, também estamos aduzindo sobre a formação que, segundo Nóvoa(1995,p.25.) “é no contexto da escola que o professor constrói sua profissão, a identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Deste modo, talvez seja possível acrescentarmos que no embate das relações pedagógicas, o professor atuante em EaD ou ensino on-line, na utilização dos AVAS, se constrói como pessoa e profissional.

Em outras palavras, acreditamos que os fundamentos teóricos da psicanálise(transferência,identificação) e outros possam oferecer e ampliar a compreensão acerca da formação do professor, bem como discutir a constituição da identidade dos docentes atuantes em AVAs e salas de aulas presenciais, considerando que hoje nas possibilidades de ensino por meio dos novos espaços (EaD, online, híbrido, dentre outros) novos sujeitos comparecem e se (re)constituem em sua trajetória pessoal/profissional.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

Utilizou-se do método exploratório–interpretativo, com aplicação do dispositivo da

memória educativa (ALMEIDA,2002), e entrevista semiestruturada para levantar os dados e interpretá-los por meio da análise de conteúdo das comunicações, proposta por Bardin (2011), com categorização dos operadores conceituais da subjetividade que emergiram da escrita e fala dos sujeitos. A pesquisa transcorreu no contexto do curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação, oferecido pela UAB/UnB(2012), cujos sujeitos do estudo que atuaram como tutores no Ambiente Virtual Moodle, também exerciam a docência em salas de aulas presenciais na Rede de Ensino Pública do Distrito Federal(SEEDF). Os sujeitos foram convidados a participar por meio de convite, no Fórum de Tutores do próprio curso, e-mails, totalizando vinte e três (23) enviados, dos quais sete (07) colaboraram efetivamente. Posteriormente à confirmação, todos os sujeitos receberam um roteiro orientador para a elaboração do dispositivo de memória educativa, proposto em concordância com, Almeida (2002) por ser um lugar de expressão da sua subjetividade/identidade como educadores, inscritas em sua história pessoal e profissional. Ao descreverem sua trajetória discente/docente, solicitou-se que escrevessem sobre o exercício da tutoria a distância no AVA. Após a leitura de 07 memórias educativas recebidas, foram realizadas quatro (04) entrevistas semiestruturadas, contendo 18 questões. Ao final, ocorreram também visitas aos espaços de interação (Fórum) das disciplinas nas quais três (03) sujeitos exerceram a tutoria, com o objetivo de complementar os dados. Os participantes, similarmente, preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4 | ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

Os dados foram categorizados em eixos temáticos levantados a partir do referencial teórico psicanalítico, e autores que estudam educação e psicanálise, a saber: a relação com o outro (identificação, sedução, transferência e “marcas” simbólicas) e elementos da prática pedagógica (o tutor, a relação com o saber, a frustração, a angústia, o desejo e o estilo), a ressignificação da identidade docente (quanto ao saber, o sujeito constituído e ao estilo de ensino-aprendizagem).

A leitura dos dados, permitiu-nos perceber que a reflexão proposta por seus referenciais “supõe que o professor faça a ressignificação de sua atuação junto aos alunos”, Monteiro (2006, p.4.). Assim, entendemos que no momento em que escreveram suas memórias educativas os tutores se “inscreveram” permitindo observarmos a dimensão da subjetividade comparecendo na relação pedagógica, assim como, quando orientados pelo professor supervisor e/ou no momento em que descreviam as relações vivenciadas com seus alunos por meio do Ambiente Virtual.

Ao professor supervisor foi endereçado enaltecimento e admiração de maneira que as relações se mostraram afetadas pela transferência, “pois no material ensinado trabalha aquele que ensina e aquele que aprende” (PEREIRA, 2001. p.100.) observa-se assim, que na EaD utilizando-se dos Ambientes Virtuais, o aluno a distância também vivencia a transferência, conforme cita uma das participantes da pesquisa.

A concepção de professor-tutor, de profissionalismo de responsabilidade eu devo tudo a ela, ela realmente passa uma postura comprometida e exige de você uma postura comprometido com a educação a distância que ela não está ali para acontecer de qualquer forma, ela tem uma organização ela tem um planejamento ela tem um objetivo a ser alcançado e essa professora destacou isso pelo comprometimento dela (professora-tut3).

O conceito psicanalítico de transferência, na abordagem freudiana, é descrito como uma novidade inesperada que assume muitas formas onde “(...) constatamos, pois, que o paciente, que deveria não desejar outra coisa senão encontrar uma saída para seus penosos conflitos, desenvolve especial interesse pela pessoa do médico.” (Freud, 1916-1917 a, p.512), analogamente permite-nos pensar estar presente também em relações estabelecidas na prática pedagógica que envolvem os atores atuantes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Nas relações construídas por meio da prática pedagógica emergem ainda os processos de identificação, pois trazemos as marcas que o Outro nos imprime por toda a vida pessoal ou profissional, de maneira que poderá capturar o desejo.

Dos excertos colhidos via dispositivo da memória educativa, foi possível perceber os efeitos duradouros das primeiras identificações ocorridas na mais primitiva infância (Freud, 1923, p.45) marcas representadas pelas relações parentais e com seus professores: “Respeita as professoras! ‘Não conversa durante a aula!’ E outras, normalmente levadas bem a sério, afinal um dia eu queria estar lá, no lugar delas ‘respeite para ser respeitado’” (Memória Educativa, professora-tut4).

Neste sentido, afetados pelas ações do outro, presente em suas primeiras experiências de vida, os sujeitos podem suscitar ações em outros sujeitos a partir dessas relações, de maneira que os primeiros podem (des) subjetivar passando à posição de objetos de idealização, de identificação e de desejo (Pereira, 2001, p.178). Em outras palavras, nas falas os tutores demonstraram a admiração e a idealização de outros que marcaram sua infância, projetando em sua história pessoal e profissional uma identidade marcada pela presença do Outro.

Muito mais que uma professora, inspiração, criatividade, militância, amizade verdadeira, carinho e amor pelo aprender e pelo ensinar, um ser humano ímpar, que hoje, apesar de cedo, já está iluminando e encantando os jardins celestiais, tornando o céu mais bonito e vivo com sua energia (Memória Educativa, professora-tut4).

Por meio do dispositivo da memória educativa a professora (tut4), faz nos perceber o “culto” aos professores, representando um dos primeiros sujeitos com os quais realizamos a identificação. A admiração e a idealização de um sujeito que sonha com o lugar do outro; de um sujeito que desde sua infância projetou sua história na história do outro. Temos então, um sujeito construído, constituído e marcado pela presença do Outro ocorrendo o processo de identificação lembrado nos escritos freudianos:

[...] Nós os cortejavamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas

fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estábamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1914, p. 248.)

Ao assumir uma profissão relacional, como a de professor, os sujeitos participantes da pesquisa, quando convidados a refletirem sobre a ação pedagógica realizada em colaboração com outros atores, enaltecem a experiência de aprendizagem que lhe é permitida por meio da relação com os professores supervisores, ainda que, seduzidos pelo ideal de ser professor, uma vez que é preciso reconhecer que a relação pedagógica também é feita de manipulação, sedução, infantilização e ajustes de contas com o passado de um e rejeição da responsabilidade pelo outro (Pereira, 2001, p.98.).

Essa relação nem sempre opera no nível da consciência e quase sempre é marcada pela relação de autoridade. A escolha da profissão por parte dos professores tutores deve-se pelo apontamento de marcas subjetivas, sejam negativas ou positivas e pelos processos de identificação e transferência, uma vez que o professor desperta no estudante o desejo de saber, seduzindo-os e fisgando-os pelo desejo de ser e tornar-se professor tendo como herança a coexistência da ternura, da afeição, do respeito, da sensualidade e da agressividade (Morgado, 2001, p.78).

De outro modo, diante do conflito psíquico advindos dos aspectos relacionais perante as situações representadas pelo AVA, os tutores a distância se percebem esvaziados em seu “lugar de mestre sabe-tudo” (PEREIRA, 2001, p.189), e na relação pedagógica é dado lugar à mediação do conhecimento não como uma verdade, mas como uma convicção, culturalmente aceita e socialmente compartilhada (ALMEIDA, 2001, p.3).

Nessa desconstrução de mestre do saber tudo, os professores tutores que atuam em AVA e ou educação on-line, retornam para outros espaços pedagógicos que também transitam colocando-se presente em corpo, porém desconstruídos pela experiência de um processo de ensino a distância dinâmico e colaborativo (entrevista, professora-tutora 3), sem que abandonem o “ato de autoridade”, uma vez que:

A possibilidade que tem um agente de atuar sobre os outros sem que estes reajam contra ele é o que garante o reconhecimento da autoridade. Atuando com autoridade o agente pode mudar um dado humano exterior, sem experimentar uma reação, sem que necessite alterar a si mesmo em função de sua ação. (PEREIRA. 2002, p.137).

A relação de vínculo estabelecida por meio da prática pedagógica permite ao tutor a construção de laços afetivos, os quais possibilitam a compreensão do sujeito, renunciando às preocupações quanto aos métodos didáticos, conteúdos, ou com o tipo de ambiente oportuno ou escolhido para que exerça a docência.

Nas falas e escritas dos sujeitos foi possível inferir que os conflitos psíquicos que envolvem os professores tutores atuantes em EaD também perpassam pela angústia e frustração, ou seja, uma queda das referências que para um sujeito balizam sua relação com o Outro, não lhe restando outro destino neste momento senão o de ser afetado pelo

real (VOLTOLINI.2009, p.1), ou seja pela presença do Outro exigindo-lhe em demasia uma relação pedagógica que nos remete ao impossível e que causa mal estar.

As memórias educativas e entrevistas evidenciaram os resquícios de angústias, de sintomas, sofrimentos e conflitos psíquicos, os quais são capazes de causar o mal-estar, e também permitem ao professor perceber-se ressignificado a partir da experiência de docência em EaD, ofertada com auxílio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, de maneira que percebemos a interferência e sentimos a presença do Outro ainda que esteja distante geograficamente, ou seja, por meio do AVA há presença do simbólico e do imaginário elementos que estão presentes na constituição dos sujeitos.

Ao longo das entrevistas compareceram sujeitos constituídos e ressignificados por sua prática pedagógica em busca de formação e capazes de produzir e buscar novos conhecimentos procurando integrar o saber teórico, o saber fazer e o saber ser (PEREIRA, 2001, P.156).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias da subjetividade que emergem das relações de tutoria a distância, e em salas de aulas presenciais permitem aos sujeitos, envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a percepção de si mesmo, como educador, na relação com o outro, lugar de inscrição da subjetividade.

Sublinhamos, que a partir do referencial teórico utilizado foi possível inferir que dos dispositivos de memórias e entrevistas analisados, e das relações intersubjetivas estabelecidas com o Outro, constatadas via AVA, emergiram as ações de transferência, identificação e sedução no embate pedagógico, de maneira que repercutiram em sua identidade docente, ressignificada pela experiência da tutoria, pois “a experiência na relação com o outro possibilita que a identidade, não exista em si mesma, ela é incessantemente (re) construída por meio da relação com o Outro e emerge apenas nos momentos, graças à porosidade da linguagem” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 63), nesse caso no cenário do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Inferimos que das interferências psíquicas, que sofrem influências do Outro, mediadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem, os conceitos psicanalíticos da identificação, transferências e contratransferência surgem nas relações pedagógicas, realçando os aspectos relacionais que interferem na prática dos docentes, permitindo que os sujeitos se constituam na sua prática, apresentando-se como um novo docente, um novo educador para além do cenário que ocupe.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. M. M. Z. P. **O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar.** In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE, São Paulo, p. <http://www.proceedings.scielo.br>, abr. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Lisboa: Edições, 2011. 251 p.

BELLONI, M.L. **O que é mídia - educação: Polêmicas do nosso tempo**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 100 p.

ECKERT-HOFF, B. M. E. **Escritura de si e identidade o sujeito-professor em formação**: o sujeito-professor em formação. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 144 p.

FREUD,S. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1914). ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD,S. **Cinco lições da psicanálise**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – originalmente publicada em 1909) ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD,S. **O Mal estar na Civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. XXI ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 248 p.

FREUD,S. **A dinâmica da transferência**: Obras Completas. Standard Brasileiradas Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 107-119. p.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 23 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MORAN, J.M. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, [S.L], v. 4, n. 12, p. <http://www.eca.usp.br/moran/espacos.htm>, dez. 2016.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: : professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 1 ed. São Paulo: Plexus, 1995. 34 p.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**: In: Nóvoa A. (Org.). Concepções e práticas da formação contínua de professores. 1 ed. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. 35-54 p.

PEREIRA, M. R. **O relacional e o seu avesso na ação do bom professor**: In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 151-193 p.

VOLTOLINI, R. . **Educação e psicanálise**: Passo a Passo. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 93 p.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A UTILIZAÇÃO DO MOODLE NO ENSINO A DISTÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rosemary Pessoa Borges

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do RN, Campus EaD
Natal - RN

Elizama das Chagas Lemos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do RN, Campus EaD
Natal - RN

Alexandre Rodrigues Caitano

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Departamento de Informática
Mossoró - RN

Pablo Roberto Fernandes de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Departamento de Informática
Mossoró - RN

se discutir a importância dessa formação para proporcionar melhorias nas práticas educativas dos participantes. Foram obtidos registros no ambiente virtual de aprendizagem, com ênfase nas atividades desenvolvidas. Conforme os dados apresentados ao longo do trabalho, pode-se inferir que o curso tem cumprido seu papel com relação a esse recurso, embora ainda necessite de investigação e implementação de melhorias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, Formação de Docentes, Moodle.

ABSTRACT: The article described here aims to present a case study in the Initial and Continued Moodle Advanced Training Courses offered by the IFRN EaD Campus in the first semester of 2016. Here we will present information about the course and the profile of the students, Then as a focus, the result of the research will be presented whose goal was to identify aspects related to the course designer, skills, predisposition to studies and to form a network of partners, previous knowledge and acquired throughout the course. The choice of this scenario is justified by the need to discuss the importance of this training to provide improvements in the educational practices of the participants. Records were obtained in the virtual learning environment, with emphasis on the developed activities. According to the data presented throughout the work, it can be inferred that the course has fulfilled its role in relation to

RESUMO: O trabalho aqui descrito tem por objetivo apresentar um relato de experiência realizado no Cursos de Formação Inicial e Continuada em Moodle Avançado ofertado pelo Campus EaD do IFRN, no primeiro semestre letivo de 2016. Aqui serão apresentadas informações sobre o curso e o perfil dos alunos, em seguida, como foco, será apresentado o resultado da pesquisa cujo objetivo foi identificar aspectos relacionados ao design do curso, habilidades, predisposição para estudos e para formar rede de parceiros, conhecimentos prévios e adquiridos ao longo do curso. A escolha deste cenário se justifica pela necessidade de

this resource, although it still needs research and improvements.

KEYWORDS: Distance Education, Teacher Training, Moodle.

1 | INTRODUÇÃO

Devido à crescente demanda de capacitação de professores que atuam na educação a distância (EaD), tem-se investido em cursos para atender esse perfil de profissional, que atuará em contextos diferentes dos habituais e necessita integrar teoria e prática em ambientes virtuais. Sabendo da importância do papel do docente, por ser responsável por criar condições para que os alunos realizem as tarefas e sanem dúvidas, o professor deve desempenhar ações que venham a mediar o conhecimento construído com o auxílio das tecnologias midiáticas.

Assim, o Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Moodle Avançado ofertado pelo Campus EaD do IFRN, foi criado para atender uma demanda específica dentro desse contexto. O curso é destinado aos docentes que atuam tanto em cursos a distância quanto presenciais, sendo importante na formação também de diversos profissionais que trabalham com educação a distância e que necessitam lidar diariamente com o Moodle e seus diversos recursos e ferramentas.

Sabe-se que esses profissionais mantêm constantes interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizado pela instituição de ensino, mas muitas vezes não possuem conhecimento aprofundado sobre os recursos disponíveis ou possuem apenas uma noção básica acerca da plataforma, em específico sobre o Moodle que é a adotada pelo IFRN. Nesse sentido, o curso de Moodle Avançado tem a pretensão de oferecer conhecimentos técnicos necessários para a utilização de forma adequada as diversas ferramentas disponibilizadas pelo Moodle, utilizando ao máximo os recursos disponibilizados por essa plataforma de ensino. Permitindo assim, a criação, gerenciamento e acompanhamento do aprendizado dos alunos em uma disciplina de um curso a distância.

Para apresentação desse relato de experiência, o presente artigo é descrito em 6 principais tópicos. Iniciando pela introdução, já apresentada, seguida da metodologia abordada, detalhes sobre o Curso FIC em Moodle Avançado, Plataforma Moodle, resultado da pesquisa de opinião realizada com os alunos que foram beneficiados com o curso. E, por fim, o trabalho encerra com as considerações finais e referências.

2 | PERCURSOS METODOLÓGICOS E RAZÃO BASILAR DO ESTUDO

Do ponto de vista do comportamento do problema, a metodologia adotada segue uma abordagem qualitativa, pois, Triviños (2001) vem ressaltar que tal estudo pretende obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram do estudo, e o método de observação, tendo por objetivo analisar e expor a experiência vivenciada no Curso FIC em Moodle Avançado.

Com relação aos meios de investigação, o estudo apresentado ocorreu dentro do contexto a ser investigado, caracterizando-se como um estudo de caso (MORESI, 2003). Foram obtidos registros no próprio ambiente virtual de aprendizagem e sistema acadêmico adotados da instituição, com ênfase nas atividades desenvolvidas e questionário respondido pelos alunos do curso.

A escolha do cenário apresentado se justifica pela necessidade de se discutir a importância dessa formação para proporcionar a capacitação dos profissionais que atuam no processo de mediação da aprendizagem e consequentemente nas práticas didáticas dos participantes. Dentro desta perspectiva, Pretto (2013) vem discutir que:

O novo sistema educativo trabalhará, portanto, na perspectiva de formar o ser humano programador da produção, e não de treinar um ser humano mercadoria, tendo esse sistema como base a realidade maquinica dos meios de comunicação – dos mais simples aos mais sofisticados –, tornando viável o desenvolvimento de suas ações com todos esses elementos. (PRETTO, 2013, p. 127).

O autor defende que o profissional da educação seja instruído não somente a utilizar a tecnologia, mas a aplicá-la no contexto educacional de modo a garantir que seus alunos sejam, de certo modo, atingidos pela aplicação do seu conhecimento. Nesta perspectiva, constitui-se o interesse de explorar a esfera da formação de professores para o uso e aplicação daquilo que foi aprendido em instruções ofertadas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

3 | PLATAFORMA MOODLE

Há alguns anos vêm sendo trabalhada a idéia de AVAs que, em suma, são ambientes virtuais no qual, muitas vezes, ocorrem cursos à distância ou semipresenciais. Dentre tantos ambientes virtuais, existe o Moodle, que proporciona a docentes e discentes um lugar que dispõe de informações e acontecimentos importantes, com relação às disciplinas de certo curso. O Ministério da Educação (MEC) tem o Moodle como uma plataforma oficial para as escolas públicas, (Martins e Giraffa, 2008), e esta plataforma apresentou-se ser uma eficaz ferramenta auxiliar também no ensino superior. Assim, o IFRN mediante a recomendação e análise de outras plataformas de ensino, optou por utilizar o Moodle.

A plataforma Moodle é uma aplicação desenvolvida em PHP livre, gratuita e de código fonte aberto o que permite a adaptação e a criação de novos módulos. O ambiente desta plataforma oferece diversas opções que podem vir a facilitar o processo de ensino e aprendizagem, mais que isso, que oferece mecanismos de interação e de construção de conhecimento entre os atores envolvidos no processo. Além das opções de já existentes no Moodle, o sistema ainda permite que sejam adicionados novos recursos a ele, de modo a fazer com que estas novas opções inseridas se adequem melhor a realidade daqueles que farão uso do ambiente. Para isso, é necessário que as pessoas que atuam diretamente com a plataforma se capacitem para utilizar da melhor forma possível os recursos já existentes ou mesmo propor melhorias com base na sua experiência aumentando assim a qualidade

dos cursos que são ofertados através deste AVA.

4 | CURSO MOODLE AVANÇADO

O Curso FIC em Moodle Avançado, na modalidade a distância, tem como objetivo geral contribuir com a qualificação de profissionais que atuam na educação a distância, compreendendo o processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD utilizando o AVA Moodle.

Os objetivos específicos do curso compreendem:

- Compreender o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Obter o conhecimento para gerenciar uma disciplina no Moodle.
- Ter domínio prático acerca dos principais recursos e atividades da plataforma Moodle no perfil de professor e aluno. (IFRN, 2015)

O curso FIC em Moodle Avançado, na modalidade a distância, é destinado a pessoas que atuam ou irão atuar nos cursos da EaD em suas mais diversas funções, como professores formadores, conteudistas, tutores a distância ou presenciais, coordenadores de polo, de curso ou de tutoria, entre outros profissionais.

4.1 Perfil

Do ponto de vista da qualificação profissional, o estudante deste curso deve estar qualificado para atuar nas atividades relativas à área do curso para que possa desempenhar, com autonomia, suas atribuições, com possibilidades de (re)inserção positiva no mundo trabalho.

Dessa forma, ao concluir esta qualificação profissional, o egresso do Curso FIC em Moodle Avançado na modalidade a distância, deverá demonstrar um perfil que lhe possibilite atuar nos cursos desta modalidade nas suas mais diversas funções, tendo domínio para utilizar os recursos e atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem adotado no IFRN, refletindo sobre os princípios, natureza e saberes necessários para atuação nos cursos ofertados pelo IFRN, sejam eles institucionais ou por meio de convênios para ofertas de cursos na modalidade a distância em todos os níveis.

Além das habilidades específicas da qualificação profissional, os egressos deste curso devem estar aptos a adotar atitude ética no trabalho e no convívio social, compreendendo os processos de socialização humana em âmbito coletivo e percebendo-se como agente social que intervém na realidade, assim como saber trabalhar em equipe e ter iniciativa, criatividade e responsabilidade.

4.2 Organização Curricular do Curso

A organização curricular deste Curso considera a necessidade de proporcionar qualificação profissional comprometida com a formação humana integral, uma vez

que propicia, ao educando, uma qualificação laboral relacionando currículo, trabalho e sociedade. Dessa forma, no IFRN, os cursos FIC inferiores a 160 horas estruturam-se em dois núcleos politécnicos, com base na seguinte concepção:

- Núcleo articulador: comprehende conhecimentos do ensino fundamental e da educação profissional, traduzidos em conteúdos de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, representando elementos expressivos para a integração curricular. Pode contemplar bases científicas gerais que alicerçam suportes de uso geral tais como tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de organização, higiene e segurança no trabalho, noções básicas sobre o sistema da produção social e relações entre tecnologia, natureza, cultura, sociedade e trabalho.
- Núcleo tecnológico: comprehende conhecimentos de formação específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão. Deve contemplar outras disciplinas de qualificação profissional não contempladas no núcleo articulador.

4.3 Estrutura Curricular

A matriz curricular do curso FIC em Moodle Avançado, na modalidade a distância, está organizada por disciplinas em regime modular, totalizando 05 disciplinas, distribuídas em 04 módulos. O curso tem uma duração de 10 semanas, onde cada semana apresenta uma carga horária média de 16 aulas. Cada um dos módulos terá a seguinte duração:

- Módulo 1: 1 semana - Moodle, primeiros passos;
- Módulo 2: 3 semanas - Configurações de Disciplina e Gerenciamento de Conteúdos;
- Módulo 3: 4 semanas - Gerenciando as Atividades;
- Módulo 4: 2 semanas - Construindo um projeto de aplicação.

Além dos módulos já descritos, o curso conta com um encontro presencial com duração de 4 horas-aula para integração, apresentação do curso e demais informações. O restante do curso é ministrado a distância via Ambiente Virtual de Aprendizagem, orientado pelo professor formador e auxiliado pelos tutores.

5 | NÚMEROS DO CURSO MOODLE AVANÇADO

Para traduzir em números o desenvolvido no Campus de Educação a Distância do IFRN, no tocante Curso FIC em Moodle Avançado referente a turma do primeiro semestre de 2016, foi realizada uma pesquisa de opinião com os alunos que foram beneficiados com o curso.

As questões de diagnóstico visaram estabelecer um nível de concordância ou discordância sobre aspectos relacionados à forma como o curso está estruturado, habilidades, predisposição para estudos e formar rede de parceiros, conhecimentos

previos e adquiridos ao longo do curso foram colocadas para detectar possíveis ganhos com a disciplina.

Dos 30 alunos inicialmente matriculados, 10 responderam o questionário ao final do curso. Sendo que 8 alunos evadiram ao longo do curso, logo aproximadamente 45% da turma registrou suas impressões no instrumento de coleta.

O gráfico a seguir mostra visualmente a distribuição dos dados coletados na pesquisa de opinião realizada na última turma.

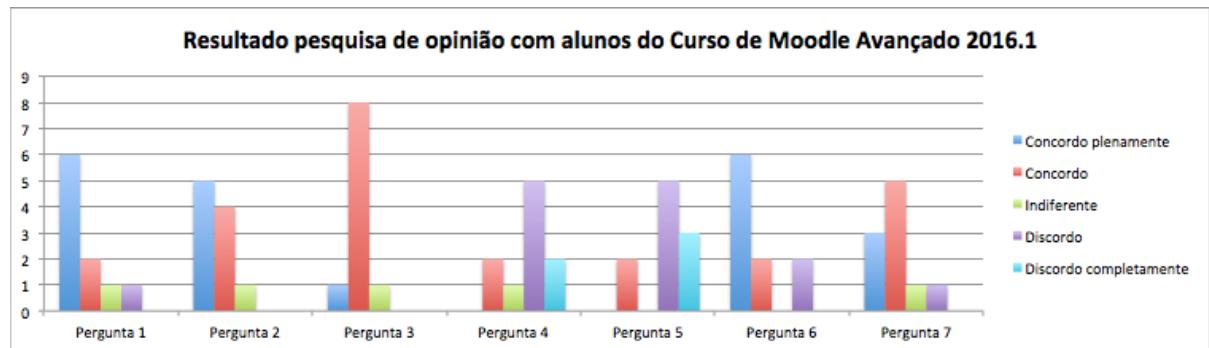


Figura 1 – Opinião dos alunos sobre o Curso de Moodle Avançado.

Pergunta 1. A forma de apresentação do conteúdo foi adequada para sua aprendizagem?

De acordo com os alunos, o curso foi bem pensado a nível de apresentação de conteúdo como pode ser observado na Figura 1, onde há um índice de 80% de aceitação. Em se tratando da apresentação do conteúdo, o curso dispõe de material didático próprio, dividido e organizado de acordo com os módulos que compõem a organização curricular do curso. Assim, cada módulo corresponde a uma disciplina e cada disciplina conta com objetivos específicos que relacionam as funcionalidades estudadas às práticas pedagógicas possíveis. Na Figura 2 é possível visualizar parte de uma das disciplinas do curso.

The screenshot shows the Moodle interface. On the left, there's a sidebar with several sections: 'USUÁRIO AUTENTICADO' (User Logged In), 'PARTICIPANTES' (Participants), 'NOTÍCIAS INTERESSANTES' (Interesting News), 'ATIVIDADES' (Activities) which includes 'Fóruns' (Forums), 'Recursos' (Resources), and 'Tarefas' (Tasks), and 'ANDAMENTO DO CURSO' (Course Progress) which states 'Não existem critérios de conclusão para este curso' (There are no completion criteria for this course). The main content area has a title '[20161.1.151084.1E.FIC.0609] Configurações de Disciplina e Gerenciamento de Conteúdos'. Below it, a section titled 'Moodle Avançado - Módulo 02' shows a progress bar and three items: 'Objetivos da disciplina', 'Ementa da disciplina', and 'Fórum de dúvidas'. Another section titled 'Tópico 1 - Gerenciando a página de uma disciplina e trabalhando com blocos' also lists three items: 'Material de estudo do tópico 1' and 'Atividade do tópico 1'.

Figura 2 – Exemplo de organização de conteúdo na plataforma Moodle.

Pergunta 2. O seu conhecimento em informática e em tecnologias, no geral, foi suficiente para acompanhar o curso?

De acordo com os alunos, 90% deles possuíam conhecimentos técnicos suficientes para acompanhar o curso, como pode ser observado na Figura 1. Esse dado demonstra que os alunos, por mais que possuam perfil e formação diversificada, estão inteirados e atentos às tecnologias utilizadas atualmente. De acordo com as respostas, nenhum deles demonstrou falta de conhecimento das tecnologias envolvidas. Como a turma, no geral, é formada por pessoas que já tiveram algum contato com a EaD no IFRN ou mesmo de outras instituições (como aluno, professor ou tutor) é plausível que eles conheçam as tecnologias necessárias para desenvolver os estudos ao longo do curso. Como defende Santos, Santos Neta e Martins (2016), ao passo que as tecnologias têm se tornado mais acessíveis e simples aos olhos dos usuários, elas têm permitido não só a aproximação entre as pessoas por meio de diversos canais, mas também que se tornem presentes no cotidiano de forma natural.

Pergunta 3. Você dedicou a maior parte do seu tempo disponível para realizar os estudos necessários ao curso?

De acordo com os alunos, 90% afirmaram que dedicaram parte do seu tempo disponível para os estudos, como pode ser observado na Figura 1. Como o questionário foi aplicado no final do curso, os alunos que responderam foram aqueles que obtiveram aprovação em todos os módulos, logo, cabe aqui uma investigação com relação aqueles que evadiram ou foram reprovados.

Pergunta 4. Você conheceu os colegas do curso e chegou a formar parcerias e/ou grupos de estudo?

Debruçando-se sobre o resultado obtido na presente pergunta, nota-se que, a metade dos alunos (50%) discorda, quando questionado sobre a formação de parcerias e grupos de estudo durante a formação em questão. Em seguida a este questionamento, o aluno é indagado sobre se ele fez uso de outras formas de interação para com os colegas, fora do AVA, o resultado aponta que não foi utilizado. Tomando como base as duas informações apresentadas, pode-se entender que, há uma relação entre a socialização dos alunos e a formação de parcerias, ou seja, pode-se inferir que, se houvesse um incentivo a criação de outros canais onde o aluno pudesse ter maior espaço de liberdade, poderia ter ocorrido um maior estreitamento dos laços e propiciaria ao aluno a possibilidade de conhecer melhor seus colegas tornando-se parceiros de curso ou mesmo de trabalhos futuros.

Pergunta 5. Você utilizou outros meios de interação para entrar em contato com os colegas, além do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle)?

Um total de 80% dos alunos afirmaram que não entraram em contato com colegas através de outros meios além da plataforma Moodle. É provável que nem mesmo tenha ocorrido na própria plataforma, como foi observado nas respostas da pergunta 4. O que reafirma mais uma vez a importância de estimular a socialização entre os alunos e estimular a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, por meio das atividades no Moodle, como fóruns, chats, ou até mesmo na criação de ambientes externos à realidade do AVA.

Pergunta 6. Você teve facilidade no uso do ambiente virtual de ensino (Moodle)?

Como já citado anteriormente, parte dos alunos do curso já tiveram algum contato com a EaD no IFRN ou mesmo de outras instituições (como aluno, professor ou tutor), logo, já devem ter utilizado uma plataforma de ensino como o Moodle. 80% dos participantes afirmarem não terem sentido dificuldades pode ser um reflexo desse fato. Somando-se a isso, temos que esses alunos no geral, mas não obrigatoriamente, já realizaram o curso básico de Formação em EaD também oferecido pelo IFRN e onde existe um módulo onde os alunos configuram um ambiente como professor, utilizando recursos básicos da plataforma, assim, no curso de Moodle Avançado esses alunos já têm a facilidade de lidar com alguns recursos.

Pergunta 7. Você acredita que os recursos e atividades do ambiente virtual foram suficientemente explorados para a realização deste curso?

Nessa pergunta, mais uma vez, 80% dos alunos afirmaram que os recursos e atividades do Moodle foram suficientemente explorados, embora saibam que o fato de conhecer o recurso não implica em fazer o melhor uso deste, já que a ferramenta por si

só não garante que os objetivos pedagógicos sejam atendidos, se faz necessário suscitar a consciência de que os recursos tecnológicos devem ser empregados associados a uma proposta pedagógica e a um contexto específico de cada disciplina e cada turma, para que possa de fato auxiliar efetivamente no processo de ensino-aprendizagem e os recursos e atividades disponíveis possam ser utilizados de forma mais consciente e crítica.

Esses dados coletados, são de extrema relevância pois de posse deles será possível realizar ajustes no curso. De início, já é prevista uma reformulação no curso para atender cada vez mais as atualizações que ocorrem na plataforma, já que novos recursos são incorporados enquanto que outros são alterados, bem como para atender o perfil das pessoas se inscrevem no curso. Além disso, pretende-se alterar a organização dos conteúdos e disciplinas no ambiente de aprendizagem.

E para as próximas turmas, serão aplicados questionários mais detalhados para que se possa coletar dados mais específicos sobre quais ajustes serão necessários no curso. Além de incentivar mais os alunos para o registro de suas opiniões, além de acompanhar os alunos egressos para identificar se o curso atinge seu propósito formativo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IFRN muito vem fazendo para cumprir sua função social, de promover a educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais. Empenhando-se em oferecer condições para que o aluno possa atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores, fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento.

Dessa forma, o Campus EaD, juntamente com alguns parceiros, vem atuando constantemente para ampliar e fortalecer a educação a distância em nosso país. Seja para ofertar cursos técnicos subsequentes, de licenciatura, de especialização/formação pedagógica ou cursos de formação inicial e continuada, o Campus EaD atua primeiramente na capacitação dos profissionais envolvidos no processo.

Assim, em algumas de suas iniciativas, o IFRN tem trabalhado para capacitar os profissionais para atuarem na modalidade da educação a distância. O curso de Moodle Avançado tem sido mais uma alternativa para formação docente de qualidade. Na perspectiva de contribuir para o pensamento crítico e reflexivo sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino e aprendizagem da modalidade.

Sabemos que muitas outras medidas podem ser adotadas, mas com ações como essas, o IFRN reafirma e consegue atingir os objetivos traçados em seu Projeto Político Pedagógico para a EaD, uma prova disso está na demanda pelos cursos de formação

oferecidos pela instituição.

REFERÊNCIAS

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada em Moodle Avançado na modalidade a distância.** 2015 (no prelo).

MARTINS, C; GIRAFFA, L. M. M. **Capacit@ndo:** uma proposta de formação docente utilizando o Moodle. In: RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 6, n. 1, pp 1-8. 2008.

MCIVER, J. P.;CARMINES, E. G.. **Unidimensional Scaling.** Volume 07-024 of SageUniversityPaper series on Quantitative Applications in the Social Sciences,1981.

MOORE, M.; KEARSLEY G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

Santos, Santos Neta e Martins (2016). Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICS) No Curso a Distância de Administração Pública: O Whatsapp.

PRETTO, N.L. **Uma escola sem/com futuro:** Educação e multimídia. 8. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2013.

MORESI, E. **Metodologia da Pesquisa,** Brasília, 2003, Universidade Católica De Brasília – UCB, Pró-Reitoria De Pós-Graduação – PRPG Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Gestão Do Conhecimento E Tecnologia Da Informação.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais - a Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 2001.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FACE À UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sarah Mendonça de Araújo

Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia/MG

Maria Teresa Menezes Freitas

Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia/MG

RESUMO: Este texto instiga o leitor a refletir sobre a relação entre a formação dos professores e os desafios e perspectivas da utilização das Tecnologias Computacionais na prática docente. Por meio de uma pesquisa bibliográfica buscou-se analisar estas interfaces no sentido de alertar para a importância das universidades estarem preparadas para prover aos professores condições para que os mesmos desenvolvam a sua prática docente com a competência necessária, contribuindo assim para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mediado pela tecnologia. Considerando as demandas atuais da docência universitária torna-se pertinente que a complexidade do trabalho docente inclua a discussão das novas tecnologias computacionais que exigem um olhar criterioso em relação aos seus desafios e possibilidades. Tradicionalmente, o ensino universitário tem sido baseado em aulas expositivas e parece ser necessário reconhecer que outros espaços podem ser significativos para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Os artefatos eletrônicos conectados à internet

podem contribuir para este processo, desde que adequadamente aproveitados. Ferramentas como vídeo/web-conferências, chats, e-mail e ambiente virtual de aprendizagem, têm sido utilizados em instituições de ensino superior, tanto em cursos presenciais como em cursos a distância e os alunos, que por vezes são professores em formação, merecem utilizar, conhecer e avaliar a potencialidade destes recursos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias computacionais; Docência Universitária; Formação de professores;

ABSTRACT: This text encourages the reader to reflect on the relationship between teacher education and the challenges and prospects of use of Computational Technologies in teaching practice. Through a bibliographical research sought to analyze these interfaces in order to draw attention to the importance of universities are prepared to provide teachers conditions for them to develop their teaching practice with the necessary competence, thus contributing to the process of teaching and student learning, mediated by technology. Considering the current demands of university teaching becomes relevant that the complexity of teaching includes the discussion of new computer technologies that require a careful look towards their challenges and possibilities. Traditionally, university education has been based on lectures and seems to be necessary to recognize that other areas can be significant

to the success of the teaching and learning process. Electronic devices connected to the Internet can contribute to this process, if properly harnessed. Tools such as video / web conferencing, chat, email and virtual learning environment, they have been used in higher education institutions, both in classroom courses and in distance learning courses and students who sometimes are student teachers deserve use, understand and evaluate the potential of these resources.

KEYWORDS: computer technology; University Teaching; Teacher training;

1 | DEMANDAS ATUAIS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O Ensino Superior vem se expandindo consideravelmente nos últimos anos e, por conseguinte, as discussões acerca da atuação e formação do docente foram ampliadas. Este tema tem sido debatido por vários pesquisadores, especialmente em eventos nacionais e internacionais da área. Em consonância com a atual realidade social e econômica que é permeada pelos princípios do mundo globalizado, como o avanço científico e tecnológico, a complexidade do trabalho docente merece ser discutida levando em conta as novas tecnologias computacionais, que envolvem o uso de aparelhos tecnológicos com acesso à internet. Esse quadro exige um olhar criterioso em relação aos seus desafios e possibilidades para a prática docente.

A Docência Universitária configura-se, em sua maioria, voltada para o ensino conteudista, onde a preocupação com a formação técnica do docente se destaca frente a sua formação pedagógica. Visando repensar a prática docente, Masetto (2003) ressalta a necessidade de uma mudança de paradigma, dando um enfoque maior na aprendizagem do que no ensino. Assim, espera-se que o aluno se torne ativo e desenvolva competências e habilidades profissionais e sociais. O enfoque na aprendizagem requer que a organização curricular integre as disciplinas com o conhecimento tratado de forma integral. Tradicionalmente, o ensino universitário tem sido baseado em aulas expositivas e parece ser necessário reconhecer que outros espaços podem ser significativos para o êxito deste processo. Espaços que aproximem os alunos da realidade profissional onde seja possível perceber e refletir a respeito de situações que de fato acontecerão quando estiverem desenvolvendo sua prática. Freitas (2013) observa que

ainda hoje nas escolas percebe-se uma grande quantidade de professores que compreendem educação como transferência de informações de um lugar (que pode ser o livro texto) para outro, que geralmente são os alunos. O tempo de sala de aula por vezes é despendido com preleções em um caminho de mão única, sem interação ou intervenção dos alunos (FREITAS, 2013, p.199).

Para reverter este quadro percebido por Freitas, as Mídias Eletrônicas se apresentam como uma contribuição importante para este novo paradigma que nos tem sido apresentado, pois instiga e motiva os alunos, facilitam a pesquisa, as interações entre alunos, professores e pessoas que não estão próximas no espaço físico, contribuindo, assim, para o processo de construção do conhecimento. Vários recursos como videoconferências, webconferências,

chats, e-mail, e o ambiente virtual de aprendizagem, têm sido utilizados em instituições de ensino superior, tanto em cursos presenciais como em cursos a distância. De acordo com Masetto (2003)

ter coragem de usar esses espaços para dinamizar nossos cursos, motivar os alunos a se dedicarem a seus estudos na busca de uma profissão competente e co-responsável pela sociedade, atualizar os currículos e integrar universidade e sociedade é a ousadia que ainda nos falta pra efetivamente repensarmos nossas aulas dentro de um novo paradigma. (MASETTO apud TEODORO, 2003, p. 105).

Incentivando este processo de mudança, em 2004, foi publicada a Portaria nº N° 4.059 na qual legisla:

Art. 1º . As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. §

1º . Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Ao considerar estas novas demandas apresentadas às Instituições de Educação Superior e os desafios pela utilização destas ferramentas computacionais na educação, um questionamento se faz presente ao se pensar no preparo dos professores universitários para lidar com estes recursos tecnológicos em sua prática pedagógica a fim de mediar o processo de ensino e aprendizagem. Será que as instituições estão promovendo a formação continuada dos professores universitários para lidar com esta nova realidade, visando uma postura crítica e pedagógica frente às tecnologias da informação e comunicação? Vale salientar que já se passaram mais de dez anos da publicação da portaria acima referenciada e, embora seja perceptível a significativa expansão da modalidade a distância, ainda encontramos no interior das universidades uma forte resistência frente à utilização destas tecnologias computacionais. A resistência ao uso de tecnologias educacionais muitas vezes se deve ao mero desconhecimento da utilização destes recursos por parte do professor.

Freitas (2013) argumenta que

[...]as transformações paradigmáticas não são de fácil operacionalização e nada acontece por legislação ou imposição. Entretanto, já se percebe entre os docentes a existência de uma sensibilidade para a percepção sobre o paradigma que surge e isso os leva a buscar o novo e a ansiar por rupturas e por desmistificação de utopias no intuito de encontrar caminhos que possibilitem fazer melhor o que antes já se acreditava fazer tão bem... (p. 201)

Entretanto, ainda nos questionamos sobre a forma com que as instituições de ensino têm se preparado e preparado seus docentes para lidar com os recursos do paradigma educacional que se vislumbra e cuja mudança parece ser proveniente não só dos recursos tecnológicos, mas também das transformações sociais e políticas.

Visando uma discussão acerca dos questionamentos acima elencados, este trabalho

foi desenvolvido utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica sobre formação docente, com enfoque em seu contexto histórico e uma análise acerca dos saberes docentes e sua relação com os desafios e perspectivas da utilização das Tecnologias Computacionais na prática pedagógica. Este estudo teve como base a dissertação de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, intitulada “O lugar do Ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia a distância” de autoria de Sarah Mendonça de Araújo, uma das autoras deste artigo.

Assim, entre outros objetivos, o estudo se propõe a discutir a relação entre estas interfaces apresentadas no novo paradigma educacional e a importância das universidades estarem preparadas para prover aos professores condições para que os mesmos desenvolvam a sua prática docente com a competência necessária para garantir êxito no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

1.1 O Contexto Histórico da Formação de Professores no Brasil

Analizar os caminhos que as políticas e propostas para a formação de professores no Brasil vêm assumindo se apresenta como relevante tendo em vista que por meio deste contexto será possível compreender a realidade que hoje estamos vivenciando, sobretudo no que concerne a utilização de tecnologias computacionais nestas propostas. Entre as iniciativas de políticas públicas, observamos como reflexo o aumento de cursos na modalidade a distância e de disciplinas ofertadas de forma semipresencial nos últimos anos.

O contexto histórico da formação de professores no Brasil, de acordo com Gatti e Barreto (2009), foi permeado por inúmeros avanços e retrocessos, principalmente quando nos referimos à legislação educacional, onde se observa muitas vezes um embate entre o que é ideal e o que é real. Os cursos específicos para a formação de professores foram iniciados no século XIX, com as Escolas Normais para as “primeiras letras”. Nesta época era uma educação destinada a poucos. No século XX são criadas as universidades para formação de professores para atuar no ensino secundário, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O processo de industrialização no país, iniciado no século XX, demandou a formação de um número maior de professores. Para atender a esta necessidade, nos anos 30 o título de licenciado foi obtido com o aumento de mais 1 ano no curso de bacharelado, formação denominada 3 + 1, inclusive no curso de Pedagogia. Assim ficam instaurados os professores polivalentes e especialistas. Com a extensão das escolas normais dos anos 70 a formação passa a ser realizada por meio de uma habilitação do ensino médio, chamada magistério. Para isso foram necessários ajustes no currículo para adequação ao ensino médio, com perdas nos conteúdos específicos para formação docente. Conforme Gatti e Barreto (2009), como alternativa também à grande demanda surgida, houve a criação das licenciaturas curtas, promovendo integração nas áreas de Ciências e Estudos Sociais que dava a possibilidade do professor atuar em diferentes disciplinas. Devido

a inúmeras críticas, estes cursos se encerraram com a LDB 9394/96. Algumas outras iniciativas surgiram, como os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o magistério (Cefams) que tinham formação geral e pedagógica e foram considerados de alta qualidade, estes centros também foram fechados também pela LDB 9394/96. Como é possível verificar, a educação vem se desenvolvendo, sobretudo, em atendimento às demandas urgentes oriundas do desenvolvimento social e econômico, no entanto nota-se a imprecisão sobre o perfil do educador, além de considerar que a maioria das propostas para atender tais demandas não teve continuidade, perdendo também as contribuições que as mesmas poderiam dar para a educação atual.

Observa-se que a LDB 9394/96 foi um marco no cenário educacional do país, sobretudo quando exige a formação superior para os professores de todos os níveis de ensino, permitindo que a transição fosse realizada no prazo de 10 anos. Importante salientar que houve um progresso tendo em vista de que a partir desta lei elevaram-se as ofertas de cursos de formação de professores. Muitas propostas foram criadas partindo desta necessidade. Em 2002 foi divulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para Professores da Educação Básica com foco no desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais, e a estratégia didática teria como base a resolução de situações-problema. Estabeleceu-se também a necessidade das atividades práticas serem realizadas desde o inicio dos cursos. Apesar destas orientações o que se observa, conforme afirma Gatti e Barreto (2009), é a falta de integração entre as disciplinas pedagógicas e específicas, tendo as disciplinas específicas um peso maior. O surgimento dos cursos de licenciatura a distância também se apresentou como uma alternativa à exigência da legislação, proporcionando a oportunidade da formação de um maior número de professores em um período menor de tempo e com menor custo. Para que se efetivassem essas ofertas exigiu-se o credenciamento das instituições para a oferta de cursos a distância.

Em 2009 foi criada a Política Nacional para a Formação de Profissionais para o Magistério da Educação Básica dispondo sobre a atuação da CAPES a responsabilidade do fomento dos cursos de formação inicial e continuada, que passaram a ser articulados no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanente de Apoio à Formação Docente que atuam até os dias atuais. Vale salientar que se trata de um programa ainda em andamento que oferta cursos de licenciatura na modalidade presencial e a distância. Por meio desta política união, estados e municípios se articulam para a oferta de cursos. Outro ponto a se destacar foi a interiorização da oferta de cursos em instituições públicas e privadas, tanto na modalidade presencial quanto a distância, com destaque a oferta de cursos de formação de professores polivalentes, que no decorrer dos anos foi adequando seus currículos e se transformando em cursos de Pedagogia. Vale questionar se esta grande expansão de cursos vem acompanhada do planejamento e estudo necessários para garantir uma qualidade mínima. Como ocorreu nos cursos presenciais, os cursos a distância vêm contribuindo para a configuração de um novo contexto educacional. Entre essas ofertas também teve e ainda tem iniciativas que foram muito questionadas como o Telecurso 2000 e o Pró-formação no ensino médio. De acordo com PRETI (2005) reconhece-se ganhos

quantitativos, no entanto ainda há muitos questionamento em relação ao valor qualitativo do processo. Neste contexto vale lembrar que a UFMT é uma das pioneiras na oferta de cursos a distância no país.

A EaD vem transformando o contexto educacional com a inclusão de abordagens e tecnologias desta modalidade na educação superior, inclusive com sua utilização na modalidade presencial, regulamentada pela lei que estabelece a possibilidade de ofertar 20% do curso presencial na modalidade a distância. O Sistema UAB foi um projeto de suma importância para a ampliação da modalidade a distância no país, principalmente no que se refere a cursos de licenciaturas, tendo em vista que estes cursos são tidos como prioridade neste programa. As críticas e desconfianças acerca desta modalidade ainda são fortes, tanto na academia quanto na sociedade, mesmo porque ainda faltam políticas de controle e supervisão. Ressalta-se que já se percebe avanços significativos neste sentido, principalmente quando o programa UAB passou a ser gerenciado pela CAPES. Indícios da qualidade desta modalidade em muitos cursos e instituições podem ser detectados, no entanto torna-se imprescindível a institucionalização destes cursos no âmbito da instituição, questão que ainda é um desafio para a maioria das instituições públicas do país.

Conforme podemos observar no contexto histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, apesar de necessidades ainda iminentes, já houve uma significativa evolução em políticas para a formação de professores com a criação de novos cursos. Reconhece-se a existência de exigências em relação à formação de professores e também oferta de cursos em diferentes modalidades, visando atender às necessidades de professores que já atuam e precisam de flexibilidade de tempo e espaço para se capacitar. Esta carência de professores que demandam formação tem sido amenizada pelo uso das Tecnologias Computacionais. De acordo com o Decreto nº 8.752, recentemente publicado, em 9 de maio de 2016 exige-se

VIII – a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando a melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar.

A compreensão de que os professores são fundamentais para o processo educativo e a preocupação em oferecer condições para que estes profissionais concluam a sua formação inicial e tenham o incentivo para se qualificar constantemente, é fundamental. Importante considerar que a utilização de tecnologias computacionais, sobretudo, em virtude da ampliação dos cursos a distância e da inserção de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais, vem apresentando um papel significativo no contexto atual de formação de professores. No entanto, cabe ressaltar que apesar deste fato, os professores no ensino superior muitas vezes não estão se capacitando para a utilização consciente e profícua das tecnologias computacionais.

1.2. Saberes Docentes

O processo educativo dos professores se dá durante toda a vida e durante todos os

espaços, sejam eles formais ou informais. Uma concepção ampla desta formação e dessa concepção abre espaço para reconhecermos as possibilidades de formação docente em diferentes momentos e também modalidades de ensino. Fonseca (2010, p.393) ao considerar a formação de professores apresenta este caminho

como processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal – logo, não se inicia nem termina na educação superior (nos cursos de graduação, pós-graduação e aprimoramento). Processual, permanente, como o processo de aprender e ensinar, desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos, como nos espaços de lazer, teatros, cinemas e meios de comunicação, em diferentes lugares de memória, museus e bibliotecas, em igrejas e sindicatos e nos espaços e atividades formais e informais.

As deficiências na formação, tanto inicial quanto continuada, dos docentes universitários, no que tange ao uso de tecnologia no processo de ensino é uma realidade. Estes profissionais, em sua maioria, resumem sua formação a saberes específicos sem refletir e se capacitar para a prática docente. Aprender a didática com a utilização da tecnologia de forma crítica e reflexiva e utilizá-la de forma consciente em sua prática deve ser uma preocupação do professor.

A modernidade e a globalização ditam o tom da vida de nossos alunos e a educação precisa acompanhar este movimento. Assim, torna-se necessário que os docentes universitários reflitam, sistematicamente sobre os avanços e/ou mudanças da contemporaneidade, revendo sua prática e suas posturas, se atualizando constantemente. Para ser docente, somente o domínio do conteúdo parece não ser o bastante, o ato de ensinar requer um conhecimento educacional e pedagógico que permita ao professor realizar atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Analizar a prática docente requer uma análise dos saberes necessários a esta prática. O professor mobiliza os saberes profissionais, construindo e reconstruindo conhecimentos de acordo com suas experiências, necessidades e percursos formativos e profissionais. A discussão sobre o saberes docentes iniciou com o movimento de profissionalização do ensino e legitimidade da profissão docente. Contrapondo às abordagens que separam formação e prática cotidiana, a partir da década de 90 buscaram-se novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes inerentes às atividades do professor. Nóvoa (1995) ressalta que esta nova abordagem opõe à idéia de que a profissão docente se restringe a competências e técnicas que separam o profissional do pessoal, causando assim uma crise na identidade do professor. O autor iniciou um estudo sobre o trabalho docente considerando diferentes aspectos históricos: individual, profissional dentre outros, ou seja, saberes implícitos que interferem na prática docente.

Nos últimos 20 anos observa-se uma considerável quantidade de pesquisas desenvolvidas em torno da temática saberes docentes. O modelo de racionalidade técnica, que dominou a formação docente nos anos 70, deu lugar à racionalidade prática que considera os professores profissionais reflexivos.

Baseadas nas idéias dos autores canadenses Tardif, Lessard e Lahaye, Zibetti e Souza (2007) evidenciam-se diferentes tipos de saberes, colocando em pauta a relação que os

professores estabelecem com estes. Segundo estes autores há quatro tipos de saberes docentes: os saberes pedagógicos (ideologia, formas do saber-fazer e técnicas); saberes das disciplinas (conhecimentos integrados sob forma de disciplinas); saberes curriculares (programas curriculares, objetivos, conteúdos e métodos), e os saberes da experiência (produzido pelo meio onde vive e no trabalho coletivo).

Nunes (2001) percebe que embora existam vários tipos e formas de abordar os saberes docentes, há de se considerar não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal do professor, tendo em vista que estes saberes são produzidos a partir do contexto social e histórico do docente. Segundo a autora, a ruptura com a lógica disciplinar na universidade e com a fragmentação de saberes é necessária, deixando espaço para a reflexão da prática na tentativa de diminuir as diferenças entre a teoria e a prática.

O processo de criação de saberes docentes, de acordo com Zibetti e Souza (2007), é marcado pelas condições históricas, políticas e econômicas do contexto em que os professores estão inseridos. Esta construção acontece de forma dialógica, baseada no contexto institucional, com suas demandas, expectativas e atribuições. Sendo assim, parece evidente a complexidade que envolve o processo de ensino e se comprehende a defesa da prática docente como espaço de produção de saberes.

Considerando as diferentes posições dos autores frente aos saberes docentes, ressalta-se a importância das reflexões teóricas e práticas sobre a atividade docente, que envolve condições históricas, sociais e políticas que permeiam a experiência do ensinar. A vivência do professor enquanto discente parece ser fundamental para sua futura prática e não deve ser desconsiderada.

Neste contexto merece ser evidenciada a importância de o professor refletir sobre o papel das mídias digitais para o processo de ensino e aprendizagem.

... o professor [...] precisa levar em consideração que a tecnologia digital possibilita o acesso ao mundo globalizado e à rede de informação disponível em todo o universo. A sala de aula passa a ser um locus privilegiado como ponto de encontro para acessar o conhecimento, discuti-lo, depurá-lo e transformá-lo... (BEHRENS, 2013, p. 81)

Os professores aprendem vivendo enquanto aluno e enquanto professor, avaliando constantemente sua prática.

Freire (1996, p. 52) adverte que

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

A afirmação de Freire (1996) instiga uma reflexão quando nos deparamos no interior das universidades com professores que se colocam reticentes em avaliar e refletir sobre sua prática, impedindo que novas possibilidades de desenvolver sua atividade docente de forma mais atrativa e motivadora, seja conhecida, avaliada, aprofundada, esmiuçada para depois tomar uma posição em relação a tais inovações. Tais professores não assumem sua

curiosidade, característica fundamental para o processo de construção de conhecimento, e consequentemente se coloca como exemplo contraditório para seu aluno, tendo em vista que o aluno demanda o incentivo à pesquisa, à investigação, ao espírito crítico, contrapondo à postura de um professor que não se assume com estas características. Ou seja, observa-se muitas vezes um distanciamento entre teoria e prática. Tal discussão parece ser pertinente quando tratamos da inserção das tecnologias computacionais na educação.

2 | AS POSSIBILIDADES DAS TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS

As novas tendências econômicas, sociais, políticas e culturais afetam profundamente a educação como um todo. A ampliação de outras modalidades educacionais como a educação semipresencial e a distância no ensino superior responde a essas novas tendências para a educação que parece ter como base o capitalismo, a globalização e a *cibercultura*.

As novas tecnologias de informação e comunicação interferem em diferentes setores da sociedade e de maneira intensa nos processos educativos. Esses recursos se apresentam cruciais para a expressiva expansão de diferentes modalidades de educação, sobretudo em relação à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. As novas técnicas de informações também surgem como necessidade do contexto global para diminuir as distâncias geográficas entre as diversas culturas. Com as inúmeras possibilidades tecnológicas inerentes à Educação a Distância, tem sido possível diminuir as distâncias físicas, o que pode nos remeter à ideia de contração de espaço físico, pois o aluno é capaz de desenvolver a sua formação acadêmica acessando, interagindo, estudando em diferentes espaços, utilizando para isso, a internet.

O “ciberespaço” pode ser considerado como um novo território para a formação docente em nível superior. Costa (2004) argumenta que

é interessante como podemos perceber mesmo uma inversão de processos: enquanto antes “territorializar-se” envolvia definir fronteiras e controlar espaços contínuos, bem delimitados, agora estas delimitações e fixações podem representar mais “desterritorialização” do que territorialização. Nossos territórios são construídos mais no movimento e na descontinuidade do que na fixação e na continuidade. Quem não participa dos movimentos “globais” e se situa numa condição mais “móvel” – ou numa mobilidade insegura e “sem controle” – pode estar mais vulnerável à desterritorialização (COSTA, 2004, p. 252).

Tal argumentação nos leva a considerar que professores que não repensam ou reconstroem as suas práticas, frente às inúmeras transformações que vêm ocorrendo no mundo que afetam sensivelmente os espaços escolares, podem em algum momento não ter o mesmo espaço no campo educacional. Inferimos, desta forma, que as críticas e os preconceitos que circundam o campo da educação a distância têm relação com a relutância que muitos professores apresentam em discutir e rever suas práticas educativas.

A internet possibilita o acesso a todo tipo de informação em tempo real, possibilitando

que se adentre em mundos diferentes por meio de um ambiente virtual. As diferentes organizações têm feito uso das ferramentas da *cibercultura*, que propiciam a independência de uma estrutura física e de horários inflexíveis (LÉVY, 1999). Entre as vantagens propiciadas pela internet destacam-se as diferentes interações, decorrentes da utilização dessas tecnologias na educação que, além de ser uma forma de diminuir as distâncias e tornar a relação com o tempo e espaço mais flexível, também podem oportunizar uma aproximação entre os discentes que se sentem mais à vontade para expor suas ideias por meio da escrita e não oralmente. Neste caso, potencializam-se as possibilidades de intervenção do professor para que esse aluno avance (ARAÚJO, 2013) Assim, ressalta-se como importante a presença do professor nos recursos disponibilizados no ambiente de aprendizagem, no texto escrito, na forma de desenvolvimento das atividades e no ambiente virtual. Freitas (2009) salienta ser no *ciberespaço* que o homem perde indícios de materialidade “preservando, no entanto, toda riqueza e complexidade das múltiplas formas de expressão de linguagem” (FREITAS, 2009, p.63).

Sancho (1998) realiza, oportunamente, uma crítica à falta de reflexão sobre o uso das tecnologias apresentando a necessidade de se discutir os impactos dessas tecnologias na vida das pessoas, em busca de superar teorias ingênuas que envolvem esse tema. Observa-se uma forma decorrente e distorcida de se pensar a tecnologia somente como instrumentos, principalmente computadores, internet e outros recursos mais modernos. Sancho analisa epistemologicamente o termo tecnologia partindo da combinação dos termostéchne (arte, destreza) e logos (palavra, fala), de acordo com a autora .

... [a] fusão indissolúvel (e aparentemente indispensável) entre ciência e técnica abre um novo espaço de conhecimento, o da tecnologia como uma técnica que emprega conhecimentos científicos e que, por sua vez, fundamenta a ciência quando lhe dá uma aplicação prática. A tecnologia configura-se como um corpo de conhecimentos que, além de usar o método científico, cria e/ou transforma processos materiais (p. 29).

No campo educacional, foco deste estudo, a tecnologia como tal ainda se configura como algo a se conquistar. Em alguns ambientes percebe-se certa resistência em relação ao uso das tecnologias e, neste contexto a reflexão de Freire (1996) parece ser muito pertinente ao salientar que não se deve divinizar ou diabolizar as tecnologias, mas sim tecer reflexões críticas acerca da utilização destas no processo de ensino e aprendizagem.

3 | CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas neste ensaio ressaltam a importância do uso consciente das tecnologias na área educacional. Sobretudo no que diz respeito à formação dos professores para conhecerem os desafios e as possibilidades das tecnologias computacionais. Ser um professor em um mundo globalizado, não significa dizer que o professor deva ser aquele que utiliza as tecnologias mais modernas em sua prática, mas sim aquele professor que analisa, reflete e busca conhecer e utilizar recursos para o êxito do processo formativo. Considera-se prudente que as instituições de ensino atentem para a necessidade de

proporcionar formas para a inserção do profissional de ensino no contexto da nova era digital que a sociedade hoje vivencia, especialmente quando se propõe cursos na modalidade a distância ou semi-presencial. Mais importante que entender o funcionamento dos aparatos tecnológicos e as práticas pedagógicas com uso das tecnologias computacionais, será envolver os professores a se dedicarem ao conhecimento das relações que fundamentam o processo de aprendizagem tendo como foco os objetivos educacionais que se almeja.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. M. **O lugar da Geografia nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância:** possibilidades e desafios. 145 f. Dissertação Mestrado – Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia – 2013
- BAUMAN, Z. Turistas e Vagabundos. In: **Globalização as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 85-110.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. **A. Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21 ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.
- COSTA, R. H. **O mito da desterritorialização:** do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004, p. 235 -278.
- FONSECA, S. G. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago, 2010.
- FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: Freitas, M. T. A. (Org.). **Cibercultura e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora (2009).
- FREITAS, M. T. M. A Formação do Professor na Era da Mudança de Paradigma Educacional. In: FIDALGO, Fernando S. R.; CORRADI, W.; FAVACHO, A. P.; ARRUDA, E. P. (Org.). **Educação a distância:** meios, atores e processos. 1. ed. Belo Horizonte: CAED, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- LÉVY, P. **O digital e o virtualização do saber.** In: LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: editora 34, 1999, p. 45-76.
- MALUSÁ B. S. (Org.); FELTRAN, Regina Célia de Santis (Org.). **A prática da docência universitária.** 1. Ed. São Paulo: Factash Editora, 2003, v. 1.
- MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio e VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior:** por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003. ISBN: 85-249-0928-5. (Cap. 4 – págs: 79 – 108)
- NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação eSociedade (online). 2001, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 27 – 42. ISSN0101-7330

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional.** Trad. Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica:** contribuição para a formação de professores. Eucação e Pesquisa (online). 2007, v.33 n.2 São Paulo. ISSN:1517-9702

FATORES MOTIVACIONAIS E INIBIDORES DA PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES EM CURSOS DE EAD

Ricardo Thielmann

Universidade Federal Fluminense, Instituto de
Ciências Sociais e Humanas
Volta Redonda - RJ

Alessandra Simão

Universidade Federal Fluminense, Instituto de
Ciências Sociais e Humanas
Volta Redonda - RJ

RESUMO: O tema geral desse artigo são os fatores motivacionais e inibidores que levam os docentes atuarem nos cursos de educação à distância. Esse tema se coloca como relevante porque os cursos de educação à distância oferecidos por instituições públicas têm intensa participação de docentes da carreira, que além de atuarem na educação presencial assumem a coordenação de disciplinas nos cursos oferecidos à distância. São duas perguntas que norteiam esse artigo. A primeira é qual o perfil dos professores que ensinam à distância? A segunda é quais fatores motivam ou inibem o professor a lecionar à distância? Esse artigo tem como objetivo identificar os fatores que influenciam os professores de ensino superior a optarem por lecionar cursos à distância. Para cumprir esse objetivo utilizaram-se como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e a aplicação de um questionário. Pode-se verificar que a motivação intrínseca (a satisfação pessoal e as

condições de trabalho flexíveis) como os principais motivadores para atuarem no EaD é a principal motivadora dos docentes, além de serem mais relevantes do que as motivações extrínsecas (fator financeiro, e experiência profissional). Dentre os fatores inibidores verifica-se que são os extrínsecos (qualidade da disciplina, preocupação com o nível dos estudantes e o fator financeiro) foram os mais relevantes.

PALAVRAS-CHAVE: educação à distância; aspectos motivacionais; fatores inibidores; motivação intrínseca.

ABSTRACT: The general theme of this article is the motivational and inhibiting factors that induce teachers to take courses in distance education. This theme is relevant because the distance education courses offered by public institutions have intense participation of career professors who, in addition to working in face-to-face education, take on the coordination of disciplines in the courses offered at a distance. There are two questions that guide this article. The first is the profile of teachers who teach at a distance? The second is what factors motivate or inhibit the teacher to teach at a distance? This article aims to identify the factors that influence higher education teachers to choose to teach distance learning courses. To fulfill this objective, the bibliographic survey, the documentary research and the application of a questionnaire were used as methodological

procedures. It can be verified that the intrinsic motivation (personal satisfaction and flexible working conditions) as the main motivators to act in the EaD is the main motivator of the teachers, besides being more relevant than the extrinsic motivations (financial factor, and experience professional). Among the inhibitory factors, it is verified that the extrinsic ones (quality of the discipline, concern with students' level and financial factor) were the most relevant.

KEYWORDS: distance education; Motivational aspects; Inhibiting factors; Intrinsic motivation.

1 | INTRODUÇÃO

Observa-se um crescimento acelerado no processo de educação à distância (EaD) mediada pelo computador, principalmente nos cursos de nível superior. Segundo o INEP (2003) no ano de 2003 existiam 52 cursos de graduação a Distância e estavam matriculados 49.911 alunos. Já em 2013, 10 anos após, também segundo o INEP (2013) o número de cursos passou para 1.258 cursos de graduação, e 1.153.572 de alunos matriculados. Isso tem levado ao aumento dos estudos relacionados aos atores envolvidos nesse processo. Dentre esses atores destacam-se os professores.

Para Hebert (2003), o envolvimento dos professores é um fator importante para o sucesso ou fracasso de um programa a distância, muito mais do que fatores tecnológicos ou financeiros.

Mesmo que alguns professores sejam conservadores em relação a modalidade tradicional presencial, outros professores, geralmente, aqueles com maior afinidade com as NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), adotam a EaD com bastante entusiasmo e dedicam grande parte de seu tempo na preparação e ensino de disciplinas a distância (DINIZ, 2009).

O sucesso do EaD está intimamente ligado a motivação dos professores, seja ela intrínseca ou extrínseca conforme Maguire (2005), pois alguns docentes encaram a participação no EaD como oportunidade de sobressaírem profissionalmente, oportunidade de crescimento e melhoria das práticas educativas.

Assim, levanta-se a questão: Qual o perfil dos professores que ensinam à distância? Quais fatores motivam ou inibem o professor a lecionar à distância?

O objetivo desse artigo é identificar os fatores que influenciam professores de ensino superior a optarem por lecionar cursos à distância.

Para cumprir esse objetivo e responder às questões de pesquisa utilizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento bibliográfico sobre o tema educação à distância; b) pesquisa documental para levantamento dos dados apresentados e analisados e; c) aplicação de um questionário (survey) junto aos professores e coordenadores de curso e tutoria e tutores presenciais e à distância.

Esse o artigo está dividido em cinco seções, além desta introdução, apresenta-se o referencial teórico: os aspectos referentes ao EaD, o perfil do professor atuante no EaD e os

fatores motivadores e inibidores para atuação no EaD. Posteriormente são apresentados os procedimentos metodológicos, resultados e conclusão.

2 | A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) E O PAPEL DOS PROFESSORES NESSE PROCESSO EDUCACIONAL

Atualmente, a Educação a Distância (EaD) tem sido destaque como uma importante modalidade de ensino. Segundo dados do INEP em 2013 o número de alunos matriculados em cursos de EaD no Brasil, ultrapassou o total de um milhão de alunos, o que correspondia a 32,61% dos alunos matriculados em cursos de graduação. Esse processo se dá principalmente entre as pessoas que almejam adquirir novos conhecimentos, mas necessitam de flexibilidade do momento e ou do local de estudo.

Para Moran (2002,p.1) a “educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, intercedido por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

O Ministério da Educação (MEC), no Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, apresenta o conceito para a EaD como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Segundo Preti (1996), desde o século XVIII existem registros desta modalidade de ensino, mas somente na década de 60 e 70 do século passado ocorreu uma expansão significativa, sobretudo nos cursos superiores.

O EaD no Brasil iniciou por meio de cursos por correspondência com o uso do rádio e televisão como meios de apoio e até meados da década de 1990 oferecia principalmente cursos livres (VIANNEY, TORRES e ROESLER, 2010). A partir da segunda metade da década de 90, com a evolução das tecnologias de informação e de comunicação (TIC), surgem programas oficiais e formais de EaD incentivados pelas secretarias de educação, algumas destas iniciativas em parceria com as Instituições de Ensino. Hoje, as redes de satélite, correio eletrônico, internet são amplamente utilizadas como meio de disseminação do EaD.

Para Preti (1996), o EaD é uma modalidade muito presente na sociedade atual. Isso devido às condições em que ela ocorre, ou seja, pessoas que por um motivo ou outro têm dificuldades de ingressar no ensino de graduação presencial.

A educação a distância propicia a inclusão social do indivíduo, a dimensão da educação é um processo necessário para a transformação social. Desta forma, a sociedade da informação e o uso das tecnologias da informação e da comunicação é a consolidação da educação a distância (ABREU et al, 2014).

O Ministério da Educação tem buscado nesse sentido, com o Projeto Universidade Aberta do Brasil, aumentar a oferta e a qualidade de ensino superior gratuito no país.

Dessa forma, o EaD no Brasil foi respaldado a partir da promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.9.394, de 20/12/1996. A Lei dispõe, em seu Artigo 80 regulamentado pelo Decreto 5.622, de 19/12/2005 que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

O EaD se desenvolveu no Brasil segundo Vianney, Torres e Roesler (2009) a partir de cinco modelos que são: i) Tele educação com transmissão ao vivo e via satélite em canal aberto para todo o País; ii) Videoeducação com reprodução pré-gravada em forma de teleaulas; iii) Semipresencial, como modelo foi adotado pela UAB (Universidade Aberta do Brasil); iv) Universidade virtual, no qual as etapas presenciais são direcionadas para a realização de provas, com as demais atividades sendo realizada a distância; e v) O modelo em que os alunos dos cursos à distância permanecem períodos regulares na instituição (de forma presencial) onde realizam não apenas provas, mas atividades em laboratório, por exemplo.

O modelo adotado pelo programa da universidade do estudo concentra-se no modelo semipresencial. Uma parceria adotada pela UAB/PNAP (Programa Nacional de Formação em Administração Pública) com a UFF/ICHS (Universidade Federal Fluminense / Instituto de Ciências Humanas e Sociais) e que combina a educação a distância com a presencial em polos regionais em diversas regiões do Estado do Rio de Janeiro.

Morgado (2001, p. 5) em sua revisão de literatura descreve 3 modelos de acordo com os autores Duart e Sangrá (1999) e Mason (1998):

- i) Modelos mais centrados no Professor: apresenta uma transparência das técnicas, estratégias e métodos do ensino presencial para o ensino online, recorrendo às NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação);
- ii) Modelos mais centrados na tecnologia: centrados na ferramenta tecnológica adotada, atribuindo um papel secundário quer ao professor quer ao estudante. O professor converte-se em um fornecedor de conteúdos e o aluno em um mero utilizador dos mesmos; e
- iii) Modelos mais centrados no aluno: é centrado na figura do estudante e não na do professor, baseando-se, sobretudo, na autoformarão e na autoaprendizagem.

Vianney (2010) sintetiza que independente dos diferentes modelos, esses são organizados para atender os pressupostos universais da EaD, que são: ensinar a um número de pessoas, com maior abrangência e de maneira mais econômica que a educação presencial; ter em vista as características básicas do uso de meios técnicos para levar aos alunos os conteúdos curriculares e as atividades de aprendizagem.

3 | PERFIL DO PROFESSOR QUE ASSUME O EAD: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O fato de a modalidade EaD ser baseado no ensino autônomo não supõe que o aluno

fique desacompanhado e isolado, significa que necessita de autocontrole do processo de aprendizagem. A aprendizagem no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) se dará por meio de dois atores primordiais, o aluno e o professor que irá gerir o processo e os conteúdos.

Dessa forma, o professor passa a ser um elemento fundamental no tripé Professor – conteúdo – Aluno, pois desempenha funções e competências, participando ativamente no processo de ensino aprendizagem.

O professor passa a atuar em três funções i) Pedagógica, ii) Tecnológica; e iii) Didática.

i) Pedagógica: refere-se aos aspectos que lidam com o processo de aprendizagem, desde as técnicas de ensino direto às técnicas que se centram na facilitação da aprendizagem;

ii) Tecnológica: refere-se à contribuição do professor para tornar a tecnologia transparente, permitindo assim ao estudante concentrar-se nas tarefas académicas; e

iii) Didática: técnicas e métodos de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Lima e Machado (2011)na EaD o mecanismo de interação virtual deve transpor a postura rotineira da prática instrucionista, ou seja, o professor precisa ser um “novo educador” que conheça as características, necessidades e demandas dos discentes, com a atitude de orientar os estudantes para uma realidade cultural e técnica em continuada transformação.

Conforme Preti (1996, p.27), “o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem [...]. É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis”.

Na EaD, a atividade de tutoria apresenta-se como o maior meio de incentivar e manter o estudante engajado nas propostas do curso, graças ao contato e ao diálogo estabelecidos entre o professor-tutor e os estudantes

O professor tutor na EaD é o mediador dos processos de ensino e de aprendizagem e também assume outras funções, este segundo Andrade, (2009, p.03) deve encarado como um professor à distância, com equivalência ao professor do ensino presencial, sendo ele responsável por proporcionar a interação, pela troca de experiência entre os alunos e por reforçar a comunicação do grupo.

Para o mesmo autor, o papel do professor tutor vai além do processo de mediação de aprendizagem atingido também questões emocionais e motivacionais. Em diversas ocasiões, é de responsabilidade do professor tutor criar um ambiente acolhedor ao aluno, mediante o uso das tecnologias, minimizando distâncias, e proporcionando ao aluno segurança para que se envolva ao máximo no processo de busca do conhecimento.

Preti (1996) complementa que os professores de EAD devem respeitar a autonomia da

aprendizagem de cada aluno, buscando, constantemente, orientar, dirigir e supervisionar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo, ainda, a efetivação da avaliação do curso em todos os níveis.

Cabe ressaltar, que é importante o relacionamento entre tutores e os demais profissionais envolvidos no EaD, além de certas qualidades como a maturidade emocional, capacidade de liderança, empatia, cordialidade, habilidades de comunicação, competência interpessoal, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade, capacidade para trabalhar em equipes, entre outras.

Salmon (2000) *apud* Morgado (2001, p. 12) ainda destaca que o professor ao longo do curso *on line* desempenha diferentes funções:

- i) Acesso e Motivação: ensino sobre a utilização do sistema/plataforma e construção da confiança do utilizador;
- ii) Socialização: desenvolvimento da coesão e cultura do grupo e de modos sistemáticos de trabalhar online;
- iii) Partilha de Informação: encorajar todos os participantes a contribuir para a discussão dos conteúdos que foram disponibilizados – os materiais;
- iv) Construção do conhecimento: encorajar a interação, fazer ligações com a aprendizagem em curso, gerir conflitos e dar *feedback*, reduzir a sua intervenção enquanto professor para permitir a interação dos estudantes com os seus pares, criando condições para a construção do conhecimento; e
- v) Desenvolvimento: os estudantes são responsáveis pela sua autoaprendizagem através das oportunidades criadas, necessitando de pouco apoio para além do já disponibilizado.

Dessa forma, o novo educador necessita desenvolver determinadas competências que o capacitaria a ajustar sua didática de forma a torná-lo um mediador de conhecimento. O professor deve possuir, além do domínio do conteúdo ministrado, habilidades específicas inerentes a tecnologia, como também ser um motivador do desenvolvimento da autonomia e do desempenho do aluno.

4 | AS PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES E INIBIDORES

A motivação pode ser definida como algo que incita um comportamento direcionado a um determinado objetivo. Sendo que a motivação humana é determinada por crenças individuais que precisam ser conhecidas, já que elas exercem influência direta no comportamento humano (Boruchovitch, 2008).

Segundo Diniz (2009) os estudos sobre motivação humana sugerem que o ambiente no qual o indivíduo trabalha pode ajudar ou prejudicar a sua determinação própria,

competência e expectativa. Ademais, as pesquisas ainda sugerem que as motivações intrínsecas e extrínsecas influenciam a decisão do indivíduo em participar de uma atividade.

De acordo com Wolcott e Haderlie (1995), as práticas de recompensa e reconhecimento de desempenho acadêmico dos professores normalmente encontram-se dessincronizadas com as teorias da motivação humana.

Para Boruchovitch (2008) os especialistas do tema apontam a existência de pelo menos dois tipos de motivação ou orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca é definida como aquela em que se faz algo pelo interesse e prazer inerentes à ação (DECI e RYAN, 2000). Já a realização de tarefas tendo em vista o recebimento de recompensas externas de natureza diversa (sociais ou materiais), ou simplesmente para evidenciar habilidades caracterizam pessoas extrinsecamente motivadas (BORUCHOVITH, 2008; DECI e RYAN, 2000).

Diniz (2009) em sua revisão de artigos revelou que a maioria dos autores acredita que as motivações intrínsecas (ou pessoais) são mais relevantes do que as motivações extrínsecas (ou externas) quando se trata da participação os professores na EaD.

Dentre os fatores intrínsecos mais frequentes na pesquisa: motivação pessoal para usar as novas tecnologias e desafio intelectual, satisfação profissional e condições de trabalho otimizadas. Já os fatores extrínsecos mais frequentes revelados na pesquisa estão: promoções, efetivação no quadro permanente de professores, reconhecimento por parte dos outros professores e compartilhamento de informações entre colegas de trabalho.

Da mesma forma que os estudos apontam os fatores pessoais como motivadores, existem os fatores pessoais inibidores, ou mesmo, obstáculos intrínsecos. Maguire (2005) destaca que a ocorrência seja em menor escala visto que, os obstáculos são geralmente externos.

Diniz (2009) destaca os obstáculos intrínsecos mais citados nos estudos foram: resistência às mudanças, intimidação causada pelo uso de novas tecnologias, receio de que os cursos online substituam os presenciais, receio quanto à perda de propriedade intelectual e receio de que o conteúdo do curso não ser apropriado a EaD.

Já os fatores externos relatados como inibidores à participação de professores na EaD foram apontados: a possibilidade de queda de qualidade do ensino e consequentemente perda de conceito do curso, falta de contato face a face e possível diminuição na interação com os estudantes, falta de esclarecimento sobre as leis da propriedade intelectual nos cursos EaD e aumento da carga horária de trabalho (DINIZ, 2009).

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho pode ser considerado de natureza aplicada, descritiva e exploratória com abordagem qualitativa.

A pesquisa aplicada, conforme Silva e Menezes (2005, p. 20) “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos”.

Podendo envolver problemas locais, aplicáveis a outras localidades. E desta forma, envolve a pesquisa bibliográfica, entrevista, análise de problemas, assumindo as formas de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Quanto aos objetivos, pode ser classificada descritiva e exploratória, já que objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, e descreve as características da população, estabelecendo relações entre as variáveis (SILVA e MENEZES, 2005; GIL, 2002).

Para elaboração deste trabalho, a pesquisa foi realizada em duas fases: a primeira pesquisa bibliográfica acerca do tema, e aplicação de questionário com os professores coordenadores e os tutores à distância e presenciais, disponibilizado eletronicamente no Google Drive. Foram obtidos 126 questionários respondidos e após a coleta os dados estes foram tabulados em planilha Microsoft Excel® e depois os dados foram analisados pelo software estatístico PSPP.

O questionário é composto de 19 perguntas, e elas foram divididas em três grupamentos. O primeiro refere-se ao perfil demográfico dos docentes(sexo, idade, titulação e função) enquanto o segundo grupamento refere-se à motivação para atuar EaD e o terceiro grupo quanto a sua percepção sobre o curso.

No segundo agrupamento, foram inseridas questões que seriam motivadoras e inibidoras para a atuação na EaD, nas quais os respondentes enumeraram de acordo com seu grau de concordância.

Para a terceira parte do questionário foram calculadas as médias ponderadas das percepções dos respondentes quanto ao material didático, plataforma, polo de apoio presencial e coordenação do curso. A média ponderada foi calculada multiplicando a nota atribuída pela frequência, e a soma dessa multiplicação dividida pelo total dos respondentes.

6 | O EAD NA UFF E OS FATORES MOTIVACIONAIS E OS INIBIDORES DA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE EAD

A Coordenação de Educação a Distância (CEAD) é um órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD/UFF, instituída através da Portaria nº 45.243 de 21 de julho de 2011, assumindo as atribuições do extinto NEAMI – Núcleo de Educação Assistida por Meios Interativos. Esta coordenação tem como objetivos principais: i) O desenvolvimento de cursos semipresenciais em todos os níveis; ii) A utilização das novas TIC para interação nos cursos presenciais; e iii) Para oferecer disciplinas de ensino à distância para cursos presenciais da UFF. O CEAD/UFF atua no apoio, aconselhamento, desenvolvimento de atividades que possibilitem ações EaD em diversas áreas do conhecimento, no âmbito desta Universidade.

Atualmente, a universidade oferece 94 cursos de graduação (90 presenciais; 4 EaD), 242 cursos de pós-graduação (161 MBAs e especializações, 50 mestrados; 31 doutorados).

Já o ICHS (Instituto de Ciências Humanas e Sociais) formou parceria com o PNAP (Programa Nacional de Formação em Administração Pública) tornando-se polo da UAB e passou a sediar o curso de graduação semipresencial em Administração Pública e três pós-graduações como mencionado, Gestão Pública (GP), Gestão Pública Municipal (GPM) e Gestão em Saúde Pública (GSP) (THIELMANN et al, 2015).

O Projeto Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com o principal objetivo de articular e integrar o sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, e as atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil (UAB, 2015).

7 | PERFIL DOS RESPONDENTES:

Primeiramente foram apuradosos aspectos para caracterizar os entrevistados de acordo com a titulação, função, sexo e idade com o intuito de conhecer o perfil dos docentes.

Conforme apresentado no Gráfico 1, 58% dos respondentes são do sexo feminino e 42% são do sexo masculino. E verificando o perfil etário, verifica-se que a maior concentração ocorre na faixa etária de 32 a 36 anos, com 27%, seguido de 15,95% na faixa de 27 a 31 anos, como apresentado no gráfico 2.

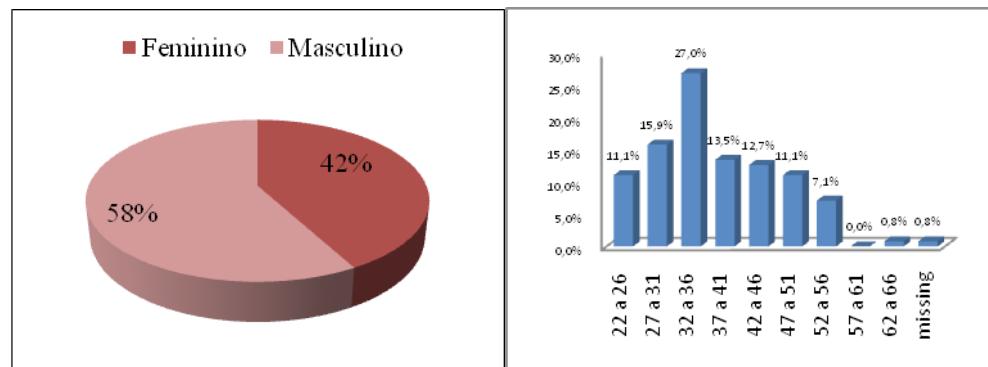


Gráfico 1 - Gênero dos Respondentes

Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 2 - Faixa Etária dos respondentes

Fonte: Dados da Pesquisa

Pode-se verificar que apenas 10% dos respondentes possuem como maior titulação a Graduação e 33% possuem Especialização. Observar-se que cerca de 55% dos respondentes possuem pelo menos como maior titulação o Mestrado, conforme o apresentado no Gráfico 3.

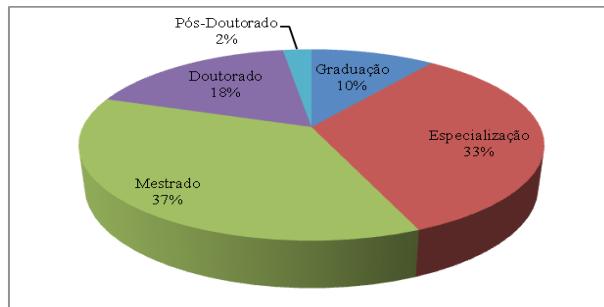


Gráfico 3 – Titulação dos respondentes

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme a Tabela 1 pode-se verificar que os respondentes do sexo masculino, 54,35% são Mestres e 86,36% são Doutores, enquanto os respondentes do sexo feminino, 45,65% são Mestres e apenas 13,64% são Doutores.

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Total
Masculino	6	20	25	19	3	73
	8,22%	27,40%	34,25%	26,03%	4,11%	100,00%
	46,155	47,62%	54,35%	86,36%	100,00%	57,94%
Feminino	7	22	21	3	-	53
	13,21%	41,51%	39,62%	5,66%	0%	100%
	53,85%	52,38%	45,65%	13,64%	0%	42,06%
Total	13	42	46	22	3	126
	10,32%	33,33%	36,51%	17,46%	2,38%	100,00%
	100%	100%	100%	100%	100%	100,00%
	10,32%	33,33%	36,51%	17,46%	2,38%	100,00%

Tabela 1 – Cruzamento de dados entre Sexo e titulação

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto à função exercida e a titulação dos respondentes, foi realizado um cruzamento com as duas variáveis e verifica-se que apenas 15,12% dos tutores apresentam a graduação como maior titulação, enquanto que 58,25% possuem Pós-Graduação, sendo 33,33% com Especialização e 22,22% com Mestrado. Já os professores, conforme exigido pelo programa à titulação mínima é Mestrado, e apresentam 45% de professores Mestres e 46,5% professores Doutores e apenas 7,50% são Pós Doutores.

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Total
Docente	0	0	18	19	3	40
Tutor	13	42	28	3	0	86
Total	13	42	46	22	3	1
	10,32%	33,33%	36,51%	17,46%	2,38%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	10,32%	33,33%	36,51%	17,46%	2,38%	100%

Tabela 2– Cruzamento de dados entre Função e Titulação

Fonte: Dados da Pesquisa

A segunda parte do questionário aborda sobre os fatores que motivam e inibem a atuação no EaD.

Foi questionado aos docentes e tutores qual a motivação para atuação no EaD, 42,1% dos respondentes declararam a “Satisfação Profissional” ser o principal motivador para atuação no EaD, seguido de 32,5% declarando que as “Condições de Trabalho Flexíveis” o principal motivador. Dessa forma, cerca de 75% dos respondentes declaram que a satisfação pessoal e as condições de trabalho flexíveis como os principais motivadores para atuarem no EaD.

Motivação para atuação no EaD	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
Possibilidade de usar novas tecnologias	25,4%	19,8%	14,3%	12,7%	22,2%	5,6%
Oportunidade de desenvolver novas ideias	23,0%	31,7%	15,1%	13,5%	12,7%	4,0%
Oportunidade de utilizar melhores técnicas de ensino	24,6%	17,5%	23,8%	19,8%	7,9%	6,3%
Condições de trabalho flexíveis	32,5%	18,3%	10,3%	18,3%	15,1%	5,6%
Satisfação profissional	42,1%	18,3%	15,1%	7,1%	11,9%	5,6%
Outras Motivações	11,9%	9,5%	7,9%	5,6%	4,8%	60,3%

Tabela 3– Motivação para atuação no EaD

Fonte: Dados da Pesquisa

Entre as Outras Motivações, o fator mais citado entre os docentes, aproximadamente 35%, é o Fator Financeiro, seguido da Experiência Profissional com 32,1%.

Quanto aos inibidores para atuar no EaD, 31,7% declaram ter preocupação com a

qualidade da disciplina, e 27% são preocupados com o nível dos estudantes.

Entre os Outros Fatores que inibem a atuação no EaD, cerca de 28% dos respondentes citam o fator financeiro como inibidor, entre os mais citados temos: o baixo valor da bolsa auxílio e a falta de reajuste no valor da bolsa.

Inibidores para atuação no EaD	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
Prazo insuficiente para desenvolvimento da disciplina	11,9%	18,3%	23,8%	15,9%	17,5%	12,7%
Preocupação com a qualidade da disciplina	31,7%	26,2%	16,7%	12,7%	7,9%	3,2%
Preocupação com o nível dos estudantes	27,0%	37,3%	14,3%	12,7%	2,4%	6,3%
Falta de suporte Técnico	5,6%	11,9%	23,0%	21,4%	23,8%	14,3%
Preocupação com a carga de trabalho	15,9%	18,3%	17,5%	15,1%	27,8%	5,6%
Outros inibidores	6,3%	7,9%	4,0%	6,3%	3,2%	72,2%

Tabela 4 - Inibidores para atuação no EaD

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados da pesquisa corroboram com o referencial teórico apresentado. Pode-se verificar que a motivação intrínseca (pessoal) é a principal motivadora dos docentes respondentes a atuarem na EaD. A pesquisa ainda evidencia que as motivações intrínsecas (pessoais) foram mais relevantes do que as motivações extrínsecas (externas), acordando com Diniz (2009). Dentre os fatores inibidores verifica-se que são os extrínsecos (externos) foram mais relevantes no público pesquisado, assim como apontado por Maguire (2005).

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo apresenta a questão problema: Qual o perfil dos professores que ensinam à distância? Quais fatores motivam ou inibem o professor a lecionar à distância? Trazendo uma reflexão acerca dos fatores que motivam ou inibem os docentes a participarem da EaD.

Com o avanço tecnológico, o processo de ensino aprendizagem requer novos métodos, incluindo as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), e acima de tudo uma postura diferenciada do docente. É notório que surgiram novas necessidades e novas metodologias de ensino. Portanto, o novo educador precisa estar preparado para atuar em diferentes situações, e para tanto necessita desenvolver determinadas competências e habilidades e ajustar sua didática para se tornar um mediador de conhecimento. Deve ainda possuir, além do domínio do conteúdo ministrado, habilidades específicas inerentes a tecnologia, e ao comportamento humano.

Objetivamente, esse artigo buscou identificar os fatores que influenciam professores de ensino superior a optarem por lecionar cursos à distância. E sabendo que o sucesso

da EaD, é intimamente ligado a motivação dos professores/tutores envolvidos, buscou-se analisar esses fatores motivacionais e fatores inibidores nos docentes/tutores daInstituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) de Volta Redonda, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Verificou-se que as motivações intrínsecas (pessoais) foram mais relevantes do que as motivações extrínsecas (externas) dentro do grupo pesquisado. Esse resultado corrobora com os estudos anteriores de Diniz (2009) e Maguire (2005).

Dentre os fatores intrínsecos mais frequentes na pesquisa,cerca de 75% dos respondentes declararam que a satisfação pessoal e as condições de trabalho flexíveis como os principais motivadores para atuarem no EaD. Já os fatores extrínsecos mais frequentes revelados na pesquisa estão o Fator Financeiro, seguido da Experiência Profissional.

No que se refere aos fatores inibidores, a preocupação com a qualidade da disciplina, preocupação com o nível dos estudantes e o fator financeiro foram os mais frequentes, apontando que os inibidores extrínsecos ocorrem em maior escala conforme Maguire (2005) defende.

Outro ponto que merece destaque é observado que apenas 10% dos respondentes possuem a graduação como maior titulação e 33% já possuem Especialização. Verificou-se que 55% dos respondentes possuem pelo menos como maior titulação o Mestrado. Isso demonstra que os professores e tutores que atuam no curso semipresencial possuem boa qualificação acadêmica.

A pesquisa traz várias descobertas. Primeiramente, é essencial ter um corpo docente aberto para usar a tecnologia e possuir uma formação multidisciplinar. Em segundo lugar, o processo de aprendizagem é diferente em EaD e professores/tutores devem mudar a metodologia de ensino. A visão de ser um mero expositor de conteúdo não é suficiente, o conteúdo deve ser desenvolvido e promover no aluno a autonomia,além de atingir questões emocionais e motivacionais. Em terceiro lugar, os EaDs têm que ter currículos diferentes dos convencionais, oferecendo mais caminhos para realizar as disciplinas e concluir o curso. Em quarto lugar, é necessário adaptar o material didático, incluindo novos recursos tornando-o mais atrativo e com mais qualidade.E por fim, o AVA deve ter boa acessibilidade, interatividade, flexibilidade e simplicidade tanto para o corpo docente como os alunos EaD.

REFERENCIAS

ABREU, J. C. A.; SIMÃO, A. S.; EVARISTO, R. F., **Sociedade da Informação e Educação a Distância: Conhecendo o Perfil dos Alunos do Bacharelado em Administração Pública (EaD) da Universidade Federal Fluminense.** In: EAD em Foco - Revista Científica em Educação a Distância. v. 4, n. 2, 2014.

ANDRADE, E. M. de. **As práticas pedagógicas do tutor na educação a distância.** In: Anais do IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio Nacional de Formação de Professores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2009. p. 7.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: IUED, 1996.

BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, jan./abr. 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Caracteriza a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

DECI, Edward. L., RYAN, Richard M.; **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions**. Contemporary Educational Psychology, College Park, v. 25, n. 1, p. 54-67. 2000.

DINIZ, Silvana J. da Silveira. **A participação dos professores de ensino superior na educação a distância: incentivos e obstáculos**. Dissertação de Mestrado. CEFET-MG / Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Belo Horizonte: CEFET-MG / PPGET, 2009.

HEBERT, Janet. G. **Perceived barriers to faculty participation in distance education at a 4-year university**. 2003. 83 p. Tese (Doctor of Philosophy) – University of North Texas, Denton, 2003.

LIMA, Catley Santos; MACHADO, Michelle Jordão. **As letras falam: afetividade e escrita em cursos de Educação à Distância**. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem, 3, 2010. Recife - PE. Anais.... Recife: UFPE, 2011.

MAGUIRE, Loréal L. **Literature review: faculty participation in online distance education: barriers and motivators**. The Online Journal of Distance Learning Administration, Carrollton, v.1, n.8. 2005. Disponível em <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring81/maguire81.htm>.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>.

MORGADO, Lina. **O contexto do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades**. In: Discursos, III Série, nº especial, pp.125-138, Univ. Aberta, 2001. Disponível em: http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1743/1/professor_online_linamorgado.pdf.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. In: PRETI, Oreste (org). Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT/NEAD, 1996, p. 15-56.

SILVA, E. L.. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**– 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

THIELMANN, R.; AMARAL, M. G.; SIMÃO, A.; SANTOS, J. A. A. **Desafios da Educação a Distância em Cursos de Especialização: A experiência da Universidade Federal Fluminense com o PNAP**. In: Anais XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Mar del Plata, Argentina, 2015.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. UAB. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/historico>.

WOLCOTT, Linda. L.; HADERLIE, Sheri. **The myth of dangling carrots: Incentives e rewards for teaching at distance**. In: Annual Conference on Teaching and Learning at Distance, 11, 1995. Madison, WI: University of Wisconsin: ACTLD, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

TP(A)CK, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EAD: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO...

Nedia Maria de Oliveira

Centro Pedagógico Roda Pião e Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste
de Minas Gerais (IFSUDESTE)

São João del Rei – MG;

Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais
(PUCMINAS)

Belo Horizonte – MG

RESUMO: Este trabalho descreve a relação da metodologia Technological Pedagogical Content Knowledge TP(A)CK e sua aplicação como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores à distância. Propõe-se como objetivo geral apresentar a ferramenta TP(A)CK como metodologia na formação de professores para uso das TDIC como recurso de ensino-aprendizagem. Foram utilizados como arcabouço teórico para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação os autores Cysneiros (2006), Marinho (2006), Marconi; Pulga (2012), Grosseck; Marinho; Tarsia(2009). Para a Educação a Distância utilizou-se Homberg (1985), Moore (1990), Belloni (2008), Mugnol (2009), Araújo; Rezende (2015), Saviani (2005), Dziekaniak; Rover (2011). No Processo Ensino e Aprendizagem na EaD utilizou-se Rezende (2002);

Cysneiros (2006), Lopes; Fürkotter (2009) e para o TP(A)CK a fundamentação se deu em Cysneiros (2006), Coutinho (2011), Koehler; Mishra (2006). Foi feita uma revisão bibliográfica com o intuito de provocar uma reflexão sobre práticas educativas dos docentes nas aulas da educação à distância. Conclui-se que a metodologia TP(A)CK é uma ferramenta que pode ser utilizada no exercício docente para instigar os alunos (futuros professores) para o uso das TDIC como estratégia educacional.

PALAVRAS-CHAVE: TP(A)CK. TDIC. Formação de professores. Processo de ensino e aprendizagem. Educação à Distância.

ABSTRACT: This paper describes a methodology of relationship Technological Pedagogical Content Knowledge TP(A)CK and its application as a instrument in the teaching and learning process in training courses for teachers in the distance. It is proposed as a general objective to present the tool TP(A)CK as a method in teacher training for the use of TDIC as a teaching and learning resource. They were used as theoretical framework for the Digital Information and Communication Technologies (DICT) authors Cysneiros (2006), Marinho (2006), Marconi; Pulga (2012), Grosseck; Marinho; Tarsia (2009). For Distance Education was used Homberg (1985), Moore (1990), Belloni (2008), Mugnol (2009), Araújo; Rezende (2015), Saviani (2005), Dziekaniak; Rover (2011). In processes Teaching

and Learning in Distance Education was used Rezende (2002); Cysneiros (2006), Lopes; Fürkotter (2009) and for the reasons TP(A)CK occurred in Cysneiros (2006), Coutinho (2011), Koehler; Mishra (2006). A literature review was made in order to cause a reflection of educational practices of teachers in classes of distance education. We conclude that the TP(A)CK methodology is a instrument that can be used in teaching exercise to instigate students (future teachers) for the use of TDIC as educational strategy.

KEYWORDS: TP(A)CK. DICT. Teacher training. Teaching and learning. Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação em sua construção histórica tem se fundamentado em práticas educativas diversificadas no constante desafio de acompanhar a evolução da vida humana no mundo, entretanto, muito pouco se percebe de mudança em relação ao papel do professor, do aluno e da própria educação para a construção da sociedade. O sistema educativo continua reproduzindo os anseios de uma determinada classe social mesmo que revestidas de concepções pedagógicas transformadoras. Inicialmente, tinha por finalidade a transferência de um patrimônio cultural, isto é, a reprodução de conteúdos baseados em modelos com caráter cumulativo de conhecimentos. Objetivava a perpetuação da sociedade e da cultura através de cidadãos eficientes onde o diploma era um instrumento de hierarquização social. O ensino era centrado no professor, que desempenhava o papel de transmissor de informações, elaborador de modelos, formador de hábitos, enquanto ao aluno cabia a tarefa de ouvir e reproduzir o aprendizado em provas e exames. Era o professor quem definia o que o aprendiz deveria saber; como o conteúdo deveria ser passado e quando deveria ser apresentado; e a avaliação era feita tendo metas a serem alcançadas, não reconhecendo a construção do conhecimento feita pelo aluno.

No final do século XX e durante o século XXI, assistimos a um momento histórico educacional em que seu objetivo de atender às necessidades da sociedade apresentava-se ineficiente. Vivemos em uma sociedade denominada “sociedade do conhecimento” e a educação não consegue acompanhar seu desenvolvimento. Desenvolvimento esse impulsionado pelo avanço da ciência e das tecnologias digitais. As tecnologias, principalmente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão presentes na vida das pessoas no âmbito social e profissional, entretanto não encontram, no contexto educacional, espaço para se desenvolver. Cria-se assim um grande abismo entre a sociedade e a educação, que continua a reproduzir práticas pedagógicas tradicionais.

Assmann afirma que “a profundidade e a rapidez de penetração das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC está transformando muitos aspectos da vida cotidiana e ao longo de toda a evolução da espécie humana nunca houve mutações tão profundas e rápidas”. (ASSMANN, 2003, p.17)

Entretanto, no contexto educacional, percebemos um divisor de águas. O aluno ao chegar à escola precisa assumir o papel de educando passivo e receptor de informações apresentadas pelo professor. Os docentes continuam na prática transmissiva onde impera

a oralidade, a aula expositiva, a reprodução do livro em sala, o quadro branco, dentre outros. Tecnologias essas que já não atendem ao momento histórico vivenciado pela sociedade. Enquanto nas organizações sociais as tecnologias são incorporadas rapidamente aos processos, o contexto educacional tem dificuldade em incorporar as TDIC e construir novas práticas educativas.

Os professores, um dos braços dessa dificuldade de incorporação, não se sentem suficientemente preparados para empregar as tecnologias digitais em sala de aula. Utilizam as TDIC na preparação das aulas, mas não em sala de aula como recurso pedagógico, reproduzindo em seus contextos educativos as práticas vivenciadas em sua formação que, na grande maioria, reproduzem práticas de uma educação tradicional.

Nóvoa (2007) comenta que, no início de sua vida profissional, foi professor do Curso Normal e, juntamente com outros colegas, ensinou as teorias mais revolucionárias que pudessem imaginar e que, ao final do ciclo formativo, foi assistir à aula de uma de suas alunas mais brilhantes e se deparou com uma aula tradicional e conservadora. Ao questioná-la sobre o fato, ela afirmou que os professores não haviam ensinado coisas inovadoras e, ao entrar em sala de aula, sempre se lembrava de sua professora primária reproduzindo as mesmas práticas.

A vivência formativa de ensino tradicional dificulta a construção de formas diferentes do “fazer” pedagógico do professor, além da ausência ou ineficiência de formação para o uso das tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem.

Criar uma cultura de tecnologias digitais na escola [...] permitir que o uso do computador agregue valores à formação, valores que vão além de simplesmente saber operar uma máquina [...] e é nessa perspectiva de ‘ensinar com’ [...] que devemos concentrar nossos esforços. (MARINHO, 2006)

A construção da cultura de uso das TDIC no processo de ensino e de aprendizagem perpassa necessariamente pela formação do professor. É necessário que os cursos de formação repensem os processos de ensino e de aprendizagem frente aos avanços das tecnologias digitais e ao crescimento de acesso à informação. As TDIC podem ser um instrumento importante nesse processo, porém é necessário que ao professor sejam oportunizadas vivências de práticas que lhe permitam rever ações e avançar na direção de uma nova prática pedagógica em uma sociedade cuja tecnologia digital está incorporada no dia a dia das pessoas.

Um dos caminhos pode ser a construção de práticas pedagógicas vivenciadas com as TDIC nos cursos de Educação a distância (EaD), utilizando para isso a metodologia do TP(A)CK.

O professor em sua formação pedagógica vivencia, ainda, práticas educativas baseadas na transmissão e reprodução de conhecimento, do ensinar e do aprender a partir da repetição de conteúdos e de uma quantidade excessiva de informações. Durante muito tempo, o professor vem desempenhando papéis balizados pelos conceitos e preconceitos adquiridos nas experiências pessoais e vivenciadas em sua formação acadêmica e que repetem em sua vivência de sala de aula.

O avanço das tecnologias digitais em todos os segmentos da sociedade e, principalmente, no cotidiano dos alunos, exige da educação e dos professores uma quebra de paradigmas, uma revisão de práticas pedagógicas realizadas, uma reorganização dos conceitos do uso que fazem das TDIC. A apropriação das tecnologias digitais pelo professor pode possibilitar a transformação da escola em um ambiente de colaboração, trazendo ganhos significativos para a educação.

A utilização das TDIC pelo professor pode permitir novas práticas educativas, mas é preciso que ele comprehenda que tem um novo papel a desempenhar no contexto da sociedade do conhecimento e da informação e há uma necessidade premente de “ressignificar as tecnologias para mudar a escola”. (MARINHO, 2006)

A formação dos professores através da EaD pode significar a ruptura com metodologias tradicionais uma vez que, em sua formação, o aluno-professor estará vivenciando práticas pedagógicas que vão além do quadro, giz e oralidade. As tecnologias digitais, utilizadas como recurso de ensino e de aprendizagem, possibilitarão que o professor perceba e entenda as TDIC como ferramenta educacional.

A EaD pode ser o caminho para o professor conhecer e apropriar-se das TDIC como recurso educativo, podendo incorporá-las em sua prática de maneira a construir novos métodos pedagógicas em consonância com as necessidades e anseios da sociedade contemporânea.

Essa nova metodologia implica mudança significativa dos conceitos adquiridos, das ideias pré-concebidas, ruptura de pensamentos e condutas impregnados que modelam o papel docente e que são construídos em sua formação. Entretanto, não basta permitir ao professor o contato pedagógico com as TDIC, corre-se o risco com isso de apenas mudar o pano de fundo da educação tradicional. É preciso que novas metodologias sejam desenvolvidas para que novas práticas possam ser construídas pelo professor. Por todo o exposto, questiona-se:

A metodologia TP(A)CK pode provocar uma transformação na prática pedagógica do professor na EaD e resultar em experiências inovadoras no processo de ensino e de aprendizagem para o aluno da educação virtual?

Este artigo se propõe a uma reflexão e parte da premissa de que uma formação docente para uso das TDIC a partir da metodologia TP(A)CK possibilitará ao professor desenvolver conhecimentos e saberes para inovar sua prática educativa, a partir de uma nova concepção do uso das tecnologias em sala de aula e do papel do professor no contexto educativo contemporâneo.

No intuito de responder ao questionamento e aos pressupostos deste artigo, propõe-se como objetivo geral apresentar a ferramenta TP(A)CK como metodologia na formação de professores para uso das TDIC como recurso de ensino-aprendizagem.

Para atingir ao objeto geral, enunciam-se como objetivos específicos: a) descrever as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); b) identificar o papel da EaD para a construção de novas práticas educativas com uso das TDIC; c) examinar o processo ensino-aprendizagem que acontece na EaD; d) investigar e empregar a metodologia

Muito se fala da profissão docente, do papel do professor e das práticas educativas por ele realizadas em sala de aula. O mundo vivencia mudanças significativas em decorrência do desenvolvimento tecnológico e a educação precisa acompanhar essa evolução. O professor, neste contexto de transformação, exerce um papel importante. Conhecer novas ferramentas e metodologias que possibilitem a formação docente nesta nova realidade é uma das motivações pessoais que justificam este artigo.

Para a academia, este trabalho se justifica pela necessidade de investigar de forma mais profunda a metodologia TP(A)CK e sua aplicação na formação docente. Faz-se *mister* aprofundar na relação conteúdo, pedagogia e tecnologia com foco nos conhecimentos múltiplos para integrar a tecnologia na sala de aula transformando a prática docente.

Para a sociedade em geral, este artigo se justifica, pois não há transformação sem educação, não há educação sem escola e não há escola sem professores e alunos. A revolução tecnológica provoca um grande desafio para as instituições escolares, que devem inovar, convergindo para uma educação que se refletiu na participação e interferência na realidade.

O assunto se torna relevante a partir do momento em que a educação, e aí a escola, está desafiada a repensar sua prática de forma a integrar as TDIC ao processo de ensino e de aprendizagem. Essa integração não compreende apenas a simples ação de operar as máquinas e softwares, assim como outras ferramentas tecnológicas, mas utilizá-las em sala de aula aliadas a uma estratégia pedagógica, para a construção do conhecimento do aluno, levando-o a ser capaz de pensar e agir de forma crítica e criativa.

2 | DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA

2.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC

Quando se pensa em tecnologia, a imagem que surge é a do computador. Mas são muitas as tecnologias que estão no cotidiano do homem, desde as mais simples e que já passam despercebidas, até as mais complexas. Mas o que é tecnologia? “Tecnologia é o conjunto de conhecimentos ligados a objetos materiais construídos por seres humanos incluindo o próprio objeto técnico.” (CYSNEIROS, 2010)

Na atualidade, estamos cercados por tecnologias, sejam elas analógicas, como rádio, televisão, telefone, ou as tecnologias digitais, como a internet, computador, web, e outras mídias interativas, permitindo a comunicação e contribuindo para a geração de novos conhecimentos.

O uso do computador na educação brasileira iniciou-se por volta dos anos 80 e, desde então, tem-se colocado na perspectiva de transformação das práticas educacionais, permitindo a construção de novas ações pedagógicas em sintonia com a realidade social vigente. “As escolas brasileiras [...] já estão equipadas com computadores e têm agora o problema em integrá-los à vida que ocorre cotidianamente em suas salas de aula”.

(MARINHO, 2006) Essa integração perpassa pela prática pedagógica do professor, que precisa aliar ao conteúdo trabalhado as tecnologias digitais de maneira pedagógica, com o objetivo de um aprendizado significativo.

As mais avançadas tecnologias poderão ser empregadas para criar, experimentar e avaliar produtos educacionais, cujo alvo é avançar um novo paradigma na Educação, adequado à sociedade de informação para redimensionar os valores humanos, aprofundar as habilidades de pensamento e tornar o trabalho entre mestre e alunos mais participativo e motivante. (MARCONI; PULGA, 2012)

“Para enfrentar os desafios da mudança, os docentes necessitam exercitar novas práticas pedagógicas e deter competências e habilidades que certamente não eram requeridas em um passado relativamente recente”. (GROSSECK; MARINHO; TARCIA; 2009, p.120)

Diante dessa nova realidade social e educacional, o professor precisa ser formado para utilizar as TDIC como recurso pedagógico e um dos caminhos é a vivência de práticas educativas com as tecnologias digitais em sua formação inicial.

Nesse sentido, a formação oferecida pelos cursos em EaD pode apresentar-se como uma maneira de os professores construírem uma nova metodologia de trabalho uma vez que, como exemplificou Nóvoa (2007), os alunos reproduzem as práticas que vivenciam durante o período de formação, logo, experimentando situações de ensino em que utilizam as TDIC como recurso de aprendizagem, poderão construir novos conceitos de metodologias de trabalho.

Assim, os docentes terão a oportunidade de desenvolver caminhos para o processo de ensino, explorando e aliando os recursos tecnológicos digitais ao conteúdo pedagógico para o que é central: a aprendizagem.

2.2 Educação a distância (EaD)

A Educação a distância – EaD não é uma maneira pertencente à atualidade de se fazer educação. Alguns autores afirmam que ela já acontece desde a antiguidade e exemplificam com as cartas dos apóstolos para algumas comunidades cristãs. O que podemos apontar como marco da EaD, do jeito como a conhecemos hoje, foi o curso de taquigrafia, promovido em 1728, por correspondência, pelo professor Caleb Philips, nos Estados Unidos da América – EUA, e que oferecia um ensino perfeito em lições semanais além de um certificado.

Constatamos que a educação a distância se desenvolve através de atividades pedagógicas com o uso de comunicação, que independem de tempo e lugar, onde se encontram as pessoas envolvidas no processo. (MUGNOL, 2009). Ela é composta por

Métodos en los que, debido a la separación física de los estudiantes y los profesores, la fase interactiva; así como la preactiva, de la enseñanza se realiza mediante elementos impresos, mecánicos o electrónicos. (HOLMBERG, 1985)

A educação a distância é uma relação dialógica, estruturada e autônoma que exige meios técnicos para mediatizar a comunicação e é caracterizada por uma grande estrutura,

baixo diálogo e grande distância que inclui também a aprendizagem. (MOORE, 1990 apud BELLONI, 2008)

Possui algumas características bem específicas como a separação física entre professores e alunos, atividades educativas que se utilizam das TDIC, lições independentes do tempo e do espaço geográfico, distribuição de informação massiva e baixo diálogo.

No Brasil, os sistemas nacionais de EaD foram instituídos em decorrência da necessidade de qualificação de uma grande quantidade de trabalhadores frente às inovações tecnológicas advindas do capitalismo e apresentava-se, no final da década de 70 do século XX, como a mais rápida e a mais econômica forma de instrução e, na década de 90, a EaD foi implantada como política pública para a formação de professores como uma perspectiva de formação abrangente e de atendimento a todos os locais do país com o uso da internet. (ARAÚJO; REZENDE, 2015)

A EaD foi difundida no Brasil com a mensagem de ser o aluno o sujeito ativo de seu conhecimento e do uso das tecnologias como facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem. Encantou o país e reverberou na população o “eco” do acesso à educação para todos, de forma gratuita em um iminente discurso de propiciar à sociedade uma formação acadêmica e uma consequente melhoria da qualidade de vida, de empregabilidade e de ascensão social.

Os cursos de formação de professores foram incentivados pelo Estado a partir de meados do século XIX e, no século XX, buscou dar conta da falta de docentes para o ensino infantil e fundamental. Investiu recursos para financiar a educação a distância, fomentou nas Instituições de ensino público a oferta dos cursos de licenciatura, distribuiu bolsas, equipou laboratórios, ampliou as redes nacionais de comunicação e estruturou a EaD com foco em uma sociedade mais justa e igualitária.

Ela se apropriou de concepções que priorizam a prática, propiciam a autonomia do aluno que se torna um sujeito aprendente, autônomo e é capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. (BELLONI, 2008)

A escola, espaço de aquisição de conhecimentos, antes restrita apenas à comunidade acadêmica, ganha “asas” e se torna um espaço aberto, possibilitando a interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, e o professor se transforma em um facilitador da ação educativa. O trabalho centra-se na atividade prática, nos métodos e processos de aprendizagem, no interesse e na qualidade do aprendizado (SAVIANI, 2005)

A inovação com o uso das TDIC é uma característica da modernidade na escola e provoca um afastamento da monotonia e do tradicionalismo muito constante no ensino presencial. A flexibilidade do tempo e do espaço permite que diferentes pessoas tenham acesso ao ambiente educacional nos mais diversos momentos.

O Estado incentivou a formação dos professores por intermédio dos cursos de licenciatura para preencher uma lacuna de docentes certificados para o ensino infantil, fundamental e para algumas áreas de formação básica. O objetivo maior de todo esse

investimento na educação a distância é o reconhecimento da necessidade do uso adequado da informação e do conhecimento mediada pelas TDIC que já estão presentes no cotidiano das pessoas e em suas atividades, que rompem barreiras geográficas e temporais e são essenciais como mola propulsora para o desenvolvimento social. (DZIEKANIAK; ROVER, 2011)

Há uma imperiosa necessidade de adaptação da educação à sociedade do conhecimento. O aluno da EaD possui uma bagagem de conhecimentos que, ao mesmo tempo, é dinâmico e histórico e não pode ser ignorado, fruto de toda uma experiência de vida. O docente deve ser capaz de, com o uso das TDIC, interconectar os elementos desconexos dos dados, propiciar o processamento das informações, permitir o aprendizado do novo com o já conhecido e sustentar um arcabouço teórico que fundamente e permita a compreensão da realidade para, então, o aluno transformá-la.

Diante desses novos desafios que o momento histórico apresenta, a educação está centrada nas potencialidades individuais. O professor deve ser diferente nas suas ações, livre das certezas de um mundo em constante movimento e capaz de romper com os velhos métodos de ensino para que, na produção do conhecimento, provoque a emancipação do ser humano.

2.3 Processo Ensino e Aprendizagem na EaD

O ensino presencial apresenta uma formação tradicional em que o professor ainda está no centro do processo, fundamentado na oralidade e a sala de aula é estruturada com carteiras voltadas para o quadro e para o professor. Entretanto, quando buscamos o ensino na EaD, acreditando em uma prática mais atual, percebemos que o aluno é visto como um receptor de informações que devem ser memorizadas. O enfoque continua sendo dado ao conteúdo, o conhecimento é hierarquizado e não há valorização da criatividade e da imaginação do aluno, que continua sendo um reproduutor de informações adquiridas.

O mundo mudou e as demandas educacionais também. Não se pode mais ficar preso a práticas pedagógicas tradicionais, velhas formas de fazer, mesmo que se utilizem recursos inovadores como as tecnologias digitais. A escola está sendo desafiada a utilizar as TDIC para provocar mudanças e transformar velhas práticas em novas metodologias. (MARINHO, 2006)

O ensino, nesse novo momento da sociedade, deve estar centrado no aluno, no ser humano e nas possibilidades que o mundo oferece. O aluno deve ter controle de seu aprendizado, de sua construção em um ensino recheado de significação. E para isso o uso das TDIC apresenta-se como uma possibilidade de mudança de práticas educativas.

O uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem. (REZENDE, 2002, p.2)

Na prática pedagógica, “o objetivo maior das tecnologias na escola é a otimização da atividade pedagógica nas várias disciplinas” (CYSNEIROS, 2006)

O uso das TDIC modifica o papel do professor propiciando a ele alternativas para ser o mediador, o facilitador da aprendizagem. Ele deve criar oportunidades para que os alunos interajam com a realidade e promovam mudanças em seus comportamentos e atitudes.

Enfatizamos a necessidade de se buscar um modelo de formação docente que comporte formas de apropriação crítica e contextualizada das TDIC, de modo a possibilitar a exploração plena de seu potencial em ambientes de aprendizagem que permitam a alunos e professores redimensionarem os seus papéis. (LOPES; FÜRKOTTER, 2009, p. 4)

O docente, utilizando as tecnologias digitais como recurso pedagógico e articulado aos conteúdos curriculares, oferecerá uma mudança estrutural na educação e reduzirá o abismo entre educação e sociedade.

2.4 Technological Pedagogical Content Knowledge – TP(A)CK

Os professores, na atualidade, possuem a tarefa de favorecer e preparar o aluno para os desafios da contemporaneidade. E no que tange ao uso das TDIC, os educadores ainda as utilizam muito aquém das suas potencialidades, mais para preparar atividades do que como recurso em sala de aula. Para quem aprende a ser professor, a forma de aquisição de habilidades pedagógicas com objetos tecnológicos, de modo não planejado, tem sido a observação de mestres talentosos. Somos naturalmente inclinados a ensinar do modo como aprendemos e a tecnologia na escola não foge à regra. (CYSNEIROS, 2006)

A mudança de atitude e de visão sobre o uso das TDIC do professor perpassa pela sua formação que, muitas vezes, reproduz práticas tradicionais, esquecendo-se de que estamos imersos em uma sociedade totalmente tecnológica. A formação do professor na EaD oferece a possibilidade de familiarizar-se com os recursos das TDIC, uma vez que seu desenvolvimento nessa modalidade de ensino ocorre numa relação entre tecnologias digitais, conteúdos e práticas e, nesse sentido, a possibilidade de o professor inovar no que se refere às práticas pedagógicas é muito grande. Entretanto, para que essa inovação da ação do professor ocorra, a articulação de conteúdo curricular, TDIC e práticas de ensino precisam estar presentes na educação à distância. Assim, é necessário que “o professor tenha um ‘saber’ que entrelace conteúdo, pedagogia e tecnologia, três tipos de conhecimento que caracterizam o professor utilizador das TDIC em sala de aula.” (COUTINHO, 2011)

Na atualidade, não basta ao professor conhecer o conteúdo a ser trabalhado, ele precisa saber usar as tecnologias digitais integradas a uma estratégia pedagógica para possibilitar a construção do conhecimento pelo aluno, num mundo em que o acesso à informação está ao alcance de um ‘clique’. Para isso é necessária uma sintonia, uma integração das TDIC e do conteúdo curricular que resulte na interseção balanceada de três tipos de saberes: o conhecimento pedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento tecnológico, isto é, a metodologia *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TP(A)CK). O TP(A)CK foi desenvolvido por Koehler e Mishra (2008) e se apresenta como uma estrutura para que o professor realize seu papel de mediador entre o aluno e a construção de seu saber. O conhecimento e a incorporação, pelo professor, dessa organização pedagógica

possibilitarão que as tecnologias digitais sejam utilizadas como recurso educativo, uma vez que alunos e professores estão imersos em mundo totalmente tecnológico. A integração entre conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico na prática produzirá um tipo de conhecimento flexível necessário para integrar com sucesso as tecnologias digitais na sala de aula, além de tornar o trabalho do professor e a educação mais dinâmica e atual.

A metodologia TP(A)CK, se utilizada na EaD, poderá propiciar aos professores-alunos a oportunidade de conhecerem, apropriarem e incorporarem essa prática no cotidiano de sala de aula, estimulando um novo fazer pedagógico que superaria as barreiras entre a sociedade e a educação, tornando essa última atualizada e em sintonia com a realidade de seus alunos.

3 | CONCLUSÃO

Reconhecemos que a metodologia TP(A)CK, aplicada como ferramenta na formação dos professores-alunos a distância, pode ser inovadora, uma vez que a EaD oferece a oportunidade de o aluno interagir pedagogicamente com as TDIC. O aluno, ao vivenciar práticas nas quais ele compreenda que o conteúdo, as tecnologias digitais e a pedagogia estão interconectadas, pode transformar a sua forma de aprender e de ensinar.

Com as demandas sociais, no que tange ao uso das tecnologias digitais, o papel do professor sofreu uma transmutação, embora constatemos que há muitos docentes que desenvolvem suas aulas considerando o conceito tradicional de educação. Essa mudança no papel do professor e, consequentemente no perfil profissional exigido pela sociedade, deve ser experimentado na escola de formação docente para propiciar novas concepções e valores demandados pelo mundo atual.

A mudança da prática educativa requer do docente uma (re)significação no uso das TDIC em sala de aula, seja esse espaço de tijolos ou de *bits*. O professor, no cotidiano, em suas tarefas rotineiras, utiliza as TDIC com espontaneidade e necessita se apropriar dessa mesma naturalidade com as tecnologias digitais no ambiente educativo. Ao incorporar as TDIC como uma estratégia educacional, o professor adquire uma fluência na sua utilização, agrupa valor tecnológico e (re)significa sua ação pedagógica, descobrindo novas formas de aprender e novas maneiras de ensinar, o que resulta na transformação de sua prática. A mudança na postura docente é um desafio a ser enfrentado pelos profissionais da educação e, consequentemente, pela escola.

As TDIC agregam valores aos fazeres educativos na contemporaneidade e exige novas formas de atuação para os quais os professores se sentem despreparados. A ancoragem na escola tradicional dificulta a imaginação de formas diferentes de fazer a escola sem eliminar a possibilidade de reconstrução do fazer pedagógico.

A formação de professores na modalidade a distância constitui, neste momento histórico, como um espaço para a construção de novas metodologias de ensino e, a partir

da compreensão, pelo professor, da relevância do uso das TDIC em sua prática educativa, a educação pode conquistar novos espaços e novos lugares e reconstruir o conceito de educação e de escola, que passa a representar uma dimensão emancipatória dos sujeitos.

O TP(A)CK como metodologia oferece ao professor de EaD a oportunidade de aplicar em suas aulas os conhecimentos múltiplos tão demandados na sociedade atual. Para que ele possa utilizar adequadamente essa metodologia, deve ter claro que, em primeiro lugar, ele deve explorar seu potencial pedagógico; em segundo lugar, deve apropriar-se de sua utilização e, por fim, ao se sentir confortável na sua utilização, propor novas experiências com os alunos para descobrir e aplicar novas formas de fazer. Nesse contexto, a troca de experiência com os pares, com os alunos em sala de aula, proporciona um ambiente de colaboração – uma prática difundida como primordial na EaD – e se constitui em uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional que desenvolve conjuntamente suas múltiplas competências. Todas essas vivências propiciam aos alunos uma experiência de fazer diferente o que eles sempre fizeram de forma igual e incentivam a busca por novas possibilidades de aplicação.

Ao vivenciar, na prática, a intersecção de tecnologia, conteúdo e pedagogia, conhecimentos básicos do TP(A)CK, o aluno (futuro professor) altera suas concepções advindas da educação tradicional e incorpora em seu cotidiano profissional uma ação inovadora e transformadora da realidade onde está inserido.

Os processos de ensino e de aprendizagem que ainda acontecem em algumas instituições educacionais que oferecem a educação a distância e que estão alicerçados no ensino presencial tradicional pode, sim, ser modificado com o uso do TP(A)CK. Para que esse fato aconteça, o professor deve estar aberto a explorar o potencial das TDIC na prática educativa, sem restrições e sem medo. Ao quebrar os paradigmas que envolvem o uso educacional das tecnologias, o docente da EaD propicia aos alunos explorar, incorporar e aplicar novas formas de ensinar que demandam “cair por terra” os preconceitos com relação às tecnologias digitais e educação.

Na atualidade, há espaço para uma (r)evolução da educação, professores e alunos necessitam se conscientizar de seus novos papéis numa sociedade do conhecimento. O TP(A)CK permite organizar os conhecimentos múltiplos que todos nós trazemos como bagagem de vida e não é mais possível, nesse contexto, ignorar o aprendizado decorrente das vivências pessoais e para as quais a escola não se preparou para incorporar, em suas concepções, a aceitação da individualidade de cada sujeito que a compõe. Somente assim, a educação poderá contribuir para transformar a sociedade, redefinir valores e projetos que provoquem uma construção de conhecimento para uma ação crítica, transformadora e criativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.M.C. de. REZENDE, P.A.O.S. (2015). **A Formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Pedagogos em Cursos a distância: desafios**

para uma pátria educadora. Anais do IX Simpósio de Educação da PUCMINAS. Modalidade: Comunicação. Sessão temática: Educação, mídia, tecnologia e sociabilidade. Belo Horizonte.

ASSMANN, H. (2003). **Reencantar a educação:** Rumo a sociedade aprendente. 7. ed. Petrópolis: Vozes.

BELLONI, M.L. (2008). **Educação à distância.** 5 ed. Campinas: Autores Associados.

BRASIL, Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (2005). Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004.../2005/Decreto/D5622.htm

COUTINHO, C. P. (2011). **TP(A)CK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa.** Revista Científica de Educação a distância, Santos, v.2, n.2, julho 2011 p.1-18. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/13670>

CYSNEIROS, P. G. (2010). **Inovação, tecnologias e educação.** Recife. Recuperado de: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Cysneiros.pdf>.

CYSNEIROS, P. G. (2006). **Gestão de Tecnologias da Informação e comunicação na escola.** Recife, 2006. Recuperado de: www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=1370.

CYSNEIROS, P. G. (2004). **Competências para ensinar com novas tecnologias.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12, p.23-33, maio / agosto 2004. Recuperado de: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=617&dd99=pdf

DZIEKANIAK, G. ROVER, A. (2011). **Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos.** Revista de Informação. Florianópolis. v.12, n.5, out. 2011. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/artigo-sociedade-do-conhecimento-caracter%C3%ADsticas-demandas-e-requisitos>.

GROSSEK, G. MARINHO, S. P. P. TARCIA, L. (2009). **Educação a distância baseada na web 2.0: a emergência de uma pedagogia 2.0.** Revista Educação & Linguagem. v.12, n.19, janeiro/junho 2009 p.111.123. Recuperado de: http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120827100102.pdf

HOLMBERG, B. (1985). **Educación a distancia: Situación y perspectivas**. Argentina: Kapelusz, 1985. Recuperado de: <http://especializacion.una.edu.ve/.../holmbergcap1.pdf>

KOEHLER, M. J. MISHRA, P. Introducing TPCK (2008). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators.** Edited by the AACTE committee on Innovation and Technology. Published by Routledge/Taylor & Francis Group for the American Association of Colleges for Teacher Education.

LOPES, R. P. FÜRKOTTER, Mônica (2009). **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no Currículo formal dos cursos de formação de professores das Universidades públicas paulistas.** 2009. Recuperado de: <http://www.anped.org.br/reunoes/32ra/arquivos/posteres/GT12-5484--Int.pdf>

MARCONI, N. M.. PULGA, R. V. (2012). **O computador no processo de ensino-aprendizagem: Prática e atuação de professores.** 2012. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1735>

MARINHO, S. P. P (2006). **Novas tecnologias e velhos currículos; já é hora de sincronizar.** Revista E-curriculum, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.2, n.3, dezembro. 2006. Recuperado de: <http://pucsp.br/eccurriculum>.

MARINHO, S. P. P.; LOBATO, Wolney (2008). Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: **COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008**, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: PUC Minas. p. 1-9.

MUGNOL, M. (2009). **Educação a distância no Brasil: princípios e fundamentos**. Rev. Diálogo Educ., ISSN 1518-8433. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117298008>.

NÓVOA, A. (2007). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos Professores de São Paulo: São Paulo. 2007. Recuperado de: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.

PUCCI, B. (2012). **Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor**. Recuperado de: <http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>.

REZENDE, F. (2002). **As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista**. Revista Ensaio-Pesquisa em educação e ciências. v.2, n.1, março 2002. Recuperado de: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/13/45>.

SAVIANI, D. (2005). **As concepções pedagógicas na História da educação brasileira**. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil. Projeto de Pesquisa CNPQ 25 ago. 2005. Campinas-SP. Recuperado de: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html

CAPACITAÇÃO DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fabiana Gonçalves dos Reis

Universidade Estadual de Goiás, Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede Anápolis – GO

Gislene Lisboa de Oliveira

Universidade Estadual de Goiás, Centro Ensino e Aprendizagem em Rede Anápolis – GO

Valéria Soares de Lima

Universidade Estadual de Goiás, Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede Anápolis – GO

RESUMO: A Universidade Estadual de Goiás (UEG) por meio do Centro de Aprendizagem em Rede – CEAR conta com a Capacitação em Educação a Distância (EaD) ofertado periodicamente. Este relato objetivou a caracterização dos processos formativos para docentes em EaD, com a construção de disciplinas para oferta nos Campi da UEG. O universo foram os 41 Campi da UEG, e inscreveram-se no curso de Planejamento e Construção de Disciplina/Curso em EaD, setenta e dois professores. Estes representaram 18 (43,9%) Campi da UEG do total de 41. Os vinte e dois docentes (30,55%) que concluíram o curso pertencem a 10 (24,39%) Campi da UEG. Os resultados mostram que, ainda há resistência por parte dos professores na utilização de novas tecnologias no processo educacional, o que caracteriza a baixa adesão. Essa resistência evidenciou obstáculos na execução das atividades

propostas e na postagem dentro do prazo. Embora o curso ocorra em sua maior parte à distância, os aspectos humanos, caracterizados pelo acompanhamento e a orientação realizados pelos professores/tutores do CEAR, foram fundamentais para o êxito dos docentes. Compreendeu-se com esse relato que ser professor está se tornando cada vez mais desafiador, pois exige o rompimento daquilo que é ‘habitual e rotineiro’, estimulando a pensar em uma ação pedagógica inovadora e tecnológica. E que a capacitação dos professores da UEG em EaD, contribuiu na qualificação de sujeitos ativos e comprometidos, capazes de buscar, criar, aprender e intervir satisfatoriamente na formação discente. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada, Semipresencialidade, Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino.

ABSTRACT: The State University of Goiás (UEG) through the Network Learning Center - CEAR has the training in Distance Education (DE) offered periodically. This report aimed to characterize the educational processes for teachers in distance education, with the construction of disciplines to offer in UEG Campi. The universe was 41 UEG Campi, and enrolled in the course of Planning and Building Course/Course in Distance Education, seventy-two teachers. These accounted for 18 (43.9%) of the total 41 UEG Campi. The twenty-two teachers (30.55%) who completed the course belong to 10 (24.39%) UEG Campi. The results

show that there is still resistance from the teachers in the use of new technologies in the educational process, which characterizes the low adhesion. This resistance showed obstacles in implementing the proposed activities and posting within. Although the course occurs mostly at a distance, the human aspects, characterized by monitoring and guidance conducted by CEAR teachers/ tutors, were fundamental to the success of teachers. Realized with this account that being a teacher is becoming increasingly challenging, since it requires the disruption of what is ‘normal and routine’, stimulating thinking in an innovative and technological pedagogical action. And the training of teachers in UEG distance education contributed in qualifying assets and committed individuals, able to search, create, learn and intervene successfully in student training.

KEYWORDS: Continuing Education, Half-presentiality, Digital Technologies Applied to Education.

1 | INTRODUÇÃO:

As sociedades vivem um processo de mudança intenso, fortemente conectado com o progresso tecnológico da ciência, em que competências precisam se apropriar com rapidez da tecnologia já disponível para dar sentido e direcionar o desenvolvimento da educação do futuro. Assim, a educação a distância (EaD) ocupa uma posição estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação e formação profissional, combinando tecnologias convencionais e modernas que possibilitam o ensino individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora dele, por meio de métodos de orientação e tutoria (Oliveira, 2001).

De maneira geral, o crescimento da EaD tem sido observado com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a implementação de modelos de aprendizagem flexíveis e inteligentes, baseados em atividades educativas via Web. A EaD instiga pesquisadores e educadores, quer nos questionamentos de sua utilização ou na busca de seu aprimoramento. Seu crescimento e os novos modelos tornaram-na um desafio ainda maior para os profissionais que trabalham diretamente com esta modalidade educacional, os quais precisam saber como, para que e por que fazer a educação à distância (Moura et. al., 2012).

A institucionalização da Educação a Distância configura-se como um processo progressivo cujas coordenadas de posição revelam o nível de articulação dos processos que lhe dão forma. Alguns indicadores para aferição do estágio de institucionalização da EaD no ensino superior encontram-se disponíveis na literatura e podem contribuir para a melhor compreensão do macroprocesso de formação em EaD (Ferreira e Carneiro, 2015).

A Universidade Estadual de Goiás – UEG – por meio do Centro de Aprendizagem em Rede – CEAR – conta com programas de capacitação e formação técnica, que são oferecidos anualmente via edital de seleção. Dentre estes programas tem-se o Programa Anual de Capacitação Continuada de Profissionais em EaD (PACC) e o Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR). Inserida no PEAR está a Capacitação Docente que oferece

o curso de Capacitação em EaD para docentes dos 41 *Campi* da UEG com o objetivo de habilitá-los nos conhecimentos básicos sobre EaD e ambiente Moodle e em parceria com a Pró-reitoria de Graduação (PrG) promover a oferta de disciplinas dos cursos de graduação presencial para os alunos em dependência que se enquadrem na determinação da Resolução CsU n. 027/2010 (UEG, 2015).

Neste cenário, surge a necessidade de um espaço de aprendizagem, pesquisas e práticas em EaD, onde privilegia-se a capacitação e formação de profissionais e a produção do conhecimento. Esta formação encontra-se gradativamente sendo convocada a engendrar redefinições em seus modos tradicionais de ensino diante de novas realidades e demandas do mundo social, cultural e produtivo (Pretto, 2002).

Este relato de experiência objetivou caracterizar a oferta e o desenvolvimento de processos formativos de capacitação para as equipes docentes dos 41 *Campi* da Universidade Estadual de Goiás, envolvidos em iniciativas de educação a distância para a formação de disciplinas que devem suprir a demanda de semipresencialidade dos cursos de graduação dos *Campi* da UEG.

2 | RELEVÂNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Entende-se que a formação docente deve estar em primeiro lugar, e que as qualidades necessárias ao profissional englobam as dimensões que envolvam as qualidades emocionais, políticas, éticas, reflexivas e críticas e, sobretudo as de caráter do saber: o conhecimento acima de tudo e a pesquisa constante.

Para atuar como professor de disciplina no formato de oferta semipresencial, o docente precisou, inicialmente, vencer as barreiras e rejeições/objeções à modalidade e isto foi possível a partir do conhecimento de sua amplitude. Em segundo lugar, ter um perfil compatível com esta modalidade, manifesto pela aproximação com as Tecnologias da Comunicação e Informação. E, em terceiro lugar, conhecer as peculiaridades e características da formação e utilização e do material didático para Educação a Distância.

Este contexto implicou a necessidade de ampliar a discussão e formalização da demanda da modalidade de ensino em EaD no cotidiano de formação continuada dos docentes dos *Campi* da UEG.

3 | METODOLOGIA

O presente relato de experiência teve como universo alvo os 41 Câmpus da Universidade Estadual de Goiás (UEG), distribuídos em 38 municípios do Estado de Goiás.

O curso intitulado Planejamento e Construção de Disciplina/Curso em EaD ofertado pelo Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR/UEG, ocorreu no segundo semestre de 2015, no período entre 07 de agosto a 25 de setembro no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Plataforma Moodle com carga horária de 45 hs. O Ambiente Virtual de

Aprendizagem - AVA Moodle - implementado no CEAR e utilizado na Educação a Distância para a gestão de cursos online, é também, ambiente de apoio a cursos presenciais.

As inscrições dos docentes foram realizadas por meio de edital divulgado no site oficial da UEG. A homologação das inscrições foram realizadas pela Pro-Reitoria de Graduação (PrG) da Universidade Estadual de Goiás. Contemplaram o público-alvo deste relato, docentes dos 41 *Campi* da Universidade Estadual de Goiás que atuam nos cursos de graduação de áreas diversas.

Foram inscritos no curso de Planejamento e Construção de Disciplina/Curso em EaD, 72 professores subdivididos em cinco turmas no Moodle. O número de alunos cadastrados nas salas virtuais (turmas) foram os seguintes: turma I = 15; turma II = 12; turma III = 19; turma IV = 13 e turma V = 13.

Os conteúdos propostos na capacitação dos professores envolveram os seguintes tópicos:

Ambientação no Moodle - consistiu na primeira semana do curso para os professores iniciarem seu primeiro acesso e experiências na Plataforma Moodle.

Módulo I - Refletindo sobre o planejamento em EaD: consistiu em apresentar aos cursistas as dimensões de um planejamento para as disciplinas a serem ofertadas na semipresencialidade.

Módulo II - Planejamento da Disciplina/ Curso: esse módulo mostrou detalhadamente ao cursista, como a pasta da disciplina a ser proposta deveria ser estruturada (indicação de formulários para cada atividade proposta, tipos de atividades, como os conteúdos são separados por unidades, escolha de artigos, livros, capítulos de livros, vídeos para a biblioteca digital, estruturação do plano da disciplina, da apresentação da disciplina e das verificações de aprendizagem, além da atividade referente ao encontro presencial).

Orientação Final - nesse último tópico o cursista fez uma avaliação do curso e após a postagem, correção e finalizações das atividades propostas pelos tutores puderam fazer a impressão do seu certificado.

Certificado: após cumprir com êxito as etapas do curso, o docente/cursista teve acesso ao certificado digital.

Cada tópico do curso permaneceu disponível para acesso virtual, em média, por sete dias, período em que os cursistas deveriam visualizar as propostas de atividades solicitadas e executá-las.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os setenta e dois docentes inscritos no curso de Planejamento e Construção de Disciplina/Curso em EaD representaram 18 (43,9%) *Campi* do total de 41 *Campi* da Universidade Estadual de Goiás, distribuídos em 38 municípios do Estado de Goiás.

Dos setenta e dois (72) professores inscritos no curso, vinte e dois (30,55%) concluíram o curso com êxito culminando com a disciplina aprovada para oferta, sendo

pertencentes a 10 (24,39%) Campi da UEG. Das cinco turmas formadas, o número de docentes concluintes por turma foi: turma I = 4 (26,6%); turma II = 4 (33,3%); turma III = 6 (31,58%); turma IV = 5 (38,46%) e turma V = 3 (23,07%).

As áreas das 21 disciplinas concluídas no curso, pelos docentes, estão representadas e distribuídas de acordo com a Tabela de Áreas de Conhecimento da CAPES em: oito disciplinas em Linguística, Letras e Artes (38,09%), sete em Ciências Humanas (33,33%), três em Ciências Sociais Aplicadas (14,28%), duas em Ciências Exatas e da Terra (9,52%), uma em Ciências da Saúde (4,76%) e uma na área Multidisciplinar (4,76%). As áreas de Ciências Biológicas, Engenharias e Ciências Agrárias não apresentaram conclusão de disciplina para oferta em EaD (Figura 1). Observou-se que a oferta de disciplinas de cunho teórico se sobrepôs à de disciplinas que envolvem atividades práticas necessariamente presenciais em campo, a utilização de laboratórios, modelos humanos e/ou protótipos.

Pretto (2002) relata a importância das tecnologias digitais aplicadas ao ensino como um espaço de aprendizagem, pesquisas e práticas em EaD, onde privilegia a capacitação e a formação de profissionais, além da produção do conhecimento, redefinindo assim, em seus modos tradicionais de ensino-aprendizagem diante de novas realidades e demandas do mundo social, cultural e produtivo.

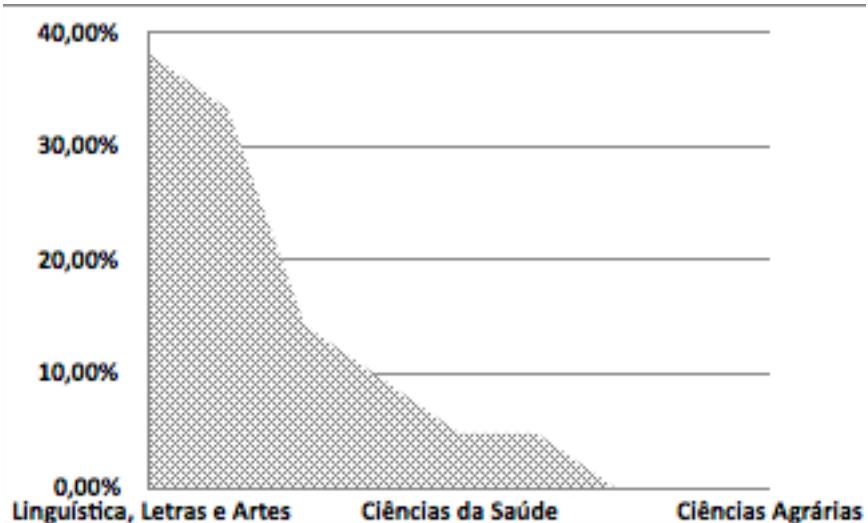


Figura 1. Áreas das disciplinas concluídas no curso distribuídas de acordo com a Tabela de Áreas de Conhecimento da CAPES

Os resultados apresentados mostraram que, ainda, há resistência por parte dos professores da UEG na utilização de novas tecnologias no processo educacional. Essas resistências evidenciaram obstáculos durante o andamento do curso, como a execução correta das atividades propostas (AVAS e EDS) e, também, da postagem dentro do prazo solicitado. Obstáculos estes que estão relacionados de uma forma geral: ao tempo requerido para produção e orientação da disciplina; à falta de habilidades com os avanços tecnológicos; a forma de remuneração de disciplinas em EaD que acaba sendo defasada em relação à oferta presencial o que caracteriza falta de suporte da instituição e a dificuldade de tornar público o material produzido para ser agregado ao currículo e também

ser utilizado por outras Instituições de Ensino Superior.

Outros obstáculos foram percebidos na finalização do curso, momento em que os professores participantes puderam responder a um questionário avaliativo do curso, a saber:

- 1) Os cursistas alegaram que o período disponibilizado para a leitura do material didático e o desenvolvimento das atividades propostas no curso foram curtos;
- 2) A falta de competência técnica no uso de tecnologias e, consequentemente, as limitações impostas por tais tecnologias.
- 3) O não conhecimento do uso de ferramentas específicas presentes no Moodle no momento da construção das disciplinas propostas para serem ofertadas na semipresencialidade;
- 4) Necessidade na mudança de postura do professor ‘uegeano’ frente às novas tecnologias educacionais e midiáticas.

O desafio atual, segundo NÓVOA (1992) está em valorizar novos paradigmas na formação continuada de professores que sejam reflexivos e assumam a carreira docente com responsabilidade e autonomia do seu próprio desenvolvimento profissional.

O mesmo autor relata que, o século XXI:

[...] é marcado pelo regresso dos professores ao centro das preocupações educativas, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores da UEG realizada por meio dos recursos midiáticos visou além da capacitação, a desmistificação do uso das tecnologias digitais aplicadas a educação, imprescindíveis para a qualificação continuada dos professores dos cursos de graduação ofertados nos *Campi* da Universidade Estadual de Goiás.

Considerando os aspectos institucionais, tecnológicos e humanos, entende-se que há a necessidade de interação entre estes três aspectos para o sucesso da EaD na Universidade Estadual de Goiás. Embora, o curso de capacitação em Planejamento e Construção de Disciplina/Curso em EaD seja um processo educacional realizado em sua maior parte à distância, os aspectos humanos foram fundamentais para o êxito dos docentes nos cursos de capacitação ofertados aos professores da UEG pelo CEAR. Nesse sentido, o acompanhamento e a orientação dos professores-tutores foram essenciais para o bom desempenho do professor cursista.

Portanto, conhecer a plataforma virtual moodle, as ferramentas, o acesso ao material,

o envio de atividades, a participação em fóruns, chats ou tirar dúvidas técnicas e, por meio delas compreender como ocorre a oferta de disciplina na modalidade a distância foi o principal objetivo do curso de capacitação.

Compreendeu-se com esse relato de experiência que ser professor está se tornando cada vez mais desafiador, pois exige o rompimento daquilo que é ‘habitual e rotineiro’, estimulando a pensar em uma ação pedagógica inovadora e tecnológica. E a capacitação dos professores da Universidade Estadual de Goiás na modalidade à distância, contribuiu na qualificação de sujeitos ativos e comprometidos, capazes de buscar, criar, aprender e intervir satisfatoriamente na formação discente (CASTRO NEVES, 1998).

No caso da experiência relatada neste texto, entende-se que ponto de partida já foi dado rumo à quebra de paradigmas, mas percebe-se também que muito ainda há de ser desmistificado e trabalhado quando se trata de Educação a Distância. Cabe ressaltar que, torna-se importante e necessário para a evolução do processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Estadual de Goiás, a busca de inovações e de diversificadas estratégias tecnológicas por parte dos professores, para que possam tornar o ensino e a aprendizagem na EaD tão efetivos quanto na modalidade presencial, incentivando o interesse, o empenho e a motivação dos acadêmicos na obtenção e solidificação do conhecimento.

A Equipe do CEAR tem a projeção de realizar em trabalhos futuros, estudos Campus a Campus para compreender melhor a visão dos gestores, docentes, discentes e corpo administrativo, sobre a EaD e, também, com o objetivo de disseminar e contribuir para a incorporação dessa relevante modalidade de ensino nos 41 Campi da Universidade Estadual de Goiás.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Melca Moura, CAMPOS, Valter Gomes, COLARES, Mirela Cavalcante, FANSTONE, Pollyana dos Reis Pereira, REZENDE, Sônia Regina Gouvêa. **Capacitação em Elaboração e Produção de Material Didático para a Educação a Distância na Universidade Estadual de Goiás – UEG.** Disponível:https://serex2012.proec.ufg.br/up/399/o/MELCA_MOURA_CAMPOS.pdf. Acesso em 28/05/2016.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Critérios de qualidade para a educação a distância. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 141, abr./jun., 1998.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T.C.J. **A Institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Educação Unisinos 19(2): 228-242, maio/agosto 2015. Doi: 10.401/edu.2015.192.07.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente.** 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>

Acessado em 01/06/2016.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do Futuro Presente.** 2009. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>> Acessado em 01/06/2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico:** a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 18, p. 101-107, set./dez. 2001.

PRETTO, N. **Formação de professores exige rede.** Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 121-131, maio/ago. 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU n. 027/2010.**

Disponível:<

[http://www.cdn.ueg.br/source/legislacao_15/conteudoN/3766/res](http://www.cdn.ueg.br/source/legislacao_15/conteudoN/3766/resCsu_2010_027.pdf)

[Csu_2010_027.pdf](http://www.cdn.ueg.br/source/legislacao_15/conteudoN/3766/resCsu_2010_027.pdf).> Acesso em 25 de maio de 2016.

PROJETO VITÓRIA RÉGIA

Carlos Homero Urizzi Garcia

Universidade Braz Cubas – Mogi Das Cruzes/SP

Denise de Almeida

Universidade Braz Cubas – Mogi Das Cruzes/SP

Elisabete Jacques Urizzi Garcia

Universidade Braz Cubas – Mogi Das Cruzes/SP

RESUMO: Projeto Vitória Régia As interações que se promovem ao longo de um curso de formação pedagógica imprescindem de significados. Sabe-se que tudo o que se experimenta, que se pratica, agrupa melhores condições para se confirmar como aprendizagem. Quando se adiciona às situações de transposição didática o componente lúdico, são fertilizados os terrenos da memória afetiva, muito mais provida de longevidade. Em se tratando de um curso de formação de professores, ministrado na modalidade EAD, qualificar as interações acadêmicas ganham contornos de um desafio imperativo, ou seja, há que se priorizar a provocação de reflexões acerca dos conteúdos veiculados por meio de experimentações lúdicas, que se notabilizem pelo potencial de favorecer aprendizagens não perecíveis, que se desdobrem em novas habilidades para que o futuro professor pulverize em proveito de seus alunos. O projeto Vitória Régia foi concebido com esse propósito: proporcionar uma experiência agradável, sob o ponto de vista metodológico, e funcional, no que se refere às repercussões de aprendizagem de

diversos conteúdos. Seu público-alvo consistiu em discentes do curso de Pedagogia EAD, do primeiro semestre. Reunidos em grupos em seus respectivos polos presenciais, foram incumbidos de selecionar conteúdos que pudessem ser ministrados para crianças de educação infantil ou ensino fundamental. O recurso didático foi a brincadeira denominada Vitória Régia, ou seja, papéis dobrados portando os conteúdos escolhidos que, postos em um recipiente com água, se abriam e se revelavam numa alusão a procedimentos mágicos. A realização da atividade foi precedida por tutoriais, diversos vídeos e textos de apoio postados no ambiente virtual de aprendizagem. Durante a experiência, os grupos deveriam documentá-la com fotos e vídeos, enviando esses registros para a plataforma acadêmica a que têm acesso. O resultado ficou patente em interações de naturezas diversas, entre grupos do mesmo polo e de outros, tutores e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Interações; Aprendizagem significativa; Ambiente virtual.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto Vitória Régia foi produto decorrente de uma disciplina denominada Projeto Integrador, que faz parte da grade curricular do curso de Pedagogia, oferecido na modalidade

EAD (Educação a Distância). Este foi um trabalho que ocorreu concomitantemente em diversos polos, vinculados a uma universidade localizada em Mogi das Cruzes. A finalidade da disciplina Projeto Integrador é promover a interdisciplinaridade entre os conteúdos abordados durante cada semestre letivo e, ao mesmo tempo, criar condições para que o aluno, futuro professor, tenha acesso a situações que lhe permitam vislumbrar, da forma mais próxima quanto for possível, como será o seu exercício profissional.

O eixo norteador das atividades alcançadas pelo projeto Vitória Régia foi a ludicidade, sem a qual qualquer mobilização dirigida à criança se esvai de sentido e não contempla os objetivos de aprendizagem estabelecidos para esse público alvo. Trata-se de uma espécie de axioma, repetido à exaustão durante os anos de formação pedagógica, para que o futuro docente jamais perca de vista a pertinência de se orientar pela ludicidade em tudo o que propuser à criança. Procurou-se, ao longo das atividades, chamar a atenção do acadêmico para a validade das propostas que abrem espaços para a criatividade, não só no sentido de estimular as posturas criativas do futuro professor, mas também para que estes reproduzam a prerrogativa de valorizar as ações criativas de seus alunos, quando forem regentes de suas salas de aula.

Justifica-se a tônica depositada nesse estímulo à criatividade nas perspectivas cognitivistas defendidas por Gardner (2002), dentre outros referenciais, em que se destaca a relação dialética entre criatividade e inteligência, sinalizando que uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades para a resolução de problemas, dando suporte para que o indivíduo seja capaz de resolver problemas ou dificuldades com as quais se depare, ao mesmo tempo em que se capacite para o exercício da criação, da elaboração de produtos que atendam suas necessidades de forma eficaz. Acredita-se que ao buscar soluções para os problemas encontrados ou simulados, o educando amplie suas condições para a aquisição de conhecimento novo. (p. 46).

Com efeito, essa concepção deve conduzir o aprendizado do estudante de Pedagogia de forma significativa, a fim de que, ao aperceber-se de sua eficácia na relação com o conhecimento, ofereça futuramente condições similares aos seus alunos. Dolabela (2003) considera possível aperfeiçoar o uso da criatividade e indica que suscitar trabalhos com temas de grande interesse do aluno possa ser um bom começo: Sem dúvidas existem técnicas para aumentar a criatividade das pessoas. Mas não há como negar que alguém será mais criativo quando imerso em tema que o apaixona, ao qual se dedica intensamente, pois criatividade depende principalmente do grau de energia empregado, não é só um facho de luz fugidio e casual. E para isso é preciso estar comprometido. (DOLABELA, 2003, p. 59).

Tendo, portanto, a ludicidade e a criatividade como retro alimentadoras de todo o processo de condução das atividades deste projeto, outra necessidade que se buscou desenvolver foi a integração entre os acadêmicos do mesmo polo, assim como entre os participantes de polos distintos, promovendo não só a troca de experiências, mas também o estabelecimento de vínculos entre pessoas que comungam expectativas parelhas e fazem projeções para o exercício de uma profissão que tanto padece pelos isolamentos,

comunicações inócuas, desinteresses pelas boas práticas alheias e apego a certas zonas de conforto que não fertilizam a qualidade do processo educativo.

O uso das ferramentas tecnológicas, que é sempre uma grande preocupação das Instituições de Ensino Superior que oferecem matrículas para cursos na modalidade EAD, esteve na pauta deste projeto com considerável destaque e em diferentes momentos, dentre os quais, quando os participantes registraram as etapas das atividades em fotos, elaboraram vídeos alusivos ao trabalho de cada grupo e compartilharam essas experiências nos ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitando o intercâmbio de ideias e de resultados.

2 | OJETIVOS

A proposta de atividades do projeto Vitória Régia considerou como metas a serem alcançadas: 1 Promover ações que integrassem diversas áreas do conhecimento, de forma e lúdica, chamando a atenção dos acadêmicos para a relevância da interdisciplinaridade; 2 Possibilitar aos estudantes do curso de Pedagogia espaços para a construção de uma sequência didática aplicável em salas de aulas reais, num exercício de aproximação entre teoria e prática; 3 Destacar a ludicidade e a criatividade como elementos imprescindíveis à aquisição construtiva do conhecimento; 4 Valorizar a construção coletiva de saberes pedagógicos e a socialização saudável dos resultados obtidos nas diversas etapas de desenvolvimento do projeto; 5 Familiarizar estudantes matriculados em cursos oferecidos na modalidade EAD com as ferramentas disponíveis em seu ambiente virtual de aprendizagem.

3 | REFERENCIAIS TEÓRICOS

O desenvolvimento deste trabalho encontrou ancoragem teórica nos autores Gardner (2002), Vygotski (2009); Duarte (2004); Dolabela (2003); Pasqualini (2013); Barbosa (2006); Torre (2005); Rios e Santos (2011). Todos os autores mencionados convalidam a perspectivas de se imprimir ao trabalho pedagógico, notadamente aqueles realizados com crianças, o caráter lúdico e criativo.

Para a elaboração do tutorial de apresentação aos alunos, veiculado também na plataforma virtual, foram consultados alguns endereços de sítios sobre mitologia - que contextualizassem o tema Vitória Régia - outros sobre personalidades que se valeram da criatividade e da imaginação para construir histórias de sucesso.

Indicações foram repassadas aos acadêmicos, com o propósito de também incentivá-los a utilizar os recursos virtuais de pesquisa, atentando para a necessidade de se efetuar buscas em endereços confiáveis, conforme recomenda Duarte (2004):

[...] o insucesso ou sucesso de indivíduos, empresas e instituições depende basicamente da maior ou menor capacidade de buscar conhecimentos e informações com rapidez e

saber utilizá-los com criatividade, adaptando-se a novos ritmos e processos, dominando as novas tecnologias e linguagens, em suma, adaptando-se a um novo tipo de sociedade que estaria surgindo, caracterizado por um novo tipo de relações entre conhecimento e trabalho. (DUARTE, 2004, p. 64).

A fim de assegurar maior legitimidade aos tutores dos polos presenciais para, caso se fizesse pertinente, trazer orientações suplementares aos acadêmicos, foi organizado um encontro com esses profissionais em que, dentre outras atividades, executaram as principais etapas da construção do brinquedo, ora denominado Vitória Régia.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Projeto Vitória Régia fez parte de uma programação semestral, cujo produto final foi a possibilidade de alunos do curso de Pedagogia EAD vivenciarem uma atividade lúdica, factível e de grande interesse para o público com o qual os futuros professores irão trabalhar. Assim, este artigo se vale como procedimento metodológico do Estudo de Caso, uma vez que se pretende apresentar o relato de uma experiência, seu percurso de aplicação e a avaliação que dela decorreu, sinalizando para a pertinência de sua socialização.

Salienta-se que o relato poderá se ressentir da riqueza de detalhes dos quais se apropriou durante a construção de um brinquedo que, dentre outras particularidades, também abordava conteúdos formais estipulados para crianças de educação infantil ou ensino fundamental. Mas esse detalhamento pode ser conferido na integralidade nos documentos que precedem o projeto, disponibilizado à Instituição em que foi desenvolvido. Por meio do referido relato e das análises que dele provierem, espera-se contribuir para que outras propostas de atividades a serem encampadas por alunos de EAD, especificamente dos cursos de Pedagogia, decantem os aspectos lúdicos e criativos como disparadores de estímulos à aprendizagem.

5 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sabe-se que trabalhar de forma lúdica estimula e desenvolve aspectos sociais, cognitivos, culturais, emocionais e físicos da criança e a brinquedoteca é um excelente ambiente para proporcionar esse desenvolvimento nesta fase tão importante que é a infância. Desta forma, e considerando que todos os polos possuem esse espaço (brinquedoteca), convencionou-se que as atividades atinentes ao projeto Vitória Régia seriam ali realizadas.

Para desenvolver o projeto Vitória Régia, o acadêmico deveria formar um grupo entre 3 a 6 participantes ou, se assim preferisse, realizá-lo individualmente. Com a formação dos grupos, entre vários motivos, destacamos o de promover a troca de conhecimento entre os ingressantes e a socialização. O próximo passo foi assistir ao vídeo, elaborado pelo professor responsável pelo Projeto Integrador, ensinando como construir o brinquedo e como utilizá-lo.

No vídeo, o aluno acompanhava apenas uma dentre as inúmeras possibilidades de se utilizar o brinquedo Vitória Régia em sua prática pedagógica. A cada nova possibilidade descoberta, era importante perceber que também se configurava um novo caminho para a ampliação de aprendizado pleiteado. Como nos indica Pasqualini:

[...] A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação. (PASQUALINI, 2013, p.91)

A ideia básica da brincadeira consistia em papéis dobrados que se abriam enquanto boiavam numa superfície líquida. Quando os papéis se abriam, numa alusão a um processo mágico, revelavam um determinado conteúdo, que podia ser uma pergunta para a criança responder (O que é? o que é?), partes de um poema ou de diversos outros gêneros textuais, um problema para que a criança encontrasse a solução, palavras que rimavam, entre uma infinidade de possibilidades.

O desafio para os grupos era ciar um conteúdo que fosse atrativo para as crianças de educação infantil ou Ensino fundamental. O importante era usar a imaginação:

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VYGOTSKI, 2009, p.14).

O primeiro critério desse projeto foi a diversão. A essência de qualquer brincadeira é que a mesma seja agradável aos participantes. Ao propor uma atividade divertida, espera-se unir eficiência e eficácia, ou seja, aumentar a probabilidade de alcançar os objetivos de forma plena. Isso porque os envolvidos terão prazer em colaborar para a execução e bom andamento da atividade (eficiente: fazer certo as coisas). Um ambiente amistoso, decorrente do prazer espontâneo em participar da atividade tendo em vista o caráter divertido da proposta apresentada, sinaliza excelente oportunidade para uma condução segura e produtiva (eficaz; fazer as coisas certas). Esses conceitos - “A eficiência consiste em fazer certo as coisas e a eficácia em fazer as coisas certas”. - são atribuídos ao famoso pai da Administração, Peter Drucker.

O segundo critério vinculado ao projeto Vitória Régia foi a adequação. Ninguém gosta de uma brincadeira quando não consegue compreender ou realizar as atividades propostas. O nível de exigência do jogo precisa estar dentro ou próximo do nível de capacidade dos participantes. Portanto, foi fundamental identificar para quais faixas etárias a proposta poderia ser mais bem aproveitada.

Na perspectiva de Barbosa: [...] é preciso que o aprendiz possa viver outras experiências, faça várias combinações e conexões entre elas, para que se constitua um sujeito capaz de aprender utilizando suas possibilidades imitativas e criativas, capaz de representá-las através de várias linguagens e capaz de compreender, também, através de várias linguagens, a experiência e a vivência do outro, para incorporá-las à sua quando se sentir fascinado por ela. (BARBOSA, 2006, p.19)

Assim, há que se garantir a atenção ao público alvo e o cuidado para que não se subestime o estágio de desenvolvimento intelectual de cada fase, tornando a atividade desinteressante ou por exigir demais ou de menos da criança. Sugeriu-se que o aluno revisitasse Piaget e suas teorias, a fim de se sentir mais seguro para elaborar sua proposta. O Terceiro critério que deu suporte ao projeto foi a viabilização. A ideia precisa ser concretizada, ou seja, é primordial que seja uma proposta factível dentro das condições previstas, que possa ser realizada dentro da brinquedoteca, preservando a essência do brinquedo proposto, que conte com a participação de todos os integrantes do grupo e que permita a gravação das atividades.

Os registros, tanto do percurso de construção do brinquedo por meio de fotos, quanto da aplicação da brincadeira por meio do vídeo, socializadas no ambiente virtual de aprendizagem, permitiram o estabelecimento de vínculos entre acadêmicos de polos diversos. A possibilidade de compartilhar experiências, com grande potencial de aplicabilidade na educação básica, conforme aponta Torre:

[...] que a criatividade se socializa; deixa de ser um dom, uma capacidade pessoal para se converter em um bem social, uma riqueza coletiva. [...] a criatividade está em saber utilizar a informação disponível, em tomar decisões, em ir mais além do que foi aprendido, sobretudo, em saber aproveitar qualquer estímulo do meio para gerar alternativas na solução de problemas e na busca de qualidade de vida. (TORRE, 2005, p.34)

Essa socialização em ambiente virtual de aprendizagem assegura que os alunos estão lançando mão das tecnologias disponíveis. Trata-se de um início tímido ainda, mas considerável para boa parte dos acadêmicos, que são também ingressantes tanto no ensino superior quanto nessa modalidade não presencial de ensino. Aqui, vale destacar o que afirmam Rios e Santos:

As TDICs contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências dos professores e estudantes numa perspectiva crítica e colaborativa. A inovação no fazer pedagógico contribui significativamente na formação crítica participativa e autônoma do Indivíduo [...] Tecnologias estas que abrem espaços ao ser humano em todas as esferas da sua vida: trabalho afetividade economia política cultura. (Rios & SANTOS, 2011, p 8)

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Vitória Régia foi elaborado com o propósito de promover a integração entre alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia, na modalidade EAD, de um mesmo polo e de polos distintos, por meio do ambiente virtual de aprendizagem.

Com a socialização dos resultados de seus trabalhos e a possibilidade de empenhar ludicidade a uma proposta didática, que previa a construção de um brinquedo e a viabilização da brincadeira, foi facultada ao aluno a oportunidade de experimentar uma atividade que, futuramente, poderá ser replicada em suas salas de aula.

Ficou patente que as posturas criativas, além de muito bem-vindas no universo pedagógico, são imprescindíveis para que a criança se sinta atraída pelas propostas, e para que aceite o convite para colocar em evidência o seu potencial criativo também.

O uso da tecnologia, durante a execução do projeto, materializado em tutoriais, interações via plataforma, fóruns, postagem de registros, entre outros, levou a aluno a valorizar os recursos de que dispõe para melhorar o protagonismo de sua aprendizagem, ganhar desenvoltura nesses cenários virtuais e ajustar seu perfil às características do Ensino a Distância.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. M. S. Psicopedagogia Um Diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro,
- DOLABELA, F. Pedagogia Empreendedora. São Paulo: Editora de Cultura,
- DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. São Paulo: Autores Associados,
- GARDNER, H. Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed Editora
- PASQUALINI, J. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vygotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org) Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados,
- RIOS, C. A. e SANTOS, D.P. Mídias na Educação: formação continuada do professor, privilégio para o aluno. Montes Claros: Editora Unimontes,
- TORRE, S.de la. Dialogando com a Criatividade: da identificação à criatividade paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.
- YGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CONEXÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO TOCANTINS: CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Mariana da Silva Neta

SEDUC TO/Universidade Federal do Tocantins -
PPG - Letras
Palmas - Tocantins

Nádia Flausino Vieira Borges

SEDUC TO/ /Universidade Federal do Tocantins
Palmas - Tocantins

Aldízia Carneiro de Araújo

Secretaria da Educação, Juventude e Esportes -
Tocantins
Palmas – Tocantins

Simone Lima de Arruda

Secretaria da Educação, Juventude e Esportes -
Tocantins
Palmas – Tocantins

Marcia Flausino Vieira Alves

Secretaria da Educação, Juventude e Esportes -
Tocantins
Palmas – Tocantins

as contribuições da relação professor da EaD e professor cursista da EaD no desenvolvimento da aprendizagem durante o curso e a percepção sobre a dualidade qualidade x quantidade no ensino a distância. Os sujeitos da pesquisa são professores efetivos da rede pública estadual da educação no Tocantins inscritos no curso de Tutoria em EaD oferecido na plataforma Moodle da Seduc. As conclusões permitem evidenciar, na percepção dos cursistas, a significativa contribuição da EaD no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e a relevância do enfrentamento das dificuldades no ensino a distância, o que nos levou a reflexão sobre as possibilidades da utilização dos diversos recursos tecnológicos para a implementação das formações de professores por meio da EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias na educação; formação continuada; educação a distância.

ABSTRACT: Every year the distance education expands its horizons in Brazil as a valid modality, also necessary, which largely contributes for the teachers' formation, requiring a new posture from the teacher, the student, the managers and of all education institute, changing the relations between the subjects involved in the teaching and learning process. From this search we aim to know the perception of the students about the profile of the distance education teacher, the contributions of the relation teacher-student in the learning development during the course, and also the

RESUMO: A cada ano a educação a distância (EaD) alarga seus horizontes no Brasil como uma modalidade válida, necessária e que em muito contribui para a formação de educadores, exigindo uma nova postura do professor, do cursista, dos gestores e de toda a instituição educativa, alterando as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A partir desta pesquisa objetivamos conhecer a percepção dos cursistas sobre o perfil do educador em EaD;

perception about the dualism ‘quality vs quantity’ in the distance education. The subjects of this search are the teachers of the public schools in Tocantins enrolled in the Course of Tutoring in Distance Education, offered in the SEDUC’s Moodle platform. The conclusion allow us to point, in the students’ perception, the significant contribution of the distance education in the development of the teaching and learning process and the relevance of coping with the difficulties in the distance education. Also lead us to the observation about the possibilities of the utilization of several technological resources to implementation of the teachers’ formation through distance education.

KEYWORDS: technology in education; continuing education; distance education.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios para a educação atual é contribuir para a formação das futuras gerações e possibilitar o crescimento e aprimoramento dos profissionais que necessitam e buscam meios de se atualizar. Nesse contexto, visando designar condições de aprendizagem em que o aluno seja proativo, busque superar as dificuldades, construa o seu aprendizado ampliando a capacidade produtiva e crescimento pessoal, surge a educação a distância (EaD), contribuindo com um novo contexto educacional integrando o uso das novas tecnologias, tão presentes na atual sociedade.

Desde a promulgação da LDBEN 9.394/96, a modalidade tem sido vista como propulsora de inúmeros benefícios, adequando os diversos métodos de ensino ao perfil dos estudantes, em especial no âmbito da formação de professores. Para que ocorra o sucesso do ensino a distância é necessário à adoção de uma nova postura do professor, do cursista, dos gestores e de toda a instituição educativa, pois altera todas as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa surgiu do trabalho realizado na Gerência de Ensino a Distância, atuando como tutoras para os professores efetivos da rede pública estadual da educação no Tocantins inscritos no curso de Tutoria em EaD, oferecido na plataforma Moodle da Seduc nos meses de outubro a dezembro de 2012, por considerar relevantes as contribuições dos cursistas nos fóruns de discussão.

Neste sentido, partindo desta pesquisa, o presente artigo visa descrever a percepção dos cursistas sobre o perfil do educador em EaD e perceber em seus relatos as contribuições da relação professor da EaD e professor cursista da EaD no desenvolvimento da aprendizagem a distância. Inicialmente, abordaremos as contribuições da relação professor aluno no desenvolvimento da aprendizagem, segundo os cursistas, enfocando a importância do papel do tutor na relação com os alunos. A partir dessas considerações, refletiremos sobre as contribuições da EaD no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e a percepção dos cursistas sobre a dualidade qualidade x quantidade no ensino a distância, além de destacar a relevância do enfrentamento das dificuldades na modalidade EaD.

Para tanto, por meio de uma abordagem qualitativa, a presente pesquisa foi desenvolvida fazendo uso do estudo de caso, usando a pesquisa bibliográfica, documental

e coleta de depoimentos na Plataforma Moodle como instrumentos de coleta de dados, procurando retratar a realidade e as percepções dos cursistas. André (1984) define os estudos de caso como aqueles que

pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos (...) e que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). A autora apresenta sete princípios gerais ou características associados aos estudos de caso:

- buscam a descoberta, estando o pesquisador constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo como aspectos não previstos ou dimensões não estabelecidas a priori.
- enfatizam a interpretação em contexto.
- procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- usam uma variedade de fontes de informação, tanto com referência a formas como quanto a momentos diferentes.
- revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O leitor dos resultados de uma pesquisa com essas características perguntará: o que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?
- procuram retratar a realidade de forma completa e profunda.
- Os relatos de estudo de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa. (ANDRE, 1984, p. 51 – 54).

Segundo André (1984), o estudo de caso busca a representação dos diferentes pontos de vista presentes em uma determinada situação, sendo que a realidade pode ser vista sob distintas perspectivas, não definindo uma como sendo a verdadeira. Assim, por meio desta pesquisa, procuramos demonstrar as diferentes opiniões e visões a respeito de questões envolvendo a EaD. Na pesquisa é possível evidenciar o ensino-aprendizagem desenvolvido durante o curso realizado na modalidade EaD, evidenciando ainda a importância do ensino a distância na democratização do acesso à formação dos professores no Estado do Tocantins, por suas alargadas fronteiras e indisponibilidade de centros de formação continuada de professores que atendam a todo o território estadual.

2 | A RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE DA EAD NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

A aprovação da LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Nº 9.394/96, a modalidade de ensino EaD ganha mais espaço no ambiente da educação nacional, uma vez que a lei valida a sua necessidade dentro do espaço da educação nacional. Em seguida, adentrando aos anos 2000, o poder público intensificou os investimentos em sua estruturação e fomento, e a partir de 2002 houve uma participação mais enérgica da iniciativa privada, que conseguiu em pouco tempo de atuação transformar a imagem

pública da EaD daquela conferida nos textos legais: de uma modalidade de ensino complementar, auxiliar da educação presencial, voltou seus esforços para a educação superior e majoritariamente começou pela oferta das licenciaturas: Pedagogia e Normal Superior, e dos cursos de administração voltados para as tecnologias em gestão. O Decreto Federal nº 5.692/05 que regulamenta o artigo 80 da LDBEN, traz a definição de educação à distância como a

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diferenciados. (BRASIL, Art. 1º, 2005).

Além do fator da distância física entre professor e aluno, esta definição demanda o uso das novas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem centrado no aluno, e onde o processo didático-pedagógico acontece de forma mediada e interativa.

A reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem no contexto tradicional com aulas presenciais, professor e alunos frente a frente e recursos pedagógicos ao alcance das mãos não deve ser vista de forma diferenciada do atual ensino distância, que permite sair do contato visual e vencer as barreiras de tempo e espaço, tendo em vista que nesta modalidade não se está junto fisicamente, mas virtualmente conectados em busca de objetivos comuns.

Na educação presencial, em que predomina a oralidade, com recursos de voz e gestos, contribuindo com a didática do professor cria-se uma atmosfera favorável ao aprendizado, pois possui toda uma dinâmica de entrosamento com os alunos, afinal, “o professor quando ensina não apresenta apenas a informação, ele seduz com a informação” (KENSKI, 2002, p. 102). Independente de modalidade de ensino cabe ao educador, contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos, estimulando-os a fim de se tornarem protagonistas do seu próprio conhecimento.

Muitas mudanças ocorrem quando os olhares se voltam da educação tradicional para a educação à distância, dentre eles o papel do professor e do aluno. Na educação tradicional, grande parte do processo centra-se nas mãos do professor. Já na educação à distância, o professor acompanha e orienta, mas todo o processo é centrado no aluno. Essa inversão de papéis gera muitas consequências. O professor precisa ter claro que para atuar nesta modalidade de ensino precisa desenvolver habilidades específicas para o domínio do conteúdo, capacidade de administrar uma comunicação multidirecional, incentivar e motivar para a participação, monitorar e organizar todo o processo para que a aprendizagem ocorra com autonomia, participação e interação.

Para Ferretti (1995), é necessário que se reflita sobre as mudanças no meio educacional a fim de que as inovações tecnológicas possam ser assimiladas e utilizadas em sala de aula, de forma crítica relacionando-se com o caráter pedagógico. Para o autor, a relação professor da EaD e professor cursista da EaD pode ter inovação a partir da:

disposição intencional do primeiro para manter, com o segundo, contatos que se

caracterizam pela cooperação, pela estimulação das capacidades, pelo desafio à participação e pela atenção individualizada, contatos nos quais o professor é identificado como facilitador da aprendizagem e o aluno como o sujeito desse processo. (FERRETTI, 1995, p. 73 -74)

Apenas inserir tecnologias nas salas de aulas não é suficiente para que haja uma modificação no fazer pedagógico, tampouco, no aprendizado do aluno. É fundamental o enriquecimento das discussões sobre a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos e o impacto no ensino e na aprendizagem dos educandos, a fim de que sirva de autoavaliação para o profissional da educação, conduzindo-o a reflexão sobre o planejamento das aulas, bem como o ato de ministrá-las e avaliá-las.

Alguns professores não possuem experiências ou práticas com o uso das tecnologias, sendo essas ignoradas não por desconsiderarem sua importância, mas, por não terem as habilidades necessárias para inseri-las em sua prática pedagógica, neste momento, alguns buscam aperfeiçoamento nos cursos em EaD, visando adquirir novas metodologias, crescimento profissional e saem da condição de professor para estudante ou cursista. Neste contexto também necessitam ter uma boa relação com o seu professor/tutor? Especialmente nesta pesquisa, os sujeitos são professores que se encontram como estudantes num curso em EaD e consideram que mesmo a interação entre professor e aluno acontecendo de forma indireta, há a necessidade de colaboração entre as partes envolvidas nesse processo.

A habilidade inicial para a construção de um perfil de educador à distância utilizando os recursos tecnológicos da atualidade é, sem dúvida, a aproximação e utilização dessas tecnologias. Esta barreira será rompida com incentivo e motivação tendo em vista que o professor/tutor deve ser mediador, orientador e participante ativo na construção do conhecimento onde a informação é uma pequena parcela dentro desse processo, mas sem desconsiderar as responsabilidades técnicas, profissionais e políticas entre tutor e cursista. Para Ferretti (1992), é necessário que o usuário das tecnologias tenha algumas características, tais como

conhecimento dos novos equipamentos; capacidade de ler e interpretar dados formalizados como diagramas e gráficos; domínio de símbolos e linguagem matemática; compreensão da lógica das operações; compromisso; responsabilidade; disciplina; interesse; iniciativa; autonomia; confiança; cooperação; participação; comunicação; criatividade; capacidade de abstração; de raciocínio; etc. Parte desses requisitos refere-se a habilidades cognitivas e outra bem mais ampla, a características de sociabilidade. (FERRETTI, 1992, p. 90).

Nesta perspectiva, para o educador compreender e atender ao que solicita este novo cenário educacional, deve-se repensar a mediação da aprendizagem, visando a construção colaborativa dos participantes, validando as diferenças, instigando a busca do conhecimento e a troca de informações entre cursistas e professor através dos diferentes recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Desta forma o educador em EaD estará preparado para a nova realidade e para as novas demandas da sociedade, agora completamente digital e a partir daí potencializar a construção da comunicação e do conhecimento a distância, sempre contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem

dos cursistas. Na concepção de Luckesi (1989) a educação em suas diversas modalidades não tem as condições necessárias para responder aos nossos múltiplos problemas nem satisfazer as variadas necessidades

Ela não salva a sociedade, porém ao lado de outras instâncias sociais, ela tem um papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da acriticidade e na construção de um processo civilizatório mais digno do que esse que vivemos. (LUCKESI, 1989, p. 95).

Para se estabelecer os papéis dentro deste contexto, vale ter bem claro que o professor/ tutor deve ser visto como um orientador que sugere fontes, oferece subsídios, facilita o processo de compreensão, enfim é capaz de interagir com o aluno, possibilitando que este seja capaz de se organizar em estudos dirigidos, administrar o tempo, apropriar-se dos conteúdos e temáticas de ensino, aliados ao compromisso profissional. Entretanto, segundo Valente (2003), a qualidade desta interação entre professor da EaD e professor cursista da EaD na EaD é mais fundamental ainda que na educação presencial, pois determina o processo de aprendizagem e sem a promoção da interação professor da EaD e professor cursista da EaD e entre os alunos da EaD o processo de aprendizagem não sairá do seu estágio inicial.

3 | A QUALIDADE EM EAD: CONCEITOS E CONTEXTOS

Para se refletir sobre a dualidade qualidade x quantidade, cabem algumas indagações: O que é qualidade? E o que é qualidade educacional? É possível falar em qualidade educacional desvinculada da formação dos professores e das condições de trabalho proporcionadas? A resposta para todos esses questionamentos conduz a pontos comuns, como a necessidade de perseguir a tão almejada eficiência, com resultados que façam a diferença na vida dos educandos, bem como dos profissionais que necessitam de formação continuada a fim de que consigam atuar com competência. Nos cursos ofertados na modalidade EaD não poderia ser diferente, pois as metodologias e recursos utilizados, precisam conduzir a bons resultados.

Na concepção de Teperino et al (2006), para garantirmos a qualidade do curso na modalidade EaD é preciso dar atenção especial ao processo de comunicação entre professores e alunos, entre os grupos de alunos, entre alunos e equipe pedagógica e de gestão. Percebemos ainda, que um processo de comunicação eficiente contribui para evitar o isolamento dos alunos e para auxiliar na manutenção da motivação para aprender.

A educação a distância não pode e não deve ser usada como mais uma modalidade de ensino que vise o atendimento a um número de estudantes cada vez maior, sem se preocupar com a qualidade educacional. Segundo Valente (2003) na construção do conhecimento na EaD, o aprendiz deve processar as informações que obtém interagindo com o mundo e com os objetos e pessoas, e dessa interação surgem os problemas e situações que devem ser resolvidos. Logo, para que haja qualidade, o professor necessita utilizar as tecnologias da informação e comunicação como recursos que facilitem a

aprendizagem do aluno, propiciem a interação e a capacidade de resolver situações.

Nas pesquisas de Valente (2003) a qualidade da interação entre professor e aluno na EaD é ainda mais fundamental que na educação presencial, é fator determinante do processo de aprendizagem, a ineficácia da promoção da interação professor da EaD e professor cursista da EaD, e entre os alunos da EaD, o processo de aprendizagem não sairá do seu estágio inicial. Esta distância entre professor e aluno na EaD deve acontecer apenas no âmbito físico, a interação deve ser amplamente estimulada e acompanhada.

Para Kenski (2002) na relação de ensino-aprendizagem, a EaD pode utilizar ou não de momentos presenciais, mas acontece basicamente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, podendo abranger diversos níveis de ensino - médio, superior e pós-graduação, sendo mais indicada para a educação de adultos em decorrência da organização e disciplina nos estudos, programas de educação a distância que procuram o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem devem envolver possibilidades de utilização de todos os recursos tecnológicos disponíveis e desenvolver novos recursos para o alcance dos seus objetivos.

Para Mezomo (1994) quando dizemos que um curso tem qualidade, nos referimos a uma propriedade de um curso adequado à missão da instituição de ensino, comprometida com o atendimento completo das necessidades de seus alunos. Dentre os atributos que dão qualidade ao curso, podem ser destacados:

- a) o alcance dos objetivos propostos – efetividade;
- b) o alcance dos resultados com o mínimo de erros - eficiência;
- c) a adequação do curso às necessidades dos cursistas - pertinência;
- d) a disponibilidade de um amplo serviço de apoio – acessibilidade;
- e) a utilização da ciência e recursos tecnológicos disponíveis - atualidade;
- f) e a satisfação dos alunos com relação aos objetivos alcançados – aceitabilidade.

No fórum que serviu de base para essa pesquisa, os participantes afirmaram que a qualidade da educação à distância depende da formação e preparação do educador desde a estruturação do curso até a realização e avaliação do mesmo, pois esses aspectos são fundamentais para que o professor reveja alguns conceitos e reinvente a relação aluno/professor. No espaço virtual, a lógica educacional passa pelo construir juntos, ou seja, é preciso uma interação entre aluno/professor de maneira efetiva, utilizando todas as ferramentas disponíveis para que a qualidade de fato supere a quantidade, tendo em vista que não basta ter um grande número de alunos, com pouco ou nenhum aprendizado, bem como muitas participações nos fóruns de discussões sem contextualização, reflexão acerca da temática abordada e interação entre os envolvidos no processo.

Por outro lado, uma grande quantidade de conteúdos propostos não significa que o aluno vá assimilar tudo o que seria necessário ou esperado pelo curso. Assim acontece com o aluno, que apresenta atividades resumidas, mas com qualidade, cabendo ao professor/tutor conduzir, sugerir estudos, orientar da melhor forma para que o aluno consiga assimilar

o que realmente se espera com determinada atividade, interação em fóruns e debates.

Conforme Kenski (2002), a EaD vem para o âmbito da educação para garantir a formação do profissional crítico, a adoção e o uso das novas tecnologias na educação deve ser realizada a partir da desmistificação as suas origens técnicas e mercadológicas. Portanto, para que haja qualidade, é importante que as atividades desenvolvidas pelo aluno/cursista sejam relevantes, contemplem ao que foi solicitado, mas que é melhor participar de forma sintetizada e com qualidade, permitindo que o professor/tutor avalie e contribua a fim de que haja aprendizado e desenvolvimento da criticidade.

Para Masetto (2003) quando a relação entre professor e aluno deixa de acontecer de forma verticalizada como imposição cultural, se transforma na construção de conhecimentos significativos para os sujeitos do ensino-aprendizagem, se torna construtora de habilidades humanas e profissionais, de valores éticos, políticos, culturais e sociais.

4 | CONTRIBUTOS DA EAD PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SEDUC - ESTUDANTES DA EAD DO TOCANTINS

O curso de Tutoria em EaD, realizado na plataforma Moodle, foi oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Gerência de Ensino a Distância, aos professores efetivos da rede, que pretendem atuar como tutores em cursos a distância. Nesta seção, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada junto a esses cursistas que, após a análise de textos e vídeos disponibilizados na biblioteca do curso e realização das atividades propostas, deveriam contribuir no fórum Docência *Online* em que debateriam sobre o perfil do educador em EaD: responsabilidades, características e relação tutor-aluno no processo de ensino e aprendizagem e dualidade qualidade X quantidade na EaD, destacando a relevância do enfrentamento das dificuldades na modalidade EaD.



Fonte: Autoria Própria - Dados coletados pelos autores – Curso de Tutoria/ Plataforma Moodle - SEDUC/TO.

Gráfico 1 - Perfil dos Estudantes – Formação

Além do fórum Docência *Online*, houve também a análise do fórum de apresentação, em que foi possível conhecer o perfil e formação dos cursistas, sendo que quatro não

se apresentaram, portanto não conhecemos a área de atuação. Dos 25 cursistas que participaram do fórum de apresentação, todos possuem graduação e dois ainda não fizeram especialização, mas o que chama a atenção é o quantitativo de cursistas que são mestrandos, muito pequeno pelo número de professores que são objetos dessa pesquisa, o que demonstra que na região norte ainda há um número reduzido de professores com pós-graduação *stricto sensu*, havendo a necessidade de ampliar a oferta para atender a demanda, tendo em vista que esse aperfeiçoamento é fundamental para o crescimento profissional desses educadores.

Em relação ao perfil do educador em EaD, houve alguns posicionamentos dos cursistas:

Em meio às transformações ocorridas nesse cenário surge o novo papel do professor frente aos desafios de ensinar a partir do uso de tecnologias, além de ter a capacidade de fazer conectividade entre os diálogos e diferentes formas do conhecimento e instigar para a participação colaborativa. É necessário considerar que não é somente o professor que passa por adaptações para atender essas novas mudanças, há toda uma estrutura mesmo que virtual para atender os anseios desse público. É importante pensar o professor tutor como uma pessoa com perfil de profissional sempre ávido pelo conhecimento, com desejo de aprender no dia-a-dia, pois se tratando de internet há mudanças rápidas, por isso a importância de estar sempre se atualizando. Cursista 01

As características do Educador são diversas, dentre elas podemos destacar: ter conhecimento pedagógico, saber determinar sua filosofia de trabalho, ter habilidade para o ensino on line, conhecer os cursistas, ser aberto a novos questionamentos, ser criativo, estabelecer um relacionamento com respeito para desenvolver a aprendizagem. Cursista 02

Percebe-se que a maioria dos estudantes destaca que o professor /tutor dos cursos a distância deve possuir a capacidade de reinventar, buscar novas metodologias, estar aberto ao novo, enfrentar os desafios que surgem, mas principalmente orientar e dar o suporte necessário ao cursista a fim de que ele desenvolva a autonomia de estudos e pesquisas, mantendo-se estimulado em busca de interação.

No que se refere às resistências em relação à utilização das tecnologias educacionais e à superação dos obstáculos que surgem no decorrer de um curso a distância, merecem destaque alguns apontamentos dos cursistas:

São as resistências naturais pelo novo que provocam isso, não é mesmo? Por isso concordo com você quando diz que é necessário mostrar que no ambiente virtual os alunos estão bem mais próximos do que imaginam! Eis a importância de um bom tutor! Cursista 03

A resistência que existe é natural devido a esta falta de experiência com a tecnologia e a imagem que ele criou a seu respeito como um professor sério e sábio. Comprovar em frente ao aluno que ele é apenas mais um no ciberespaço e que talvez o aluno tenha muito mais ao que lhe ensinar é o que o afasta da cibercultura. Portanto, somente a renovação do quadro docente é que teremos pessoas mais qualificadas e mais preparadas para lidar com as TIC's. Cursista 04.

Observa-se que há variadas percepções quanto ao uso das tecnologias como recursos pedagógicos, pois, segundo os cursistas, alguns professores têm receio de inserir recursos midiáticos em suas aulas pela falta de domínio e segurança em utilizá-los, sentindo-se

inseguros devido os alunos possuírem facilidade em lidar com esses recursos e terem que demonstrar fragilidade perante a turma, entretanto, outros acreditam que há uma necessidade urgente de renovação do quadro de professores. Mas os cursistas desta turma, apesar das dificuldades encontradas, sentiram-se motivados em dar continuidade ao curso e venceram os obstáculos encontrados.

Diante dessas observações, ressalta-se que há dificuldade em relação ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação por parte de alguns professores, mas também uma consciência de que devemos tentar superar os obstáculos e enfrentar os desafios que surgem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa, observou-se que o cenário da educação tocantinense e a formação de professores ainda carecem de muito investimento por parte dos órgãos públicos como uma maior oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu e o grande desafio dos professores em acompanhar os avanços tecnológicos, tendo em vista que o educador em EaD deverá compreender este novo cenário educacional, repensando a mediação da aprendizagem, visando não só a distribuição de informações mas a participação colaborativa dos participantes, validando as diferenças, instigando a busca do conhecimento e a troca de informações entre cursistas e professor através dos diferentes recursos disponíveis no ambiente virtual. Nessa perspectiva os educadores deverão se preparar para a nova realidade a fim de atender as novas demandas da sociedade, agora completamente digital e a partir daí potencializar a construção da comunicação e do conhecimento a distância.

Vale ressaltar que a Educação à Distância mesmo com os benefícios já comprovados, ainda enfrenta desafios e como esta modalidade está em construção, todos os que a utilizam também estão em constante aprendizado, devendo vencer os obstáculos que surgem a cada dia, sabendo-se que na EaD a relação professor aluno é bem próxima, contando com os ambientes virtuais de aprendizagem que disponibilizam uma série de ferramentas que possibilitam este contato direto e imediato entre tutor/professor/aluno.

Sabe-se que ainda há muito a ser construído e aperfeiçoado, mas esperamos que a formação continuada dos educadores ocorra ininterruptamente, pois novas tendências e metodologias avaliativas surgem no contexto educacional e o professor deve se inteirar para que consiga superar suas dificuldades diárias e agir de forma reflexiva, mantendo-se aberto às novas mudanças no campo educacional, principalmente no que se refere às inovações tecnológicas que subsidiarão as novas metodologias pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Cad. Pesqui.[online]. 1984, n.49, pp. 51-54. ISSN 0100-1574. Acessível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>. Acesso em 20 de março de 2018.

FERRETTI, C.J. A inovação na perspectiva pedagógica in GARCIA, Walter E. (coord) **Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1995.

FERRETTI, C.J. **Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº80, fev. 1992.

GATTI, B.A. Critérios de Qualidade. In: **Tecnologias na educação de professores a distância**. Brasília: TV Escola, 2005.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In A. D. Castro & A. M. P. Carvalho (Org.) **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning. 2002.

LUCKESI, C. C., **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MASSETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEZOMO, J. C. **Gestão da qualidade na escola: princípios básicos**. São Paulo: Mezomo, 1994.

NUNES, Ivônio B. **Noções de educação a distância**. 1992. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF, Acesso em 20 de março de 2018.

TEPERINO, A.S. et al. **Educação a Distância em Organizações Públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006

VALENTE, José Armando. Diferentes abordagens de Educação a Distância. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v7, n12, p.139-48, fev 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>, Acesso em 20 de março de 2018.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Jacks Richard de Paulo

Universidade Federal de Ouro Preto/
Departamento de Educação/Mariana-MG

Maria Antonia Tavares de Oliveira Endo

Universidade Federal de Ouro Preto/
Departamento de Educação e Tecnologias/Ouro
Preto-MG

Marta Bertin

Universidade Federal de Ouro Preto/
Departamento de Educação e Tecnologias/Ouro
Preto-MG

a busca por novos caminhos e práticas para a construção do conhecimento, a exemplo do que vem ocorrendo em termos da modalidade a distância, vem impulsionado novas pesquisas, sobretudo, na área de formação de professores, em busca de outras possibilidades que possam contribuir de forma mais efetiva para a prática dos docentes em face a novas demandas que emergem na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Formação de Professores; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT: The advancement of Distance Education with the support of a Virtual Learning Environment, such as the Moodle Platform, has continuously encouraged the offer of new courses and the opportunity to provide quality training to people who are geographically far from universities in a large part of the Brazilian territory. In this context, this study has the purpose of presenting the live experiment of teaching and learning in the discipline of Pedagogical Research and Practice offered in a Distance Education course by the Open and Distance Education Center of the Ouro Preto Federal University. To this end, the study intends to report on the actions developed and their contribution to the teaching and learning process of a group of future Geography teachers. Furthermore, the search for new approaches and practices to build knowledge, such as happens with the distance learning concept, encourages

RESUMO: O avanço da Educação a Distância com o suporte do Ambiente Virtual de Aprendizagem, a exemplo da Plataforma Moodle, vem impulsionando constantemente a oferta de novos cursos e o atendimento à formação de qualidade a pessoas que distam geographicamente das universidades em grande parte do território brasileiro. Diante de tal contexto, nesta investigação tem-se o propósito de apresentar as experiências vivenciadas de ensino e de aprendizagem nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica oferecidas em um curso de Licenciatura na modalidade de Educação a Distância pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto/CEAD/UFP. Para tal, pretende-se relatar as ações desenvolvidas e suas respectivas contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem de futuros professores de Geografia. Ademais,

new research, especially in the area of teachers' development, aiming at other possibilities for a more effective contribution to the teaching practice in the face of the new demands that emerge in today's world.

KEYWORDS: Distance Education; Teachers' Development; Teaching and Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Nesta investigação buscou-se analisar as contribuições da experiência vivenciada com a formação de professores de Geografia na modalidade de ensino a distância, sem a pretensão de esgotar as discussões que versam sobre a complexidade que envolve a temática em questão, mas enquanto uma possibilidade de análise com base nos referenciais teóricos que tratam dessa temática em específico, em busca de se potencializar o diálogo acerca de novas possibilidades e contribuições de modalidades formativas. Portanto, para além dessas perspectivas, espera-se também subsidiar reflexões sobre as múltiplas aprendizagens dos atores envolvidos que se integram a tal dinâmica de formação, tais como os docentes, os tutores presenciais e a distância.

Diante do exposto, há vários anos, o Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto vem contribuindo com a formação inicial e continuada de professores em diversas áreas do conhecimento e em diferentes regiões geográficas do país por meio da modalidade de educação a distância.

Após levantamento realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em relação a formação de professores para a Educação Básica (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/GOVERNO DO ESTADO DE MG, 2007), foi constatado que o segundo curso de Licenciatura com maior demanda de professores se refere ao curso de Geografia. Nesse sentido, o CEAD/UFOP priorizou parcerias com diversas Prefeituras situadas no interior do estado de Minas Gerais pelo convênio UAB (Universidade Aberta do Brasil). Assim, o curso de Licenciatura em Geografia é oferecido para nove Polos de Apoio Presencial - PAP, cujos distanciamentos geográficos em relação às Instituições de Ensino Superior impedem tanto a formação inicial quanto a formação continuada da grande maioria da população residente nessas cidades.

Para o funcionamento da dinâmica do curso na modalidade a distância, contou-se com a disponibilização da Plataforma Moodle, exemplo de um Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC), que visa oferecer um ambiente de aprendizagem que possibilite a realização das atividades de ensino e de aprendizagem online (Pocho, 2014), na qual foram elaboradas as disciplinas e as atividades a serem desenvolvidas durante o semestre. Nestes moldes, as cidades em que o curso foi oferecido necessitavam manter um Polo de Apoio Presencial, disponibilizando computadores com acesso à internet para o acompanhamento das disciplinas pelos alunos.

Vários atores participam desse processo, tais como os Tutores Presenciais, que auxiliam os professores responsáveis pelas disciplinas dando suporte no Ambiente Virtual

de Aprendizagem (AVA) e nos momentos de atividades presenciais, além de correções de atividades. O Tutor a Distância, que por estar mais próximo do professor agiliza o feedback para as possíveis dúvidas que podem ocorrer em relação aos conteúdos e ou atividades, além de contribuir nas correções de atividades. Cabe ressaltar, que não há hierarquia de importância em relação às atividades de tutoria presencial ou a distância.

Mediante as considerações anteriores, tem-se a pretensão de relatar e compartilhar a experiência vivenciada com a Plataforma Moodle ao ministrar as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV para os alunos do curso de Licenciatura em Geografia e analisar as contribuições destas para o processo de ensino e de aprendizagem de futuros professores.

Tal importância reside no fato de que, geralmente, tais localidades se caracterizam por conter grande parte da população excluída e aquém de uma formação superior. Outro aspecto a se considerar seria a mobilização dos vários atores que integram essa modalidade de formação em busca de novos saberes e práticas que possam consolidar a formação docente de forma crítica, reflexiva e de qualidade. Portanto, espera-se que ao compartilhar essa experiência vivenciada possamos proporcionar momentos de reflexão em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

2 | CAMINHA E AVANÇA... CAMINHA E AVANÇA... SUCINTOS COMENTÁRIOS SOBRE A TRAJETÓRIA DA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

Na conjuntura atual, a sociedade em geral vem presenciando inúmeras transformações e mudanças em decorrência da evolução tecnológica. Na área educacional, por exemplo, o ensino presencial constantemente passa pela (re)organização de seu currículo em busca de atender as especificidades que emergem da necessidade de utilização das tecnologias articuladas com o processo de ensino e de aprendizagem em consonância com as relações cotidianas dos alunos, ou seja, de intenso uso das tecnologias.

Segundo Valente (2003), com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação, o saber fazer pedagógico dos professores, vem sendo frequentemente (re)dimensionado, o que tem contribuído para ampliação da oferta de cursos, sobretudo, na modalidade a distância, quer por proporcionar novas possibilidades de discussões coletivas, quer por facilitar o retorno aos conteúdos e atividades por meio de feedback de Tutores e Professores, ou ainda por romper o distanciamento geográfico em relação a Instituições de Ensino Superior, dentre outros aspectos.

Desta forma, vem se tornando recorrente a discussão na literatura acadêmica sobre a formação inicial e continuada de professores, principalmente sobre o relato das contribuições das experiências vivenciadas na modalidade de ensino a distância e com o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, cujo processo de mediação e de construção do conhecimento vem promovendo tanto a melhor preparação dos profissionais para a área de educação quanto a melhoria na qualidade de ensino nas escolas de Educação

Básica em nosso país.

Para Valente (2003), por meio da utilização das novas tecnologias podem-se potencializar as possibilidades de cooperação entre os alunos, além de estreitar e, ao mesmo tempo, estimular a interação com os tutores e professores por diversos recursos tais como: fóruns, chat, wikis, entre outros.

Mas é oportuno frisar que para que tais recursos possam ser desenvolvidos e realmente contribuam para o processo de construção de conhecimento do aluno, é necessário que os aprendizes e professores entendam as características e potencialidades que as novas tecnologias oferecem, de modo a desenvolver um olhar crítico com relação ao uso destas tecnologias e de como elas são integradoras ao currículo.

De acordo com Pinho (2008), a Plataforma Moodle representa um meio favorável para o processo de ensino e de aprendizagem, em destaque, por propiciar a utilização de recursos didáticos que podem estimular o aluno a se interessar pelos conteúdos que estão sendo abordados. Nesta mesma analogia, Figueiredo, Calixto & Clever (2008), destacam que a linguagem filmica pode levar os indivíduos a uma aproximação das diferentes informações que envolvem o espaço geográfico e em distintos contextos da história de evolução da humanidade, o que pode contribuir por impulsionar as reflexões sobre a dinâmica dos aspectos atuais que são influenciadas por aspectos históricos, dentre outros.

Pode-se inferir que a própria formação docente contempla constantes aprendizagens, portanto, é imprescindível que a formação seja de qualidade e de forma significativa, pois, não podem se pautar por estruturas rígidas, que vigoram há bastante tempo, ou seja, que se apregoam em modelos de formação já bastante cristalizados e que não levam em consideração os conhecimentos, as crenças e também os saberes que os alunos trazem como bagagem, o que pode contribuir para conferir significado a aprendizagem (Garcia, 2002).

3 | METODOLOGIA

No início das disciplinas a equipe de Acompanhamento e Manutenção da Plataforma Moodle do CEAD/UFOP, insere os professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem para que possam disponibilizar os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas. Neste momento, o professor tem também a possibilidade de acrescentar textos, imagens, além de vídeo aulas gravadas com explicações dos conteúdos e das atividades.

Ao término da elaboração/construção da plataforma das disciplinas, os alunos e tutores são inseridos pelo NTI (Núcleo de Tecnologia e Informática), e a partir de então, se dá o contato virtual por meio da Plataforma Moodle entre os atores envolvidos em tal processo, ou seja, Alunos, Tutor Presencial, Tutor a Distância e Professores.

A disponibilização das disciplinas conta com a especificação do código e do número de identificação (EAD613, EAD619, EAD624 e EAD628) que se referem à Pesquisa e Prática Pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia. Após, tem-se uma breve apresentação

do Professor, Tutores, e, em seguida, um Fórum de Notícias que se constituem em um espaço de comunicação entre os alunos e os gestores da disciplina e um Fórum de Dúvidas em relação à disciplina.

A Plataforma é dividida em Unidades, e organizada de acordo com a ementa das disciplinas disponibilizada em link no início da primeira Unidade. Todas as atividades possuem um prazo de início e fim para envio via o Ambiente Virtual de Aprendizagem, por meio do qual também é dado o feedback. Vale ressaltar que embora o planejamento das disciplinas e a liberação dos conteúdos/atividades ocorrem no início do curso, a partir do desenvolvimento das mesmas, o professor tem autonomia para promover (re)organizações em todos os polos ou em um polo em específico, de acordo com as necessidades que emergem do processo de ensino e de aprendizagem. Ao final da disciplina tem-se o momento de Avaliação Presencial cuja responsabilidade de aplicação e acompanhamento cabe ao Tutor Presencial.

4 | EXPERIÊNCIAS EXITOSAS EM EAD: RESULTADOS E DISCUSSÕES

As quatro disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (I, II, III e IV) foram ofertadas no período de 2013 a 2015, para os alunos regularmente matriculados nos Polos de Apoio Presencial das seguintes cidades: Alterosa, Araguari, Barão de Cocais, Carlos Chagas, Divinolândia de Minas, Governador Valadares, Ipatinga, João Monlevade e Lagamar.

Nesta formação de professores, os alunos tiveram a possibilidade de relacionar os saberes que traziam de suas experiências vivenciadas em suas relações cotidianas com os saberes acadêmicos. Nesta linha de raciocínio, a Plataforma Moodle, ambiente pelo qual o processo formativo se desenvolveu, oportunizou múltiplas formas de interações e de possibilidades colaborativas, criadas pelos próprios alunos para estudo e resolução das atividades propostas, além de reflexões que potencializaram a construção de conhecimentos, se destacando, principalmente, enquanto novas formas de possibilidades de aprendizado.

A seguir, a descrição e análise das cenas em relação a fragmentos desta formação inicial de professores de Geografia na modalidade de ensino a distância foram construídas a partir de informações levantadas junto a Plataforma Moodle nas disciplinas já mencionadas, cujos diferentes instrumentos que envolveram o processo de ensino, aprendizagem e de construção de conhecimento, demonstram a singularidade e especificidade das inúmeras contribuições e possibilidades deste movimento de formação e de experiências por nós vivenciadas.

5 | EM CENA O TRABALHO DE CAMPO...

Nos estudos acadêmicos relacionados à área de Geografia, muito se tem pontuado sobre a importância do desenvolvimento de trabalhos de campo tanto na educação básica

quanto nos cursos de licenciatura (Belo & Rodrigues Júnior, 2010). Ainda, os autores em questão, destacam:

(...) o trabalho de campo como um método de ensino e uma etapa fundamental na construção do conhecimento geográfico, pois, acreditamos que esta atividade não pode ser menosprezada nesses níveis de ensino, uma vez que em campo o aluno se aproxima da realidade concreta com a possibilidade de observá-la em seus mais variados aspectos e analisá-la criticamente (BELO & RODRIGUES JÚNIOR, 2010, p. 1).

No início da atividade foi disponibilizado um artigo sobre a importância do trabalho de campo para as aulas de Geografia. Foi também disponibilizado um vídeo sobre uma experiência com o desenvolvimento de uma proposta de trabalho de campo com um professor de Geografia que atua na Educação Básica em uma escola da rede pública de ensino em Minas Gerais. A atividade a ser desenvolvida por cada um dos alunos referia-se a entrevista com cinco professores de Geografia que atuam em escolas de Educação Básica sobre o desenvolvimento de propostas de trabalho de campo por eles desenvolvidas nos últimos três anos. Com os dados obtidos foi possível construir uma tabela, com o quantitativo das propostas levantadas junto aos professores, e apresentada na Plataforma Moodle.

Após a realização de um fórum de discussão sobre os dados obtidos, foi construído um pôster com gráfico e tabela, apoiado no referencial teórico disponibilizado na disciplina para ser apresentado por um grupo de alunos na I Semana Acadêmica de Geografia e Pedagogia do CEAD/UFOP.

Por meio do pôster, pode-se perceber que 86% dos professores de Geografia que atuam na Educação Básica reconhecem a importância do desenvolvimento de propostas de atividades de campo com seus alunos, enquanto 14% não reconhecem. Do total de professores que aprovam tal atividade como um momento imprescindível para articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, apenas 38% as realizam (Gráfico 1 e 2).

Após apresentação do trabalho na semana acadêmica, prosseguiu-se com o fórum de discussão sobre o trabalho de campo. Este fórum contou com mais de 2000 participações, demonstrando que tal recurso é extremamente favorável no processo de mediação pedagógica, o avanço de reflexões e de produção de conhecimento sobre a questão pontuada ao se comparar as argumentações de início ao fim do fórum. Portanto, seguem na mesma direção de pensamento enfocada por (Bruno, 2007), ao destacar que o fórum é uma ferramenta para conversa ou diálogo entre seus participantes, permitindo a troca de experiências e o debate de ideias, bem como a construção de novos saberes.

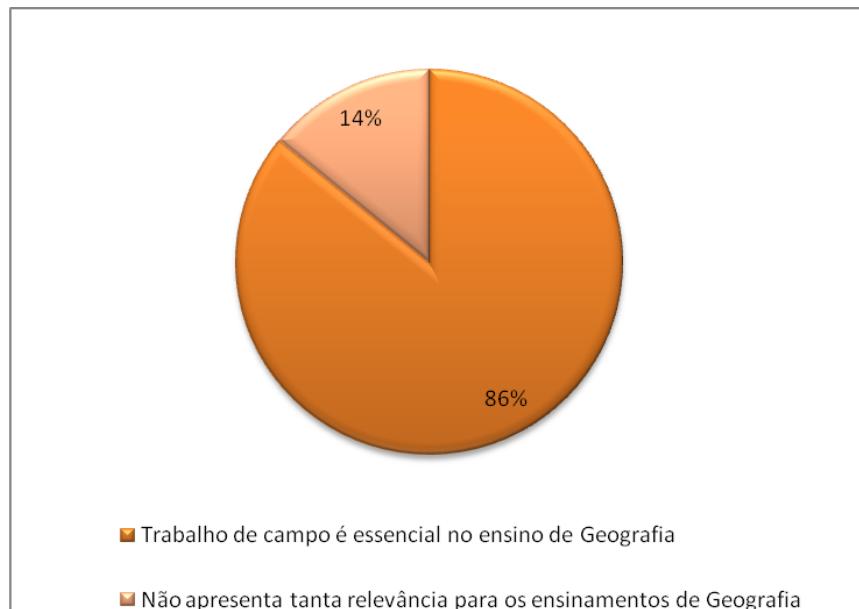


Gráfico 1: Percepção do grau de importância de propostas de atividade de campo por professores da Educação Básica.

Fonte: Dados da Entrevista

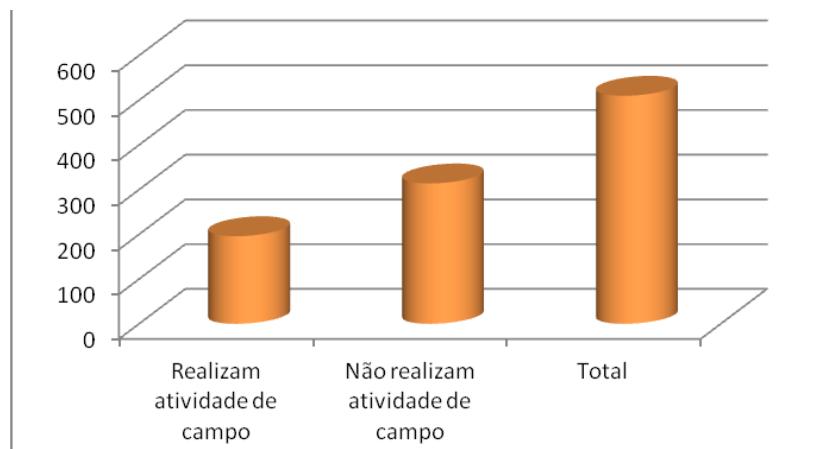


Gráfico 2: Identificação dos Professores que realizam atividades de campo.

Fonte: Dados da Entrevista

Destarte, o fórum pode ser considerado um importante recurso da Plataforma Moodle, pois permite discussão teórica acompanhadas de imagens que retratam sobre a temática em tempo real ou de maneira assíncrona, o que pode contribuir para construção de conhecimento.

6 | EM CENA A FEIRA SOBRE AS REGIÕES DO BRASIL...

Com o intuito de oportunizar o envolvimento dos futuros professores com uma prática de intenso envolvimento escolar e de produção de conhecimentos, lançou-se a proposta de realização da I Feira sobre as Regiões do Brasil nos Polos de Apoio Presencial do Curso de Licenciatura em Geografia. Para tal, buscou-se a identificação de aspectos regionais

e culturais do Brasil, por exemplo, as danças, os pratos típicos, folclore regional, dentre outros, sob o intuito de conhecer mais sobre as matrizes étnicas e culturais que compõem a nossa identidade nacional.

O Tutor Presencial foi o responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento desta atividade e também pela avaliação. Portanto, coube ao tutor presencial dividir o número de alunos matriculados no polo em que atua para que a proposta contemplasse as cinco regiões do Brasil.

Pela Plataforma Moodle foram disponibilizados os links para envio do planejamento da feira pelos grupos, das fotos tanto do momento de preparação quanto da apresentação, (Figuras 1 e 2).



Figuras 1 e 2: Região Sul e Centro-Oeste.

Fonte: Plataforma Moodle.

Na opinião dos alunos, ao desenvolverem tal atividade, teve-se a oportunidade de aprofundar os conhecimentos em relação à cultura dos povos que habitam as diferentes regiões do Brasil, cujos bens culturais só podem ser apreciados quando se conhece sobre sua história.

Para Lopes (2009), os estudos aprofundados sobre as regiões contribuem para melhor articulação de pensamentos sobre as representações e valores predominantes pelo povo habitante das diferentes regiões do país e que permitem melhor compreender a nossa história de formação social.

O que inicialmente nos parecia desafio se revelou auto-organizado, pois, o fato de propormos aos alunos a realização de uma Feira por meio de orientações à distância, ou seja, momentos de leitura, discussão teórica, orientações sobre procedimentos metodológicos e de avaliação revelou-se um momento de intensificação de trabalho dos atores deste processo e destacou a importância do trabalho colaborativo.

Destaca-se que os resultados concretos para a formação inicial docente, a exemplo da I Feira sobre as Regiões do Brasil, que o conhecimento produzido a partir desta proposta, valorizou nossa identidade nacional e propiciou aos futuros docentes contemplarem uma prática de pesquisa e de socialização do conhecimento.

7 | EM CENA A LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA...

Nesse contexto de mudanças, não há dúvidas de que as novas tecnologias ocupam um espaço significativo na vida das pessoas e no processo de ensino e de aprendizagem em diferentes níveis e modalidades de ensino (Aguiar, 2008).

Em face do novo cenário, surge a necessidade de novos olhares e ou procedimentos por parte de professores e alunos, o que requer novas formas e possibilidades tanto de ensino, quanto de aprendizagem, principalmente, voltados para uma dinâmica que possibilite ao aluno discutir e agir sobre os mais diversos conteúdos por meio de outras linguagens, como por exemplo, a da produção cinematográfica.

Desta forma, com base na leitura dos textos disponibilizados e nos vídeos: “Dois filhos de Francisco” e “Central do Brasil” (Figura 3), solicitou-se aos futuros docentes que elaborassem uma atividade para ser desenvolvida por alunos da Educação Básica contextualizada com os temas presentes no currículo de Geografia. Para o desenvolvimento desta proposta de atividade, necessariamente deveriam ser levados em consideração alguns aspectos, tais como: conhecimento prévio, contextualização, objetivos, recursos didáticos e avaliação.

De acordo com Arroio & Giordan (2007), tal produção como recurso midiático pode facilitar a aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de pensar e entender a Geografia, mas que não seja meramente ilustrativa, e que contemple um momento crítico e reflexivo. Portanto, trata-se de uma possibilidade de relacionar a linguagem cotidiana com a linguagem científica que é construída, entre outras coisas, com o conhecimento geográfico.

Apesar das mídias não se tratarem de algo novo, pode-se inferir que a educação no contexto atual não pode ficar restrita em relação aos meios impressos, pois, com o advento das novas tecnologias e as múltiplas formas de acesso a informação e comunicação pelos alunos, sem dúvida alguma, passam a requisitar novas estratégias metodológicas, dentre as quais, que passem a contemplar as mídias com vistas a subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem.

Figura 3: Proposta de Atividade com Filmes.

Fonte: Plataforma Moodle.

A utilização da linguagem fílmica permitiu um melhor aproveitamento do processo de ensino, por estimular o interesse, por incentivar a participação, e por ampliar a possibilidade de interação entre professores e alunos. Portanto, utilizar a linguagem fílmica de forma contextualizada com os conteúdos contribui para a formação de cidadãos críticos.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a experiência vivenciada ao ministrar as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica em um curso de formação de professores para a área de Geografia representou um momento singular, seja pela possibilidade de melhor compreender a dinâmica que envolve o desenvolvimento de propostas de atividades na modalidade a distância, seja pela ampliação de conhecimento em relação aos múltiplos recursos disponibilizados pela Plataforma Moodle e suas contribuições para se estabelecer o processo de mediação pedagógica.

Outro aspecto em destaque refere-se à dinâmica de trabalho que envolve os diferentes atores acerca do processo de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância, contribuindo dessa forma para potencializar os percursos formativos entre discentes, docentes e tutores presenciais e a distância.

Os resultados do processo de avaliação das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica obtidos pelos alunos demonstram que as novas estratégias de mediação pedagógica proporcionada pela Plataforma Moodle, por exemplo, pelas trocas de saberes, as inúmeras possibilidades de interações e pela multiplicidade de formas de desenvolver o conteúdo, pode contribuir significativamente para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. V. B. As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. *VÉRTICES*, v. 10, n. 1/3, jan./dez. 2008.
- BASTOS, F. P.; ALBERTI, T. F.; MAZZARDO, M. D. Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: os desafios dos novos espaços de ensinar e aprender e suas implicações no Contexto escolar. *Cinted-UFRGS*, v. 3, n. 1, maio, 2005. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a22_ensinoaprendizagem.pdf. Acesso em 17 abr. 2010.
- BRUNO, A. R.; HESSEL, A. M. D. G. Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores. 2007.
- FIGUEIREDO, C. A. S., CALIXTO, M. J. M. S., CLEVE, J. R. A utilização da linguagem cinematográfica no ensino de geografia: experiências do PET geografia UFGD. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão UFGD. 2012.
- GARCIA, C. M. Los profesores como trabajadores Del conocimiento: Certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 2002.
- LOPES, L. F. R. A região nordeste nos livros didáticos de Geografia: uma análise histórica. Dissertação de Mestrado em Geografia. PPGG/UFPB. 2009. 140 f.

POCHO, C. L (Org). Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Educacenso: demanda de docentes de Geografia para a Educação Básica. 2007.

VALENTE, V. R. Educação a distância: repensando o fazer pedagógico. In: ALVES, L. R. G.; NOVA, C. C. Educação e tecnologia: trilhando caminhos. Salvador: UNEB, 2003.

OS CONHECIMENTOS DECLARATIVO E PROCESSUAL DE JOHN ANDERSON NO ENSINO A DISTÂNCIA DE GUITARRA ELÉTRICA E VIOLÃO POPULAR

Endre Solti

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp -
Instituto de Artes
Campinas – São Paulo

Daniel Chris Amato

Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita” – UNESP – IB/RC
Rio Claro – São Paulo

RESUMO: Neste trabalho, o autor apresenta a sua pesquisa de mestrado, com enfoque para os pressupostos teóricos Conhecimentos Declarativo e Processual, de Anderson (1981), e a sua relação com o ensino de conteúdos musicais práticos a distância, no caso o ensino de guitarra elétrica e violão popular. Foi apresentado também, de forma sucinta, o estudo de caso incluso na referida pesquisa de mestrado com a análise dos seus resultados alcançados. O estudo de caso avaliou a performance em improvisação musical dos alunos da licenciatura em música com habilitação em instrumento modalidade a distância, oferecido pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). A partir dos resultados obtidos e, em consonância com os pressupostos teóricos de Anderson (1981), foram enfatizadas algumas medidas consideradas como sendo necessárias no auxílio da transmissão de conteúdos práticos calcados no conhecimento processual, tais como a aplicação obrigatória pelo órgão competente de momentos presenciais

que privilegiam não somente avaliações, mas também e principalmente a sinestesia existente no fazer musical. Foi destacada também a profissionalização do docente virtual como parte da valorização e efetivação plena da modalidade a distância. Apesar de alguns apontamentos desfavoráveis ao EaD apresentados neste paper, consideramos válida a modalidade, principalmente se levarmos em conta a extensão territorial que o ensino à distância pode abranger, facilitando os estudos para aqueles que não possuem tempo nem condições financeiras para se deslocarem até uma universidade presencial.

PALAVRAS-CHAVE: ensino a distância; conhecimentos declarativo e processual; guitarra elétrica.

ABSTRACT: In this work, the author presents his master's research, focusing on the theoretical presuppositions of Declarative and Procedural Knowledge, Anderson (1981), and its relation with the teaching of practical musical contents at a distance, in the case of electric guitar teaching and popular guitar. Briefly, the case study included in this Master's research was also presented, with an analysis of the results achieved. The case study evaluated the performance in musical improvisation of the undergraduate students in music with qualification in distance instrument, offered by the University of Vale do Rio Verde (UninCor). Based on the results obtained, and

in accordance with the theoretical assumptions of Anderson (1981), some measures considered as necessary to aid in the transmission of practical content based on procedural knowledge were emphasized, such as the mandatory application by the competent body of face-to-face moments that privilege not only evaluations, but also and especially the synesthesia existing in musical making. It was also highlighted the valorization and professionalization of the virtual teacher as part of the valorization and full implementation of the distance modality. Despite some unfavorable notes to the EaD presented in this paper, we consider the modality to be valid, especially if we take into account the territorial extension that distance learning can cover, facilitating studies for those who do not have the time nor the financial conditions to move to a university presential.

KEYWORDS: distance learning; declarative and procedural knowledge; electric guitar.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado do autor, que avaliou o desempenho dos alunos das disciplinas de guitarra elétrica e violão popular da licenciatura em música com habilitação em instrumento, na modalidade de ensino a distância (EaD), oferecida pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), único curso do país que oferece habilitação em instrumento na referida modalidade. Entretanto, optamos por evidenciar alguns elementos dessa pesquisa que julgamos importantes e oportunos, principalmente pelas características do evento a que se destina este artigo. Estes elementos são os referenciais teóricos Conhecimentos Declarativo e Processual, do autor de John Anderson (1981; 1989), que procuram descrever o processo de como os seres humanos aprendem. Todavia, não se trata de um recorte, pois será necessária a descrição resumida das etapas da pesquisa e de seus resultados alcançados, porém com graus de importância diferenciados para alguns desses elementos.

O corpus do artigo será dividido em duas partes, sendo que a primeira parte apresentará brevemente o estudo de caso, que avaliou os alunos da referida licenciatura e apresentará os resultados alcançados, enquanto que a segunda parte destacará os referenciais teóricos de Anderson (1981).

A partir dos resultados obtidos através do estudo de caso e endossados pela teoria de apoio, foram diagnosticados alguns problemas de transmissão de conteúdos práticos musicais a distância, calcados no conhecimento processual (ANDERSON, 1981). Estes conteúdos práticos possuem como característica principal a dificuldade de verbalização ou de descrição através dos protocolos verbais dos seus processos, daí a sua dificuldade de transmissão. Foi considerado também que o EaD é muito válido, mas para que atinja pleno sucesso, é necessário que se reveja questões referentes a elementos cognitivos, sinestésicos, de logística e trabalhistas, apontadas aqui.

2. O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso avaliou a qualidade das improvisações musicais dos alunos de violão popular e guitarra da UninCor (linguagem jazzística e recursos melódicos empregados), através de uma análise comparativa das gravações em áudio das atividades avaliativas da disciplina instrumento I (segundo período do curso, primeiro semestre da disciplina) com as gravações das atividades avaliativas da disciplina instrumento V (sexto e último período do curso, quinto semestre da disciplina). Entretanto, foi pedido aos alunos, especialmente para este trabalho, para que gravassem novamente a mesma atividade avaliativa pedida na disciplina de instrumento I, além das atividades já previstas para o período no qual se encontravam, que não foram utilizadas no estudo de caso. Tal estratégia foi considerada adequada, pois pressupõe que o aluno tenha aplicado com mais fluidez todos os conhecimentos adquiridos ao longo de cinco semestres de curso, além de facilitar as avaliações feitas pelos avaliadores. Foram utilizados sete alunos matriculados regularmente nas referidas disciplinas, com idades entre 23 e 30 anos, com exceção do aluno 4, que possuía 18 anos quando do seu ingresso, todos com alguma proficiência no instrumento, sendo a maioria com pouca experiência no gênero musical jazz e em improvisação musical jazzística. As gravações coletadas foram quatorze, sendo que sete foram baixadas diretamente da sala virtual da disciplina de instrumento I, e sete foram enviadas pelos alunos para o email do pesquisador. A atividade pedida foi um *chorus* de improvisação sobre a harmonia do tema jazzístico Autumn Leaves, de Johnny Mercer. Foram convidados três avaliadores, músicos instrumentistas experts (dois violinistas e um guitarrista), sendo todos professores de universidades públicas brasileiras conceituadas e com conhecimento sobre os conteúdos linguagem jazzística e improvisação musical. Todas as gravações foram enviadas em um CD aos avaliadores sem identificação do nome do aluno ou do período cursado por ele, em ordem aleatória e numeradas de um a quatorze. A intenção dessa estratégia foi evitar dar pistas aos avaliadores de qual gravação era de um ingressante e de qual gravação era de um veterano, evitando assim influenciar no resultado final da avaliação.

Para a avaliação do desempenho dos alunos, foram elaborados dois questionários, sendo que o primeiro questionário foi elaborado à luz da teoria dos níveis de improvisação de John Kratus (1996). Esta teoria divide todo o processo de evolução dos estudantes de improvisação em sete níveis: Exploração (nível inicial), Processo Orientado, Produto Orientado, Improvisação Fluída, Improvisação Estrutural, Improvisação Estilística e Improvisação Pessoal (nível final). O primeiro questionário foi apresentado aos avaliadores junto com o CD com as gravações, contendo uma questão aberta e quatro questões fechadas com quatro opções de marcações para cada questão, sendo que as questões 1 e 4 são referentes à rítmica das improvisações (linguagem) e as questões 2 e 3 são referentes aos recursos melódicos empregados nos improvisos. Cada opção de marcação

(A, B, C e D) continha informações implícitas referentes aos níveis de improvisação um a seis, da teoria de Kratus, distribuídos em ordem decrescente quanto ao nível, sendo a opção A o maior nível e a opção D, o nível mais iniciante. Na questão aberta, o avaliador era convidado a comentar alguma outra questão que o questionário porventura não abrangesse. Nenhum dos avaliadores utilizou o recurso da questão aberta, concordando com as questões desenvolvidas para a avaliação. Os avaliadores tinham a opção de poder marcar até duas opções por questão, pois a teoria de Kratus observa que um estudante de improvisação pode estar, simultaneamente, em mais de um nível e que pode descender a níveis mais iniciais a cada novo gênero aprendido. É importante também deixar claro que tais níveis são referentes somente a improvisação e que, de acordo com Kratus, é comum encontrarmos músicos com certa proficiência técnica e interpretativa, mas que nunca tiveram contato com a música improvisada.

O segundo questionário, enviado aos alunos após as avaliações dos experts, apresentava os seus respectivos resultados obtidos nas avaliações de modo individual e com resultados separados para cada avaliador, justamente para que os mesmos pudessem argumentar sobre os seus resultados alcançados e, dessa forma, revelar alguma informação que pudesse ajudar na análise dos dados, através das cinco questões abertas especificamente desenvolvidas para isso. Nestas questões, o aluno era convidado a descrever a sua experiência prévia, demanda acadêmica e profissional, motivação no curso e dizer se concordava com as avaliações.

3 | RESULTADOS OBTIDOS NO ESTUDO DE CASO

Faremos aqui uma breve explanação dos resultados obtidos através do estudo de caso. Para maiores detalhes sobre os resultados obtidos no estudo de caso, acesse o endereço eletrônico fornecido na introdução deste artigo.

Após a organização dos dados, e determinadas as estratégias de análise, conseguimos alguns resultados que apontaram para uma certa eficácia das disciplinas de instrumento guitarra elétrica e violão popular. Estes dados iniciais foram obtidos através das informações colhidas do questionário 1 (aos avaliadores), onde os resultados das avaliações foram registrados pelos avaliadores. Veja a figura 1, onde é mostrado o gráfico geral de desenvolvimento, e observe que 65% dos alunos obtiveram resultados positivos nas avaliações:

■ Estagnações ■ Retrocessos ■ Evoluções

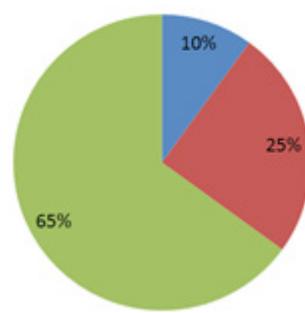


Figura 1. Gráfico geral de desenvolvimento.

Fonte: **autoria própria**.

Nas figuras 2 e 3, o resultado é apresentado de forma separada, ou seja, são divididos os conteúdos analisados em conteúdos relacionados com a melodia ou recursos fraseológicos e em conteúdos relacionados com o ritmo ou linguagem jazzística. Observe também que as evoluções continuam evidentes, porém ambos os conteúdos apresentam um desequilíbrio, sendo que conteúdos relacionados com o ritmo ou a linguagem jazzística apresentaram um desenvolvimento inferior se comparado ao desenvolvimento melódico:

■ Estagnações ■ Retrocessos ■ Evoluções

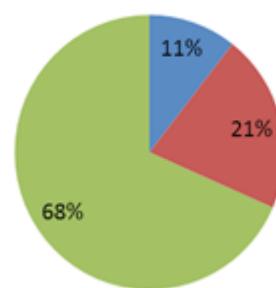


Figura 2. Gráfico de desenvolvimento melódico.

Fonte: **autoria própria**.

■ Estagnações ■ Retrocessos ■ Evoluções

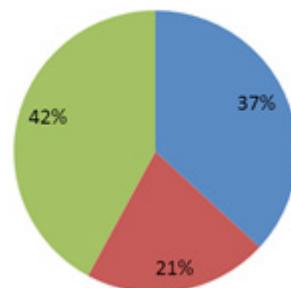


Figura 3. Gráfico de desenvolvimento rítmico.

Fonte: **autoria própria**.

Após esta análise preliminar, o passo seguinte foi analisar as respostas obtidas através do questionário 2 (aos alunos). Para isso, dividimos as respostas em duas categorias. A primeira vamos chamar de dados primários ou diretos e a segunda de dados secundários ou indiretos. A primeira é referente aos dados obviamente explicitados nas respostas e que, a priori, não necessitam de interpretação, e estão diretamente ligados aos conteúdos das perguntas. A segunda é referente aos dados intrínsecos nas respostas, portanto necessitam de uma interpretação.

Nos dados diretos, através das perguntas do questionário 2, o pesquisador convida os alunos a falarem sobre suas experiências prévias, sobre as suas motivações ou interesse pelo jazz ou música improvisada, e sobre a demanda acadêmica (carga de estudos de outras disciplinas no curso). Após a análise das respostas referentes às suas experiências anteriores ao ingresso no curso, identificamos basicamente dois públicos distintos: alunos COM experiência anterior em música improvisada (3 alunos) e alunos SEM experiência anterior no referido gênero (3 alunos). Dentre os sete alunos, somente um não respondeu o questionário aos alunos, portanto não poderemos comprovar a sua experiência prévia nem tampouco incluí-lo nas análises seguintes. Para validarmos este resultado, optamos por comparar essas respostas com os conceitos dados pelos avaliadores nas avaliações referentes às gravações iniciais. Após um olhar nas avaliações das primeiras gravações (gravações das atividades de início do curso), percebemos que a maioria dos alunos apresentaram conceitos “C” em pelo menos um dos conteúdos (melódico ou rítmico). O conceito ou opção “C” do questionário aos avaliadores foi elaborado a partir do nível processo orientado da teoria de Kratus (1996). Para Kratus (1996), alunos que se encontram no nível processo-orientado são a maioria entre os estudantes de improvisação, e o tempo de maturação desses alunos pode levar uma tarde ou anos para alcançar o nível seguinte, e isso vai depender das suas experiências musicais prévias. Após o cruzamento das informações do questionário aos alunos referentes à experiência prévia com os resultados das avaliações iniciais obtidas através do questionário aos avaliadores, confirmamos a existência desses dois públicos diferentes, estudantes de improvisação COM experiência prévia, e estudantes de improvisação SEM experiência prévia. Os gráficos abaixo mostram separadamente alunos COM experiência prévia e alunos SEM experiência prévia, e seus resultados de evolução, estagnação e retrocesso referentes aos conteúdos rítmicos (linguagem) e melódicos (recursos fraseológicos) também separadamente:



Figura 4. Gráfico de desenvolvimento MELÓDICO dos alunos COM experiência prévia.

Fonte: **autoria própria**.

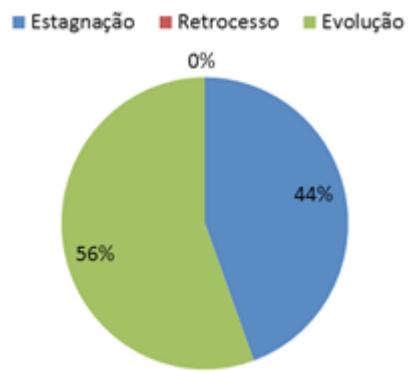


Figura 5. Gráfico de desenvolvimento RÍTMICO dos alunos COM experiência prévia.

Fonte: **autoria própria**.

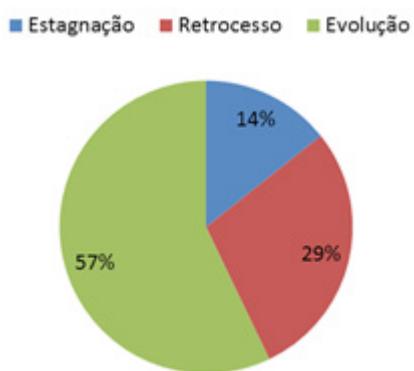


Figura 6. Gráfico de desenvolvimento MELÓDICO dos alunos SEM experiência prévia.

Fonte: **autoria própria**.

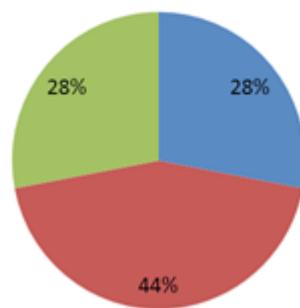


Figura 7. Gráfico de desenvolvimento RÍTMICO dos alunos SEM experiência prévia.

Fonte: autoria própria.

A partir dos gráficos acima, podemos observar que alunos com experiência prévia apresentaram resultados mais significativos de evolução tanto no desenvolvimento rítmico como desenvolvimento melódico, em comparação aos alunos sem experiência prévia. Portanto, podemos dizer que alunos com experiência prévia têm um tempo de maturação menor que alunos menos experientes.

Nas questões referentes à motivação ou interesse pelo jazz e ou música improvisada, somente um aluno respondeu não ter interesse em seguir dentro do gênero jazz, mas afirmou reconhecer a importância do estudo do estilo, para o desenvolvimento melódico e harmônico no instrumento. E este aluno está inserido no grupo de alunos denominado nesta pesquisa de alunos COM experiência prévia.

Na questão referente à demanda acadêmica, somente um aluno informou que os trabalhos e atividades avaliativas das outras disciplinas não afetaram o seu desempenho em instrumento. Os demais alunos afirmaram que os trabalhos e atividades avaliativas de outras disciplinas diminuíram o tempo de estudo para instrumento.

Quanto aos dados indiretos e, através de informações intrínsecas nas respostas às perguntas do questionário 2, identificamos algumas variáveis que podem ter influenciado o desempenho dos alunos no estudo de instrumento. Estas variáveis são demanda profissional, questões regionais ou culturais e experiências diferentes entre os avaliadores. Na demanda profissional, os alunos afirmaram que seus trabalhos afetaram o tempo destinado para o estudo de instrumento, da mesma forma que a demanda acadêmica. É importante ressaltar que, a maioria dos estudantes de instrumento que frequentam um curso superior de música já trabalha na área, seja tocando ou dando aulas. Nas questões regionais ou culturais, identificamos a presença de cursos profissionalizantes de música ou professores experts em improvisação musical em algumas das regiões dos estudantes, que estão relacionadas com o dado direto “experiência prévia”. Verificamos isso quando comparamos os alunos COM experiência prévia com as respostas intrínsecas nas respostas sobre experiência prévia, referentes às questões culturais e/ou regionais. Portanto, este dado interferiu de modo significativo no desempenho dos alunos e, consequentemente, nos resultados da avaliação. Na variável “experiência diferente entre avaliadores”,

identificamos que os avaliadores atuam em áreas um pouco diferentes, mas os resultados das avaliações não apresentaram resultados contrastantes, portanto este dado não interferiu nos resultados das avaliações.

4 | OS CONHECIMENTOS DECLARATIVO E PROCESSUAL

Em 1981, com o livro “As competências cognitivas e sua aquisição”, John Anderson, professor de psicologia na Universidade de Carnegie-Mellon University, apresenta as primeiras referências sobre os conhecimentos declarativo (CD) e processual (CP). Estas teorias são válidas para todo o processo de aprendizagem de habilidades cognitivas do ser humano e, desde a sua aceitação pela comunidade científica, muitas áreas têm se apropriado desses conhecimentos para tentar explicar como os conhecimentos ou ações práticas são desenvolvidos e aplicados em suas respectivas áreas. Entre essas áreas, a ciência dos desportos é a área que mais utiliza estas teorias nas suas pesquisas. A respeito dos CD e CP, Azevedo (1995) diz que se observarmos os processos de aquisição de conhecimentos sob a ótica da cognição, conseguimos uma descrição desses conhecimentos e das estratégias que favorecem a sua aquisição. Estes conhecimentos são os conhecimentos declarativo e processual. Este autor ainda afirma que “*a existência de diversos tipos de conhecimento indica a possibilidade de otimização da aprendizagem dos diversos tipos de conhecimento através de diferentes processos*” (AZEVEDO, 1995, p.56). Em outras palavras, o tipo de conhecimento passa a ter importância para definirmos as estratégias de aprendizagem através de processos diferenciados.

4.1. Conhecimento declarativo

Este conhecimento é definido como “saber sobre algo” e nos permite pensar e falar sobre o mundo. Ele permite descrever uma regra ou um processo. É a informação armazenada na memória factual e é de natureza estática, não “operando” sobre outras formas de conhecimento. É a parte do conhecimento que descreve os processos, os eventos e como as coisas são. Também é chamado de conhecimento descritivo ou proposicional.

O conhecimento declarativo é caracterizado pela linguagem verbalizada, dependentes de memória e de análise, e é representado pelas proposições, que representam ideias. É a porta de entrada de uma informação que, mais tarde, será “maturada” e possivelmente poderá ser transformada em conhecimento processual. Esse conhecimento é adquirido através da memorização e ocorre conscientemente. Podemos testá-lo através do reconhecimento e da recordação, pois pode ser declarado, anunciado ou explicitado. Exemplos de conhecimento declarativo: uma receita de bolo, leis gramaticais, conhecimentos factuais tais como conhecimentos de História, Geografia, etc. Em suma, todo tipo de conteúdo passível de verbalização plena e que não envolve psicomotricidade é considerado como CD. Em cursos cujas disciplinas são estritamente teóricas (baseadas no CD), a transmissão à distância dos seus conteúdos pode ser considerada como viável,

pois estes conteúdos poderão ser transmitidos através de uma linguagem verbalizável, escrita ou falada.

4.2. Conhecimento processual

Este conhecimento é definido como “saber fazer algo ou alguma coisa” ou ainda como realizar uma atividade cognitiva, e nos permite aplicar uma regra ou um processo, ou ainda executar alguma tarefa. O desenvolvimento processual é menos consciente, gradual, e necessita de prática constante. Anderson (1989) calcula que são necessárias 10.000 repetições para automatizar procedimentos cognitivos complexos, onde os erros são eliminados através de inúmeras ações de tentativa e erro, fortalecendo as conexões entre os elementos que compõem a produção ou a competência.

O CP pode ser antecedido pelo CD, mas também pode desenvolver-se sem passar pela fase declarativa, de tal modo que certos tipos de habilidades complexas podem ser realizadas, mas não explicadas (ELLIS, 2003). Sanders (1991) diz ser muito difícil produzirmos descrições verbais verdadeiras sobre uma ação feita quando utilizando processos cognitivos automatizados, pois os processos mentais podem ser afetados durante a ação e, com isso, podem não estarem disponíveis à percepção consciente (CLARK, MAYER, 2007; ABERNETHY, THOMAS, THOMAS, 1993; SANDERS, 1991).

Abernethy (1994) completa que a verbalização dessas ações pode não ser confiável em situações em que a execução do movimento é o principal objetivo. E quanto mais elevado for o nível de expertise estudado, menos confiável é a verbalização dos processos cognitivos, pois é uma característica dos expert a automatização das ações, acessadas do seu subconsciente. Alguns exemplos de CP: podemos ler sobre como ter um desempenho satisfatório em uma competição de natação e quando cair na água, afundar como uma pedra.

Ou ainda digitar um texto em um teclado de computador, pois se você tem habilidades de datilografia, não vai precisar pensar onde está localizada determinada letra, os dedos vão apenas digitá-la (automaticidade dos movimentos). Outros exemplos: dirigir um automóvel, andar de bicicleta, entre muitas outras ações do nosso cotidiano. O músico que “toca de ouvido” também é um bom exemplo de CP, que não passa pela fase declarativa.

Esse músico desconhece a teoria musical da forma como é passada nos livros e nas escolas de música, mas desenvolveu todos os procedimentos e estratégias que levam à execução musical, adquiridos através da observação (percepção visual e auditiva), e maturados através do processo de tentativa e erro. Como exemplo, podemos citar os músicos de jazz norte americanos do começo do século XX, que aprenderam a tocar e improvisar simplesmente a partir da audição de gravações em discos de vinil e observação de shows em casas noturnas de seus artistas prediletos. O ato da leitura musical também pode ser considerado uma ação advinda do conhecimento processual, adquirido inicialmente através do conhecimento declarativo. Nesse caso, o estudo constante da leitura (declarativo) se transforma em leitura automática ou à primeira vista (processual), e provavelmente não

conseguiremos explicar o processo que nos faz ler tantos signos musicais tão rapidamente.

De acordo com FITTS e POSNER (1967; apud AZEVEDO, 1995), o processo de aquisição do conhecimento processual passa por três estágios de desenvolvimento: o primeiro estágio, o estágio cognitivo, o indivíduo utiliza uma codificação declarativa para o desempenho da competência, recorrendo a um procedimento de domínio geral (ANDERSON, 1989).

O segundo estágio, denominado estágio associativo, é quando os erros são eliminados através de inúmeras ações de tentativa e erro, onde se fortalecem as conexões entre os elementos que compõem a produção ou a competência. Neste estágio, o conhecimento processual, isoladamente ou associado ao conhecimento declarativo, passa a comandar o desempenho da competência em causa e a prática constante é característica inerente. O terceiro estágio, o estágio autônomo, é caracterizado pela automaticidade da produção ou competência. A precisão e velocidade são também características inatas desse estágio, onde a mediação verbal desaparece.

Em cursos cujas disciplinas preveem conteúdos ou ações práticas (baseadas no CP), a transmissão à distância dos procedimentos dessas ações pode não ser viável, devido aos seus mecanismos de transmissão, que podem ir além da linguagem verbal.

5 | CONSIDERAÇÕES

Apesar dos significativos resultados positivos de evolução dos alunos, que de certa forma valida o ensino de instrumento musical à distância em um nível além da iniciação ao instrumento, nos chama a atenção a diferença entre os resultados de retrocesso e estagnação dos conteúdos relacionados com a linguagem musical (rítmica) em contraste com os resultados de evolução dos conteúdos relacionados com os recursos melódicos empregados pelos alunos (estudo de frases prontas ou solos inteiros de improvisação), tanto para alunos COM experiência prévia como para alunos SEM experiência prévia. Para Kratus (1996), os resultados negativos obtidos estão relacionados com o novo gênero ou novo estilo apreendido pelo estudante de improvisação (gênero ou estilo pressupõe linguagem ou elementos rítmicos).

De acordo com o autor, resultados de retrocesso podem ser vistos como parte de um processo de assimilação de algum conteúdo musical que lhe foi apresentado, mas que ainda não está totalmente internalizado, necessitando de mais prática ou de um tempo maior de maturação. A assimilação desse conteúdo musical, no caso a linguagem jazzística, está diretamente relacionada com o conhecimento processual, e as ações envolvidas nesse processo podem não estar disponíveis à verbalização, enquanto que o *time* para a maturação desse conteúdo dependerá de um número relativamente alto de repetições e refinamento através de ações de tentativas e erros (ANDERSON, 1989).

Entretanto e, exatamente pelo fato da dificuldade de verbalização de alguns tipos de conteúdos relacionados com o conhecimento processual (ANDERSON, 1981), os

possíveis problemas na transmissão de ações ou conteúdos práticos, também podem não ser exclusivos do ensino a distância, mas somente ser potencializados através dessa modalidade, pois o mecanismo existente na “símbiose” entre professor e aluno pode ser tão particularizado que talvez não consiga ser facilmente acessado, para uma descrição minuciosa de todo o processo (HALLAN, 1995, 1997), mesmo presencialmente.

Em outras palavras, a dificuldade de verbalização de determinados conteúdos sugere que a interação entre os pares pode acontecer através de mecanismos que transcendam os protocolos verbais. Sendo assim, para uma absorção adequada dos conteúdos relacionados com o conhecimento processual (neste caso, a linguagem musical), julgamos ser necessária uma constante troca de informações entre os pares, no qual requer um acompanhamento de perto pelo professor, que constantemente estará intervindo no desempenho do aluno.

É uma via dupla de troca de informações, que deve acontecer através de um processo síncrono, constante, onde vários outros eventos podem acontecer simultaneamente durante o período de uma aula, tais como curiosidades a respeito do conteúdo a ser visto, conversas informais, relatos de experiências de ambas as partes, entre outros eventos. Este atendimento individualizado do aluno de instrumento, comum em cursos presenciais, quando feito à distância, acontece de forma assíncrona, através de um processo lento, pelo longo tempo que deverá ser empregado nas mediações entre os pares, em um “vai e vem” de informações através de e-mails, mensagens em fóruns de dúvidas e chats, onde o processo de troca entre professor e aluno é fragmentado em várias partes ou ações.

A transmissão síncrona e individual de conteúdos práticos totalmente a distância pode não ser totalmente viável, principalmente pela tecnologia ainda insuficiente (LESSA, 2010) e não acessível a todas as regiões do país, além do longo tempo que o professor deverá ficar disponível para este atendimento individualizado, o que pode se tornar caro para as instituições.

Por outro lado, a utilização dos encontros presenciais para atividades que reforcem o aprendizado virtual pode ser uma ótima estratégia para os conteúdos musicais baseados no conhecimento processual e que necessitam de algo a mais que a simples verbalização dos procedimentos. Entretanto, faz-se necessário que se especifique isso na legislação e se torne obrigatório pelo órgão competente, ao contrário de se utilizar estes momentos prioritariamente para avaliações. A legislação específica para o ensino a distância do Ministério da Educação e Cultura (MEC) não diferencia disciplinas práticas das teóricas e, com isso, não discrimina procedimentos específicos para tais disciplinas, somente determina que encontros presenciais sejam utilizados para avaliações, oficinas e práticas pedagógicas, e que as avaliações devam acontecer presencialmente, com notas que representem mais de 50% do valor total (ABED, 2008). Sabemos que a obrigatoriedade de avaliações presenciais é necessária quanto a sua fiabilidade, mas também acreditamos que atividades avaliativas registradas em vídeo podem oferecer legitimidade necessária ao processo. Para isso, é preciso que o MEC torne obrigatórios os momentos presenciais para atividades que privilegiem a sinestesia existente no fazer musical, pois percebemos que

as instituições hesitam em utilizar tais momentos senão para avaliações, receosos pela avaliação e fiscalização constante do órgão competente.

Outro ponto importante que podemos destacar e que consideramos fundamental para o sucesso do ensino a distância no país é a profissionalização efetiva da docência EaD. Ainda temos poucos profissionais que se dedicam exclusivamente a docência virtual. As instituições públicas praticamente não possuem profissionais de EaD no seu quadro de efetivos, contando apenas com bolsas oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem garantias trabalhistas previstas por lei.

Nas instituições privadas, apesar de garantidos os direitos trabalhistas, os valores salariais são, na maioria das vezes, inferiores aos valores do trabalho docente presencial, talvez pela crença do “trabalho fácil”, pelo fato de a atividade pedagógica acontecer fora do ambiente formal de trabalho tradicional, com flexibilidade de horários e poucos momentos presenciais, e acontecendo aos finais de semana, levando tanto o profissional a encarar a modalidade como complementação de renda, como para as instituições, configurando um sistema de ensino barato e lucrativo, principalmente pela grande quantidade de alunos que a modalidade permite, e de pouco investimento imobiliário e custos empregatícios baixos, com raras exceções. A valorização do trabalhador virtual é de suma importância para dar a esse profissional, condições de exercer plenamente a carreira e, com isso, poder se dedicar exclusivamente à “nova” modalidade, fortalecendo a “nova” modalidade.

Dessa forma, os encontros presenciais também poderão ser potencializados e, consequentemente, melhor aproveitados. Consideramos sim muito válido o EaD, principalmente se levarmos em conta a extensão territorial que a modalidade abrange, facilitando os estudos para aqueles alunos que não possuem tempo nem condições financeiras para se deslocarem até uma universidade presencial, e o desenvolvimento de certas habilidades que talvez o ensino tradicional não possa proporcionar, como a autonomia (WESTERMANN, 2010).

Contudo e devido à sua característica multifacetada apresentada neste trabalho, o EaD somente atingirá um efetivo sucesso no Brasil a partir do momento em que se desenvolvam modelos que privilegiem todas as questões apontadas aqui, referentes à cognição (tratamento diferenciado para disciplinas de cunho prático), à sinestesia existente no processo de aprendizagem, à logística dos modelos de cursos EaD e principalmente às questões trabalhistas.

REFERÊNCIAS

ABED(2008). Associação Brasileira de Educação a Distância. **Legislação em EaD**. Disponível em: http://www2.abed.org.br/documentos/arquivo_documento640.pdf Acesso em 30 jan. 2014.

ABERNETHY, B.; THOMAS, K.T.; THOMAS J.T. Strategies for Improving Understanding of Motor Expertise. In: J.L. STARKES & F. ALLARD (Eds.), **Cognitive Issues in Motor Expertise**. Amsterdam: Elsevier Science. 1993. p. 317.356.

ABERNETHY, B. International Perspectives on Sport and Exercise Psychology Morgantown: Fitness

Information Technology, Inc. In: S. SERPA, J. ALVES, V. PATAKO (Eds.). **The Nature of Expertise**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1994. p. 57.68.

ANDERSON, J.R. **As competências Cognitivas e sua Aquisição**. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum, 1981.

ANDERSON, J. R. Inteligência Artificial. **A teoria das origens do conhecimento humano**, 40, 1989. p. 313.351.

AZEVEDO, M. Colectivos A psicologia cognitiva segundo o modelo de processamento de informação. **Treino Desportivo - 3ª Série**. Lisboa: Faculdade de Ciências da universidade de Lisboa, 1995. p. 55.58.

CLARK, R. C.; MAYER, R. E. **E-Learning and the Science of Instruction**. 2nd Ed. San Francisco: Pfeiffer, 2007. 477p.

ELLIS, N. C. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), **Handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003, pp. 33-68.

FITTS, P. M.; POSNER, M. I. **Human performance**. Belmont, CA: Brooks/Cole, 1967. 162p.

HALLAN, S. Professional musicians approaches to the learning and interpretation of music. **Sage Journals: Psychology of Music**. 23, 1995. p. 111.128.

HALLAN, S. The development of memorization strategies in musicians: implications for education. **British Journal of Music Education**. 14, 1997. p. 87.97.

KRATUS, J. British Journal of Music Education. **A developmental approach to teaching music improvisation**. 26, 1996. p. 26.38.

LESSA, S. C. F. (2010). **Os Reflexos da Legislação Brasileira de Educação a Distância no Brasil**. Disponível em:

http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_232010234551.pdf Acesso em: 05 mai. 2016.

SANDERS, A. Ergonomics. **Simulation as a Tool in the Measurement of Human Performance**. London and New York: Taylor & Francis Group, 34, 1991. p. 995.1025.

WESTERMANN, B. **Sobre o ensino de instrumentos musicais a distância e a autonomia do aluno**. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, 1, 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UNIRIO. Disponível em:

<http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-BrunoWestermann.pdf> Acesso em: 07 mai. 2016.

PERMANÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIÁLOGOS E DIRETRIZES

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/
Campus Dom Pedrito.

Dom Pedrito – Rio Grande do Sul

Alice Fogaça Monteiro

Florianópolis – Santa Catarina

RESUMO: O presente trabalho discute a evasão na Educação a Distância (EaD) e a construção de diretrizes que favorecem a permanência dos alunos nessa modalidade. Na primeira seção do trabalho são sistematizadas em dimensões as causas da evasão a partir da análise de produções científicas sobre a temática, quais sejam: dimensão pessoal, dimensão organizacional, dimensão tecnológica e dimensão relacional. Na segunda seção é relatada a oficina “Permanências na EaD” realizada com diferentes profissionais da EaD, na qual foram discutidas algumas causas da evasão e a partir disso, construíram-se coletivamente diretrizes para permanência dos alunos nessa modalidade. Essa experiência possibilita reconhecer que os espaços coletivos de reflexão, discussão e proposição compõem uma proposta para encontrar soluções para evasão de maneira coletiva, a partir do diálogo teórico e da experiência concreta de diferentes profissionais dessa modalidade educacional. Ainda no sentido do fazer coletivo, essa experiência revela os integrantes da EaD como autores, protagonistas

do fazer educativo à distância.

PALAVRAS-CHAVE: educação à distância, evasão, diretrizes para permanências.

ABSTRACT: This paper discusses the Distance Education (DE) evasion and the construction of guidelines to keep the students in this educational modality. In the first section the causes of evasion was systematized in dimensions based on the analysis of scientific productions, namely: personal dimension, organizational dimension, technological dimension and relational dimension. In the second section, we report the workshop “Permanencies in DE” carried out with different DE professionals, in which some causes of evasion were discussed and from this, guidelines were built to keep students in this modality. This experience makes it possible to recognize that the collective spaces of reflection, discussion and proposition make up a proposal to find solutions to evasion in a collective way, based on the theoretical dialogue and concrete experience of different professionals on this educational modality. In the sense of making collectiveness, this experience reveals that the members of the DE as authors, protagonists of educational distance learning.

KEYWORDS: distance education, evasion, guidelines for permanence

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância mediada pelas tecnologias digitais (EaD) é relativamente recente e teve um crescimento exponencial nos últimos 15 anos. O Decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006), instituí o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que possui como objetivo ampliar e ofertar cursos do ensino superior em locais nos quais as universidades anteriormente não atuavam. Dessa maneira, a EaD contribui para a democratização do ensino superior pois possibilita a formação de pessoas que estão geograficamente distantes das universidades, e assim rompe com a hegemonia dos grandes centros. “A EaD tem um importante papel social, [...] amplia o acesso à educação, [...] contribui na qualificação e atualização dos profissionais da educação e auxilia na formação e constante qualificação em novas ocupações e profissões” (FAVERO E FRANCO, 2006, p. 02). Juntamente com o crescimento da oferta, tanto do número de cursos de graduação e pós-graduação oferecidos no país, quanto o crescimento da diversidade de cursos, é também notável o aumento do número de estudantes que iniciam o curso sem terminá-lo, ou seja, evadem (ABED, 2016).

A partir desse contexto esse trabalho tem como objetivo de, ao trazer uma experiência, dialogar acerca da evasão na EaD e das estratégias para possibilitar a permanência na EaD. Para construir esse diálogo partimos de três eixos que se conectam: o levantamento bibliográfico de pesquisas que versam sobre a temática; o relato sobre o desenvolvimento de uma oficina realizada com profissionais da EaD com o intuito de discutir algumas causas da evasão e construir sugestões para minimização dessa; e a apresentação de diretrizes para permanências na EaD, as quais foram construídas a partir da oficina realizada.

No primeiro eixo do artigo, “da evasão à permanência: diálogos com diferentes pesquisas”, apresentamos o levantamento bibliográfico acerca da evasão. Esta exposição inicial contribui para elucidar o que as pesquisas brasileiras vêm apontando como causas da evasão, as quais analisamos e sistematizamos em quatro dimensões: dimensão pessoal, dimensão organizacional, dimensão tecnológica e dimensão relacional. Nesse sentido, ao nos questionarmos “como podemos contribuir para a permanência?”, compomos diálogos que articulam teoria e prática, e abordamos como segundo eixo do artigo, a oficina “Permanências na EaD”, a qual foi proposta para construção coletiva de estratégias que minimizem a evasão e foi realizada como processo educativo com diferentes profissionais da EaD da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. No terceiro eixo “diretrizes para permanências na EaD”, compartilhamos o resultado da oficina, as diretrizes elaboradas no coletivo e nossas aprendizagens com as reflexões tecidas nesse trabalho.

2 | DA EVASÃO À PERMANÊNCIA: DIÁLOGOS COM DIFERENTES PESQUISAS

A fim de iniciar as discussões nos perguntamos: mas afinal o que é evasão? De acordo com Houaiss e Villar (2001, p. 188), evasão é “fuga, escapada, subterfúgio, pretexto”. Tal

significado quando pensado no contexto de um curso, está associado a desistência de um estudante, não atrelada a reprovação, mas ao abandono de um curso em andamento. Para Favero e Franco (2006) e Maia, Meirelles e Pela (2004) a evasão, enquanto desistência de um curso inclui também os estudantes que se matriculam e desistem antes de iniciar o curso. Mesmo concordando com os autores, nesse trabalho nossa abordagem está centrada na desistência daqueles estudantes que iniciam a trajetória formativa em um curso, e que por motivos diversos, desistem, ou pensam em desistir.

Embora a evasão não seja exclusividade da EaD, nessa modalidade podemos identificar motivações que estão vinculadas as peculiaridades da mesma: “[...] diferenças de mediação, planejamento e no próprio operar da EaD: em como mediar a aprendizagem e potencializar as tecnologias digitais disponíveis para seu uso na educação” (MOURA e LAURINO, 2015, p.11). Tais peculiaridades podem ser explicadas pelo fato da EaD ser relativamente recente no cenário educacional, “é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação” (BRASIL, 1998, p.01). Os estudantes que ingressam na EaD, em sua maioria, tiveram sua formação inicial na educação presencial, e quando se deparam com a utilização das tecnologias digitais em seu cotidiano, quando percebem que devem construir sua formação com autonomia, organizar seu tempo e interagir na plataforma educacional, se dão conta dos diferentes desafios que integram essa modalidade e talvez, um dos primeiros impulsos seja o de pensar em desistir.

A partir do levantamento bibliográfico realizado e de nossas experiências enquanto tutora, professora e coordenadora de tutoria, observamos que as causas da evasão podem ser sistematizadas em quatro dimensões: dimensão pessoal, dimensão organizacional, dimensão relacional e dimensão tecnológica. A dimensão pessoal, como o próprio nome diz, refere-se às questões particulares, da vida privada dos estudantes. Já as dimensões organizacional e relacional, referem-se à estrutura e organização do curso e as dinâmicas de relações e interações que são estabelecidas durante o curso. Por fim, a dimensão tecnológica refere-se às dificuldades com o uso das tecnologias. A fim de elucidar estes agrupamentos, a seguir dialogamos com autores acerca de cada uma das dimensões identificadas.

A **dimensão pessoal** refere-se as motivações particulares que suscitam na possibilidade de evasão do estudante. O censo EaD de 2015/2016 (ABED, 2016), aponta que a falta de tempo do estudante para se dedicar aos estudos dos cursos é a principal causa de evasão na EaD. Maurício e Schlemmer (2014) ao investigarem produções científicas sobre as causas da evasão na EaD também consideraram a falta de tempo como a principal causa de evasão.

Esta aparente falta de tempo pode estar associada à características sociais dos estudantes em EaD: adultos (entre 25 e 40 anos) que trabalham e estudam (FAVERO e FRANCO, 2006) e que tem dificuldade em conciliar essas duas atividades (MOLINA, ROSA E SILVA, 2014). Ainda, justamente pela sobreposição do trabalho e estudo, Favero e Franco, (2006, p.02) afirmam 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, independente do local onde esteja ocorrendo a aula”.

Para Testa (2002) a flexibilidade de horários da EaD exige mais disciplina do estudante, o qual, algumas vezes, menciona a falta de tempo como justificativa. Compreendemos que a falta de tempo como motivação para evasão está associada à dificuldade de assimilação da cultura de EaD, pois os estudantes não possuem experiência prévia a distância e assim não estão acostumados com essa cultura (SOUZA, 2009). Dessa maneira muitos estudantes ingressam na EaD e confundem o fato de que é possível flexibilizar o tempo de estudo com o fato de não ter que estudar (SOUZA, 2009). Além disso, como o espaço do estudo também é flexível, aparecem justificativas para a evasão, como: “[...] falta de condições de estudo em casa, falta de ambiente no local de trabalho, desorganização pessoal, problemas técnicos e não atendimento às expectativas” (COELHO, 2001, p. 147).

Justamente pelo fato dos estudantes não estarem ambientados com a cultura da EaD, muitos tem a sensação de solidão “[...] uma sensação de abandono que os cerca durante todo o curso, principalmente, quando não ocorre uma maior interação entre os atores deste processo” (FAVERO e FRANCO, 2006, p.02). Problemas familiares e de saúde também aparecem como causas para evasão na dimensão pessoal, embora não tenham relação direta com a modalidade ou com o funcionamento do curso em sua dimensão mais ampla.

A **dimensão organizacional** refere-se à estrutura física, humana e pedagógica do curso, porque assim como o estudante deve estar preparado para ingressar na EaD, o curso deve estar preparado devidamente para acolher esse estudante, seja em estrutura física, tecnológica, equipes, entre outras tantas especificidades da EaD. Uma estrutura pedagógica que atente para os tempos e espaços da modalidade, a flexibilidade necessária para as interações e os diferentes estilos de aprendizagem, além de uma capacitada e afetiva equipe educadora e de suporte é essencial para a permanência dos estudantes.

Almeida (2008) ao estudar as causas de evasão de um curso a distância, elenca como principais causas: o excesso de trabalhos, problemas com o tutor, o envio de muitas mensagens para os discentes e a dificuldade de realizar as atividades. Dessa maneira, problemas na realização de atividades pode tanto refletir dificuldades na elaboração didática e pedagógica do curso, com o material, mídias e falta de preparo dos educadores, quanto à inabilidade do estudante em cumprir com suas obrigações por falta de auto-organização (SOUZA, 2009). Tais possibilidades denotam que o domínio da cultura da EaD não é exclusividade do estudante, mas também uma responsabilidade para professores, coordenadores e tutores.

A **dimensão tecnológica** refere-se ao fato de que uma das possíveis motivações para evasão é a dificuldade com o uso das tecnologias digitais, as quais são meio e suporte das comunicações na EaD. A familiarização com as tecnologias é fundamental para que os estudantes sintam-se a vontade nos ambientes virtuais de aprendizagem (SOUZA, 2009). As dificuldades encontradas estão associadas ao perfil de alguns estudantes, os quais, por encontram-se afastados do ensino regular, apresentam estranhamento e limitações no uso

das tecnologias. Essa característica tende a diminuir exponencialmente, com o acesso das pessoas às tecnologias para comunicações cotidianas. A fim de subsidiar a aproximação com o uso das tecnologias digitais, alguns cursos ofertam como uma das primeiras disciplinas, o letramento digital, na qual “[...] os estudantes começam a se apropriar do Moodle e das ferramentas tecnológicas para que esses não sejam um empecilho para aprendizagem, para participar, trocar, acessar e conviver virtualmente” (MOURA, VANIEL e MONTEIRO, 2013, p.38). Mesmo com essa disciplina inicial, alguns ainda apresentam dificuldades, o que demanda mais tempo de dedicação a essa modalidade, por isso na pesquisa de Coelho (2001), a dificuldade com as tecnologias aparece junto com a falta de tempo.

A **dimensão relacional** refere-se às dificuldades nas relações pedagógicas estabelecidas entre o estudante e os tutores, professores e coordenadores do curso. Essas dificuldades podem tanto estar na ausência das interações, como na insatisfação do estudante com a postura de professores e tutores. As interações entre os participantes na EaD diminuem a sensação de distância entre os estudantes e a instituição de ensino. Assim, quando professores e tutores se ausentam do convívio virtual com os estudantes, isso reflete diretamente na desmotivação do estudante, a qual se apresenta como uma das causas da evasão (FAVERO e FRANCO, 2006). Dessa maneira é importante que as comunicações entre os integrantes dos cursos seja frequente e contribua para amenizar a ideia de distância. Os encontros presenciais e a maneira como são mediados os diálogos podem afetar diretamente a permanência do estudante na modalidade, pois são nas interações que o estudante se sente ou não pertencente a um coletivo.

Após termos e dialogarmos teoricamente sobre o tema da evasão, nos damos conta de que é importante falarmos em permanências na EaD, porque o foco das nossas ações enquanto pesquisadoras e docentes é possibilitar reflexões, pensar estratégias para que os estudantes possam superar suas dificuldades, ultrapassar barreiras, participar ativamente das discussões, alcançar seus objetivos pessoais e profissionais, e obviamente permanecer no curso. Compreendemos que as ações institucionais e docentes devem, ao invés de atuar nas causas da evasão, atuar em estratégias para a permanência do estudante.

3 | COMO PODEMOS CONTRIBUIR PARA A PERMANÊNCIA?

Para pensarmos e propormos estratégias para permanência na EaD é preciso considerarmos o contexto da modalidade e os diversos sujeitos que interagem no processo educativo. Na EaD a docência é coletivizada, atuam professores e tutores, os quais são responsáveis pela mediação entre estudantes, conceitos, conteúdos, aprendizagens e polo. Assim, para que a EaD se efetive com qualidade é preciso possibilitar que os sujeitos responsáveis pela formação dos estudantes neste contexto emergente possam participar, interagir e aprender em espaços formativos.

Criada em 2007, a Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do

Rio Grande (SEaD/FURG), conta com uma equipe multidisciplinar que tem como principal objetivo contribuir para a execução dos cursos a distância ofertados na instituição. Desde sua criação uma das preocupações da SEaD/FURG é fomentar a formação continuada dos diferentes integrantes responsáveis pela formação dos estudantes da EaD. Dentre tais formações são realizados os Encontros de Imersão, encontros intensivos que ocorrem a cada semestre, nos quais reúnem-se os integrantes da EaD da FURG: professores, coordenadores de curso, tutores a distância, tutores presenciais, coordenadores de tutoria, coordenadores de polo e equipe SEaD em espaços de formação. Dentre as diferentes ações formativas dos Encontros de Imersão são propostas oficinas de diálogo e proposição de ações a fim de qualificar o processo de ensino a distância.

Em 2010, uma das ações formativas realizada foi a oficina intitulada “Permanências na EaD”¹, temática escolhida a partir da articulação de diferentes implicações da EaD: o crescimento dessa modalidade, a diversidade de integrantes, a polêmica relacionada ao tema evasão e os processos formativos. A proposição da oficina foi baseada na importância de se discutir o tema da evasão na EaD e de se pensar e propor estratégias para permanência. A oficina “Permanências na EaD” teve como embasamento teórico parte do levantamento bibliográfico realizado no eixo anterior, que mostra algumas causas da evasão, o qual foi atualizado para escrita desse trabalho.

A fim de contextualizar a temática com as experiências concretas da EaD na FURG, a equipe de coordenadores de tutoria fez um levantamento de diferentes diálogos e motivações que alguns estudantes apresentavam para justificar sua pretensão em desistir do curso. Esses diálogos e motivações foram adaptados para a construção de nove narrativas sobre a evasão e a mediação docente, conforme exemplos nos quadros 1 e 2.

Quadro 1: Narrativa A (autoria do coletivo de Coordenadores de Tutoria da FURG 2010).

NARRATIVA A

Após uma aula presencial, tentando motivar alguns estudantes que estavam com algumas dificuldades e pensavam desistir do curso, o tutor escreveu a seguinte

1 Esta oficina foi planejada e realizada em novembro de 2010 pelo grupo de coordenadores de tutoria para os cursos de educação a distância da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, durante o VIII Encontro de Imersão. A primeira autora desse artigo fez parte da equipe de coordenadores de tutoria e a co-autora atuou como integrante da oficina. Ambas teceram relações teóricas que fundamentam e qualificam a prática realizada.

Mensagem:

"Como estão todos? E os Encontros Presenciais foram produtivos? Para mim foi muito legal ter estado com todos vocês, adorei as trocas de experiências, as conversas e acima de tudo pela confiança demonstrada por vocês no meu trabalho. Aprendi muito com todos e espero que tenham aprendido algo comigo. Fiquei contente por terem relatado o que estavam sentindo, expondo o problema, espero ter ajudado com meus esclarecimentos e opinião. Deixo como mensagem a frase que repeti a vocês: "Tentar sempre, desistir jamais". "Se estão até aqui, méritos têm, não é por acaso, estão vamos continuar firmes nesta trajetória". Vamos fazer igual a colega de vocês, a nossa trajetória acadêmica é igual uma flor, começa pela semente, vamos regando e torna-se se uma rosinha até desabrochar e tornar-se uma linda rosa, grande e bonita. (**fazendo relação com a dinâmica que foi aplicada no encontro**). Abraços a todos(as), continuo por aqui".

Resposta de alguns estudantes:

Estudante A: Você viu que enviei a minha atividade ontem? Você é uma pessoa da qual jamais esquecerei em função de sua dedicação e pelo interesse que você tem em resgatar as "ovelhas" que estão querendo fugir do rebanho. Muito obrigada por você ter retornado, e com certeza não estamos aqui por acaso. Um grande abraço e obrigada por tudo de bom que você representa em nosso curso.

Estudante B: Gostei muito da nossa conversa, vi em teus olhos o quanto gostas do que fazes. Mas me sinto triste e fraca por não ter vencido esta batalha, não vou desistir da guerra, mas estou com medo de morrer na praia (figurativamente falando). É bom conversar com alguém que tem um sorriso no olhar e a alegria na alma.

Estudante C: Foi um prazer imenso revê-lo pessoalmente, fico muito agradecido pela compreensão que teve conosco ontem, e é desse tipo de pessoa que estamos precisando, pois tu és muito humano e compreensivo, não nos vê apenas como números, mas sim como pessoas humanas que tem sentimentos, tem família, tem trabalho, tem lazer, enfim como um conjunto. Um abraço

NARRATIVA B

Quando iniciei meu curso de aperfeiçoamento na EaD, apostei nessa nova empreitada como mais uma atividade na minha nova vida. Havia recentemente passado por um delicado processo ligado a problemas de relacionamento no meu trabalho. Há cerca de dez anos, eu e mais três amigas, professoras, idealizamos uma escola e a fundamos. Foi singular a experiência de coordenar coletivamente uma escola permeada de nossos sonhos, das nossas apostas pedagógicas e cheia de afetividade. Porém no ano passado essas relações foram mudando, nossa escola estava passando por alguns problemas financeiros e para contornar essa situação, outros parceiros apareceram, com interesses e perspectivas diferentes. Com isso, minhas amigas acabaram “vendendo” nossos sonhos e encaixando nossa proposta pedagógica em um modelo pronto de uma franquia. A partir desse fato, sofri muito, por minha posição nitidamente contrária a esse “encaixe”. Durante as reuniões de planejamento, comecei a ser deixada de lado, era como se qualquer ideia minha fosse negativa... Não aguentei a pressão e decepção, resolvi mudar minha vida e procurar apostar mais em mim: mudei de casa, de cidade, de trabalho e me propus a entrar no curso de aperfeiçoamento para me qualificar profissionalmente.

Quando iniciei o curso na EaD, tive a falsa impressão que éramos somente o computador e eu e conforme fossem surgindo as dificuldades, nessa relação de frieza, bastava desligar o computador. Essa atitude me dava a falsa ideia de problema resolvido. Nunca me passou pela cabeça desistir, porém, as dificuldades do início geraram angústias e estando num momento delicado de minha vida pessoal, minhas dificuldades iniciais foram um “balde de água fria” na minha motivação. Foi como se estivesse querendo “desligar” o lado emocional, mas ao entrar no curso não foi possível deixar de lado as emoções, e outras apareceram. Me sentia por vezes derrotada pelas tecnologias, receosa a cada nova atividade que viria. Mas com o andamento do curso, percebi e vivenciei que não adiantava eu desligar o computador e fingir que nada acontecia, e mais ainda, que haviam pessoas que se relacionavam comigo através da plataforma educacional, descobri que meu tutor me acompanhava e queria ser um companheiro nessa caminhada. Então, passei a considerar muito importante essa relação de tutores/estudantes e vice-versa, pois, mesmo com críticas, estas são sempre construtivas, motivando-me para o crescimento.

Ao mudar os sentidos e percepções que eu tinha, logo passei a me dedicar um pouco mais e meu tutor passou a mandar mensagens como esta: “Tenho observado o teu progresso, vejo isso em tuas construções, e fico muito feliz quando percebo o teu crescimento. Obrigada por tua contribuição, pois também cresço com elas.” Então, eu, tentando sair de uma fase muito conturbada recebia esses incentivos como fundamentais para minha permanência no curso. A avaliação da tutoria é o retorno fundamentado, aliado a palavras de incentivo. O importante nesse processo é que o tutor não sabe da sua vida e de seus problemas, mas exerce papel imprescindível na nossa autoestima e consequentemente na nossa motivação. Sem saber de toda a mudança e decepções e buscas que eu estava passando eu minha vida pessoal, meu tutor me deixou a seguinte mensagem:

“Faz parte de nossas vidas os sonhos! Muitas vezes, vivemos os sonhos de outros, mas a vida nos dá oportunidades de sonharmos os nossos próprios sonhos. Portanto, deixe que eles te levem ao mais alto que possas ir, sem medo de alcançar o inesperado.”

As narrativas foram o ponto de partida da oficina, a proposta foi que os participantes da oficina, ao lerem essas narrativas, pudessem imergir no contexto da evasão. Foi preciso afetá-los, provocá-los a pensarem, lembrarem e sentirem situações afins com a evasão. Na primeira parte da oficina os participantes foram divididos em pequenos grupos, e a cada grupo foi dado uma narrativa sobre evasão, a qual eles leram e definiram categorias para as motivações da evasão e também propuseram maneiras de mediar o diálogo com o estudante a fim de contribuir para sua permanência no curso. Nessas interações, os

participantes da oficina dialogaram a partir da leitura e de suas próprias experiências com o objetivo de criar alternativas para a permanência do estudante, e construir pelo menos uma diretriz para permanência na EaD, a partir do problema abordado na narrativa e em suas experiências.

Em um segundo momento, com todos os grupos reunidos, o debate foi no coletivo, quando os pequenos grupos, compartilharam suas leituras e reflexões, aumentando o número de interações, de experiências e de aprendizagens. Cada grupo resumia o tema da história e a categoria da motivação para evadir. A equipe de coordenadores de tutoria, fazia a mediação, ao projetar *slides* com subsídios teóricos para discutir as diferentes motivações para evasão na EaD relacionadas a categoria exposta pelos profissionais da EaD integrantes da oficina. Esse diálogo foi feito envolvendo todos os grupos e as quatro dimensões da evasão: dimensão pessoal, dimensão organizacional, dimensão relacional e dimensão tecnológica. O diálogo subsidiado teoricamente, além de complexificar as interações, possibilita que o processo não fique apenas na prática, mas que componha uma articulação teórico-prática. No terceiro momento, com a vivência de discussão, associada ao diálogo teórico e a relação com as experiências pessoais de cada participante, buscamos sistematizar no coletivo, algumas diretrizes para permanência na EaD. É possível observar que a oficina além de ser um processo formativo, que envolve aprendizagem dos participantes da mesma sobre a profissionalidade docente na EaD, simultaneamente é um processo de construção, de autoria de diretrizes que contribuem com o processo de aprendizagem dos estudantes, fazendo-os permanecer no curso.

4 | DIRETRIZES PARA PERMANÊNCIA NA EAD

Como resultado do processo fomentado durante a oficina “Permanências na EaD”, realizada durante o VIII Encontro de Imersão da SEaD/FURG, tutores a distância e presenciais, professores, coordenadores de curso e coordenadores de tutoria sistematizaram ações que podem contribuir para minimizar a evasão, as quais foram intituladas como “Diretrizes para Permanência na EaD” e estão apresentadas no quadro a seguir.

Diretrizes para Permanência na EaD

- Respeito perante as relações interpessoais;
 - Olhar o estudante em sua individualidade, pois cada um aprende de uma forma e cada um tem o seu tempo de aprendizagem;
 - Estimular os estudantes que tiram boas notas a continuar e os que tiram notas não tão boas também;
 - Incentivar a organização do tempo, pois apesar do tempo flexível o estudante deve ter disciplina, já que existem prazos para a postagem das tarefas;
 - A carga horária de trabalho tem que estar adequada ao tempo necessário para se realizar as tarefas;
 - Prever para o estudante o tempo que ele terá que disponibilizar para os estudos, já na inscrição, como modelo poderia ter uma grade (como a dos tutores).
 - Consciência da necessidade de disponibilizar seu tempo para se dedicar ao curso;
 - Esclarecimento prévio sobre a identidade do curso;
 - Oportunizar para os futuros estudantes um esclarecimento mais profundo sobre objetivos do curso, bem como as disciplinas que serão trabalhadas;
 - Interdisciplinaridade das disciplinas;
 - Reofertar vagas de disciplinas;
 - Iniciar os cursos com número reduzido de disciplinas ir aumentando gradativamente;
 - Estratégias de avaliação e recuperação contemplando o processo de construção do conhecimento;
 - Valorizar mais a qualidade dos trabalhos do que a quantidade;
 - Normatizar e divulgar as questões legais;
 - Visitas aos lugares onde há demanda de estudantes para esclarecimentos sobre a FURG;
 - Ter conhecimento básico de informática;
 - Utilizar mais o recurso de vídeo conferência;
 - Investimento no desenvolvimento da plataforma dos cursos da FURG: acesso mais veloz, mais estável e com variedade de recursos;
 - Mais comunicação alternativa como chats, webconferências e vídeos;
 - Retorno imediato e carinhoso aos cursistas;
-

Quadro 3: Diretrizes para Permanência na EaD

Algumas das diretrizes construídas têm sido efetivadas e embora a evasão permaneça, o processo de construção dessas diretrizes revelam que espaços formativos baseados no diálogo e na experiência podem contribuir com a autoformação, a mediação pedagógica nos cursos a distância e a qualidade das ações docentes na busca pela permanência na EaD. As discussões compartilhadas nesse trabalho revelam que, os integrantes da EaD, são autores, protagonistas do fazer educativo à distância e não apenas atores que reproduzem um papel, uma função pré-determinada. São autores porque criam e produzem sua ação pedagógica, seus modos de ser e fazer na EaD, pautados em produções dialógicas construídas por suas experiências e de maneira coletiva. Possibilitar espaços como esse, para discussão e proposição de ações acerca da permanência dos estudantes ou acerca

de outros desafios na EaD é essencial para que os profissionais dessa modalidade se percebam implicados e vislumbrem possibilidades de ação. As experiências com a escrita desse trabalho mostram que as problemáticas e desafios na EaD podem buscar e encontrar soluções em processos educativos que sejam dialógicos, coletivos e construtivos.

REFERÊNCIAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.) **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.
- ALMEIDA, O. C. S. Evasão em Cursos a Distância: Análise dos Motivos de Desistência. In: **14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância** - “Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem”. Santos, Brasil: ABED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2017.
- BRASIL. **DECRETO Nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 20 mar 2017.
- BRASIL. **DECRETO N. 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.
- COELHO, M. L. **A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001420.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2017.
- FAVERO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. **Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. Novas tecnologias na educação**. CINTED/UFRGS. Volume 4, Nº 2, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>>. Acesso em: nov. 2010.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MAIA, M. C.; MEIRELLES, F.S.; PELA, S.K. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. Abril de 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/073-TC-C2.htm>>. Acesso em: nov.2010.
- MAURÍCIO, W. P. D.; SCHLEMMER, E. Educação a distância: as causas da evasão, os não lugares e suas manifestações. **Anais ESUD**. Florianópolis- SC, 2014.
- MOLINA C. E. C.; ROSA J. C.; SILVA J. G. A evasão no curso de física licenciatura a distância da UNIFEI na perspectiva dos tutores. **Anais ESUD**. Florianópolis- SC, 2014.
- MOURA, A. C. de O. S. de; LAURINO, Débora Pereira. Co-Determinação na Escrita-Leitura: enação de um território cartografado na educação à distância. **Prisma.com**, v. 28, p. 04-26, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/3509/3246>>. Acesso em: 08 maio 2017.
- MOURA, A. C. de O. S.; VANIEL, B. V.; MONTEIRO, A. F. Experiências e recorrências na alfabetização digital. In: VANIEL, B. V.; JELINEK, K. R. (Org.) **Tutor/autor: experiências e saberes**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. Disponível em: <<http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1583/1/Tutor-autor-experiencias-e-saberes.pdf>>. Acesso em 09 maio 2017.

SOUZA, C. A. N. **Um estudo sobre as principais causas da evasão na educação a distância – EaD.** Dissertação de Mestrado em Administração Pública, EBAPE - Fundação Getulio Vargas. 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6978>>. Acesso em: 04 abr 2017.

TESTA, M. G. **Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via internet.** Dissertação de Mestrado em Administração, PPGA/EA/UFRGS. 2002. Disponível em: <http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/orientacao/mestrado/defesa/pdf/33_dissertacao_gregianin.pdf>. Acesso em: nov. 2010.

ANÁLISE DO PERfil SÓCIO-DEMOGRÁFICO DE ALUNOS EVADIDOS E NÃO EVADIDOS EM CURSOS TÉCNICOS A DISTÂNCIA

Renata Cristina Nunes

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Fluminense
Cabo Frio - RJ

Ricardo Montserrat Almeida Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Fluminense
Cabo Frio – RJ

Thabata de Souza Araujo Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Fluminense
Cabo Frio – RJ

Drive para os estudantes. As respostas foram organizadas em uma tabela pelo próprio sistema e a partir dos gráficos gerados os dados foram analisados. Notou-se que a maior parte dos evadidos é constituída por pessoas entre 45 e 60 anos de idade. Já os não evadidos possuem em geral entre 25 e 34 anos. Os evadidos tem nível de escolaridade menor que o dos não evadidos e vem de famílias pouco escolarizadas. Os evadidos se mostraram menos satisfeitos com a instituição e possuem pouco compromisso com os estudos. Estes dados permitem identificar os grupos de risco e orientam a tomada de decisões para minimizar os índices de evasão.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão, Curso técnico a distância, Rede e-Tec Brasil

ABSTRACT: Fluminense Federal Institute of Education, Science and Technology (IF Fluminense) offers five technological distance courses through Rede e-Tec Brazilian program. This program aims to disseminate vocational distance education throughout Brazilian territory. However, it is necessary to create measures to increase student retention in these courses. In this work we analyze some personal characteristics of dropout students on those courses offered by IF Fluminense. Researches in evasion have shown that it is possible to minimize student dropout if you know the profile of students that have more tendency to abandon the course and take measures to help

RESUMO: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense) oferece cinco cursos técnicos a distância através do sistema Rede e-Tec Brasil. A criação desse programa permitiu a democratização do acesso ao ensino profissionalizante. Porém, é preciso que haja também plena democratização da permanência dos estudantes ingressantes nestes cursos, evitando a evasão. O objetivo da pesquisa foi levantar dados relacionados ao perfil sócio-demográfico dos estudantes evadidos e não evadidos em busca da caracterização dos grupos que apresentam maior risco de evadir. Estudos mostraram que a identificação prévia do grupo de risco pode ajudar a instituição a elaborar metas para melhorar a retenção dos alunos nos cursos. Foi enviado um questionário elaborado no Google

these groups. A questionnaire was elaborated in GoogleDrive and it was sent for students. The answers were automatically organized in tables and graphs. We observed that when compare students that have abandon the course with those one that have finish or are still in course that the first group is older and have lower level of scholarly than the second one. Besides, family scholarly plays an important role. We have found a greater tendency to evade between students whose mother and/or father had spent fewer years in school. Moreover, dropped students usually study less hours during the week. When students were asked about overall satisfaction with the school, evaded students had showed less pleased. These data can allow the institution to early identify risk group students and improve courses and relationship with students.

KEYWORD: Student dropout, Technological distance education, Rede e-Tec Brazil

1 | INTRODUÇÃO

A criação da Rede e-Tec Brasil através do Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011 propiciou a larga expansão do número de cursos técnicos na modalidade a distância ocorrida nos últimos anos. Este fator está levando para milhares de brasileiros a oportunidade de ter acesso à educação profissionalizante.

A Educação a Distância (EaD) pode ser definida como o processo educacional em que se utilizam, de acordo com pressupostos pedagógicos (ALMEIDA, 2008), Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para transmitir e receber informações, a fim de que os discentes construam o conhecimento. Moran (2002) define que “educação a distância é o processo de ensino aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Um dos principais benefícios da educação não-presencial é a flexibilidade, na qual se permite que pessoas que, por inúmeros motivos, não conseguiram estudar num curso presencial, tenham a oportunidade de se qualificarem. Além disso, os cursos técnicos em EaD são vieses para que mais mão de obra qualificada seja criada, acelerando o crescimento da economia.

O aluno da Educação a Distância é, em alguns aspectos, diferenciado do aluno da educação presencial. Percebe-se que, geralmente, o estudante desta modalidade possui pouco tempo disponível para fazer um curso presencial e acaba por optar pela EaD em busca da flexibilização dos horários de estudo (FERREIRA et al, 2007).

O rápido crescimento da educação técnica a distância, observado especialmente nos últimos anos no Brasil, serviu para democratizar o acesso ao ensino profissionalizante. Devido à velocidade com que esta expansão ocorreu e devido à importância que esse portal de oportunidades passou a ter para milhares de pessoas, se faz necessário não apenas democratizar o acesso à EaD, como também democratizar a permanência daqueles que ingressam num curso técnico a distância. Isso significa que as instituições devem, além de ofertar cursos profissionalizantes a distância, mostrar que são capazes de atender aos alunos com uma formação de qualidade no período do curso, evitando o fenômeno da evasão. Sendo assim, a abertura de novas vagas deve vir acompanhada de requisitos que

atendam às peculiaridades do aluno da EaD, como flexibilidade de horários, eficiência na entrega do material de estudos, além de tutores e professores capacitados para atender de maneira ágil e eficaz aos alunos. Caso contrário, um alto índice de abandono dos cursos pode gerar um desperdício financeiro do governo. Pode ainda gerar danos psicológicos severos aos alunos (SIMPSON, 2014a). Simpson (2014b), em outra pesquisa, afirma que o índice de depressão e desemprego é maior entre os evadidos do que aqueles que sequer ingressaram nos cursos. Estes fatores mostram o grave impacto da evasão sobre os alunos e reafirmam a importância de pesquisas que busquem reduzir as taxas de evasão.

Apesar dos problemas citados, poucas medidas estão sendo tomadas para evitar que a evasão seja alta. Segundo Rumberger (1987) *apud* Dore e Lüscher (2011), “entender as causas da evasão é a chave para encontrar soluções para o problema”. Apesar de a evasão ser um fenômeno natural e difícil de ser explicado (DORE, LÜSCHER, 2011), suas taxas podem ser reduzidas ao se conhecer o perfil dos evadidos e ao se tomarem decisões com base nestes dados. Desta maneira, é possível mapear o grupo que apresenta maior risco de evadir, cabendo à instituição agir de maneira preventiva para evitar a evasão. Encontram-se poucos trabalhos que abordem as causas do abandono escolar de uma forma geral. No ensino profissionalizante a distância, entretanto, o número de trabalhos é ainda menor, o que delimita o conhecimento que se tem nesta área. Partindo-se desta realidade, esta pesquisa buscou conhecer o perfil sócio-demográfico e algumas percepções (como a satisfação com a instituição e o nível de conhecimento obtido no ensino médio) dos alunos evadidos e não evadidos de cinco cursos técnicos a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense). Descreveu-se e interpretou-se os dados obtidos, visando no futuro oferecer suporte teórico para a melhoria dos cursos ofertados na instituição.

2 | METODOLOGIA

O início deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica no *Scielo* e no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Buscaram-se estudos relacionados a características do processo de abandono escolar no ensino técnico e no ensino superior a distância, visto que encontraram-se poucas pesquisas na área da evasão de cursos técnicos a distância. Devido ao caráter pioneiro desta temática, que busca compreender as características e problemáticas envolvendo os alunos da modalidade a distância de cursos técnicos, encontram-se poucos artigos na área (DORE; LÜSCHER, 2011).

Após a fase de pesquisa bibliográfica, foi desenvolvido um questionário no *Google Drive* abordando o perfil sócio-demográfico dos alunos e suas percepções em relação a múltiplos aspectos do curso. As questões ligadas ao perfil sócio-demográfico abordavam temáticas como: nível de escolaridade dos alunos, dos pais e mães e a idade dos estudantes. As questões relacionadas aos aspectos do curso possibilitavam aos alunos

a exposição de suas opiniões com relação ao curso, ao Instituto e ao próprio processo de abandono. A Coordenação Geral de EaD do IF Fluminense foi solicitada pela orientadora da pesquisa para se ter acesso aos emails cedidos pelos alunos no momento da matrícula. Foi, então, enviada para essas contas de e-mail uma breve descrição da pesquisa, seguida do convite para participação desta e o link para acesso ao questionário. A mensagem de e-mail enviada também deixava claro que não há como identificar quem responde a pesquisa através do *Google Drive*, preservando-se a identidade dos alunos. À medida que os estudantes respondem ao questionário, uma planilha é automaticamente preenchida e permite posteriormente que os gráficos sejam elaborados. A análise dos resultados foi feita a partir desses gráficos.

O questionário desenvolvido era similar para os evadidos e não evadidos, porém, de acordo com o respondido, estes eram direcionados para grupos distintos de questões. No caso de um aluno se declarar evadido, por exemplo, o *Google Drive* o direciona para as perguntas formuladas para este grupo.

Após algumas semanas do envio dos e-mails, foi enviado outro e-mail convidando novamente os estudantes a contribuírem com a pesquisa. Além disso, o convite também foi feito por meio da rede social *Facebook*, através do grupo de cada curso, para os alunos dos cursos técnicos em Segurança do Trabalho, Análises Clínicas, Guia de Turismo e Eventos (não foi encontrado nenhum grupo do curso de Multimeios Didáticos nesta rede social).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisados os cursos técnicos em Segurança do Trabalho, Análises Clínicas, Eventos, Guia de Turismo e Multimeios Didáticos da modalidade a distância do IF Fluminense. Os cursos são subsequentes, o que significa que é necessário ter terminado o ensino médio para ingressar. Todos têm duração de quatro módulos, cada um com seis meses de duração. A população convidada para participar da pesquisa foi de 2.481 alunos dos cursos técnicos em Eventos, Guia de Turismo, Análises Clínicas e Multimeios Didáticos e Segurança do Trabalho na modalidade a distância. O curso técnico em Segurança do Trabalho foi criado em 2011; os cursos de Guia de Turismo e Eventos foram criados em 2012; em 2013 foram criados os cinco cursos de Análises Clínicas e Multimeios Didáticos. O percentual de respostas ao questionário enviado foi de 8,1%.

Notou-se que, deste total, 38,8% dos estudantes se declararam evadidos. Os cursos que mais registraram evasão, em ordem decrescente, foram: Multimeios Didáticos (53,8%), Guia de Turismo (50%), Segurança do Trabalho (42%), Análises Clínicas (30%) e Eventos (14,8%).

Os momentos dos cursos que apresentaram maiores índices de evasão foram, em ordem decrescente: o 1º módulo (47,4%), o 2º módulo (33,4%), o 3º módulo (10,2%), o 4º módulo (5,1%) e antes de iniciar o curso (3,9%). A faixa etária mostrou estar diretamente relacionada com um grupo possuidor de maior risco de evadir. Percebe-se

que a distribuição percentual das idades dos alunos evadidos é homogênea, desde os 25 anos até os 60 anos. Todavia, quando os dados dos desistentes são comparados aos dados dos não evadidos, percebe-se que os alunos que possuem entre 45 e 60 anos foram muito mais propensos a abandonar o curso. Nesta faixa etária, encontram-se pessoas que, geralmente, estão menos habituadas ao contato e uso com as tecnologias utilizadas na educação a distância (computador e internet). Sabe-se que a falta de familiaridade com estes recursos tecnológicos é um fator relevante na evasão, o que explica a alta taxa de desistência observada neste grupo (SALES et al, 2011). Observou-se que 28,2% dos alunos desistentes possuíam entre 45 e 60 anos, enquanto que apenas 15,4% dos estudantes em curso e dos egressos estão nesta faixa. A Tabela 1 ilustra a relação completa entre as idades e o percentual de evasão.

Faixa etária	Evadidos (%)	Não evadidos (%)
Até 24 anos	16,7	18,7
Entre 25 e 34 anos	28,2	38,2
Entre 35 e 44 anos	26,9	27,6
Entre 45 e 60 anos	28,2	15,4
Mais de 60 anos	0	0

Tabela 1: Distribuição das idades dos alunos evadidos

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa a partir dos resultados obtidos no levantamento.

O grau de escolaridade dos evadidos mostrou que alunos com um nível de escolaridade maior tenderam a evadir menos. Kennedy e Powell (1976) *apud* Freitas (2009) afirmam que a evasão não tem relação direta com o nível de escolaridade anterior ao início do curso. Entretanto, afirmam que há uma pequena tendência de os alunos com maior escolaridade evadirem menos. Como mostra a Tabela 2, os estudantes com graduação completa representam o maior grupo de persistentes (39%).

Percebe-se que uma porcentagem considerável de alunos ingressou com graduação completa. Isso justifica a tendência natural de os evadidos serem compostos principalmente por este tipo de alunos (30,8% dos evadidos possuem ensino superior). Entretanto, nota-se que os graduados evadem menos, pois, proporcionalmente, há muito mais não evadidos com curso superior do que desistentes com a mesma formação.

Grau de escolaridade	Evadidos (%)	Não evadidos (%)
Ensino médio completo	21,8	15,4
Curso técnico	12,8	16,2
Graduação incompleta	29,5	25,2
Graduação completa	30,8	39,0
Outro	5,1	4,1

Tabela 2: Grau de escolaridade dos alunos evadidos

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa a partir dos resultados obtidos no levantamento.

A Tabela 3 apresenta os dados relacionados à escolaridade paterna dos alunos evadidos e não evadidos. O grau de escolaridade dos pais possui forte relação com a evasão dos alunos. Os alunos evadidos são filhos de pais menos escolarizados. Isso se evidencia, pois 53,7% dos pais dos evadidos não concluíram a educação básica (possuem no máximo o ensino médio incompleto), enquanto que somente 44,6% dos pais de alunos não desistentes estão na mesma condição. Além disso, 12,8% dos evadidos têm pais com curso superior completo e, em contrapartida, 17,1% dos pais dos não evadidos estão em situação similar. Os estudantes que são filhos de pais e mães mais escolarizados possuem maior chance de conclusão de cursos como os analisados nesta pesquisa. Estas pessoas podem ingressar mais tarde no mercado de trabalho e podem se dedicar, muitas vezes exclusivamente, ao curso.

Escolaridade do pai	Evadidos (%)	Não evadidos (%)
Não estudou	8,9	4,0
Ensino fundamental incompleto	24,3	23,6
Ensino fundamental completo	16,7	13,0
Ensino médio incompleto	3,8	4,0
Ensino médio completo	11,5	28,4
Curso técnico	7,7	2,4
Graduação incompleta	3,8	4,9
Graduação completa	12,8	17,1
Outro	5,1	1,6
Prefiro não responder	5,1	0,8

Tabela 3: Grau de escolaridade do pai

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa a partir dos resultados obtidos no levantamento.

Em relação ao nível de escolaridade das mães dos estudantes, foi observada relação direta com a maior probabilidade de evasão, semelhantemente ao que acontece com os pais. Andrade et al (2007), em pesquisa com alunos evadidos de cursos técnicos presenciais, constatou um percentual de mães com baixo nível de escolaridade muito similar ao encontrado nesta pesquisa. Se somados os percentuais das mães dos alunos evadidos que não completaram a educação básica, tem-se que 60,2% encontram-se nesta situação. Por outro lado, apenas 44,6% das mães dos estudantes em curso ou egressos não terminaram a educação básica. A Tabela 4 ilustra a escolaridade materna dos alunos evadidos e matriculados/egressos. Com relação ao tema, Dore e Luscher afirmam que

Na perspectiva do indivíduo, o *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar.

(DORE; LUSCHER,2011, p.776).

O componente familiar – chamado de *background* familiar, segundo Dore e Luscher (2011) – é um fator essencial no sucesso do curso e, sendo a escolaridade dos pais parte deste componente familiar percebe-se que os alunos tendem a evadir menos quando os pais têm um nível de escolaridade mais elevado.

Escolaridade da mãe	Evadidos (%)	Não evadidos (%)
Não estudou	9,0	4,0
Ensino fundamental incompleto	37,1	23,6
Ensino fundamental completo	7,7	13,0
Ensino médio incompleto	6,4	4,0
Ensino médio completo	14,1	28,5
Curso técnico	2,5	2,4
Graduação incompleta	0	4,9
Graduação Completa	16,7	17,0
Outro	3,8	1,6
Prefiro não responder	2,5	0,8

Tabela 4: Grau de escolaridade da mãe

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa a partir dos resultados obtidos no levantamento.

Curiosamente, notou-se que os estudantes que já haviam concluído curso(s) a distância anteriormente (26,9%) evadiram mais do que aqueles que nunca haviam feito um curso nessa modalidade (17,9%). Nunes (2013), em pesquisa anterior com o curso técnico em Segurança do Trabalho no IF Fluminense, concluiu que a evasão não possui relação com a experiência anterior dos estudantes em EaD. Jun (2005) apud Laguardia e Portela (2009) aponta que o número de cursos anteriores completados exerce importância na conclusão do curso atual, o que não é validado nesta pesquisa.

Fez curso a distância anteriormente	Evadidos (%)	Não evadidos (%)
Não	65,4	69,1
Sim, e concluí	26,9	17,9
Sim, mas não concluí	7,7	13,0

Tabela 5: Experiência em EaD

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa a partir dos resultados obtidos no levantamento.

Os cursos técnicos em EaD do IFFluminense são subsequentes, ou seja, são voltados para pessoas que já tenham concluído o ensino médio. O processo seletivo para ingresso nestes cursos se dá por uma prova objetiva com 40 questões, sendo 15 de língua portuguesa e as outras 25 são divididas em três disciplinas específicas do curso almejado.

Ao se perguntar se o conhecimento adquirido no ensino médio foi suficiente para acompanhar o curso, como é mostrado na Tabela 6, 66,7% dos evadidos concordam total ou parcialmente que sim, enquanto que um percentual significativamente maior

(78,1%) de não evadidos dizem concordar pelo menos parcialmente com a afirmação. Contudo, estranhamente, uma parcela maior de evadidos concordam totalmente com a afirmação (37,2% dos evadidos, contra 29,3% dos não evadidos), de forma contraditória ao observado quando se analisam os percentuais citados anteriormente, quando levou-se em consideração os alunos que concordaram ao menos de forma parcial com a afirmação. Deste modo, considera-se que este fator é inconclusivo na definição do perfil de um aluno evadido ou não.

O conhecimento adquirido no ensino médio foi suficiente para acompanhar o curso	Evadidos (%)	Não evadidos (%)
Concordo totalmente	37,2	29,3
Concordo parcialmente	29,5	48,8
Não concordo, nem discordo	14,1	3,2
Discordo em parte	14,1	12,2
Discordo totalmente	5,1	6,5

Tabela 6: Conhecimento construído no ensino médio

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa a partir dos resultados obtidos no levantamento.

A Tabela 7 ilustra o número de horas por semana de estudo dos alunos evadidos. A responsabilidade pessoal com uma rotina de estudos é um fator primordial para que se tenha um desempenho satisfatório num curso. Em se tratando de educação à distância, na qual se exige uma maior autonomia em relação à educação presencial, a rotina de estudos é um fator ainda mais determinante no desempenho do aluno.

Dentre os alunos desistentes, observou-se que não havia uma rotina de estudos ampla, o que prejudica o estudante no que diz respeito ao comprometimento com o curso e à construção de conhecimentos. Cerca de 65,3% dos estudantes desistentes declarou estudar no máximo 3 horas por semana ou não ter uma rotina de estudos. Enquanto isso, apenas 54,4% dos não evadidos estudam no máximo 3 horas por semana ou não possuem rotina de estudos. Martins et al (2013) afirma que os estudantes da EaD que possuem maior responsabilidade em estudar apresentam menores chances de evadir. Evidencia-se, deste modo, que os estudantes evadidos podem ter sido conduzidos a evadir por não se comprometerem de forma séria com o curso.

Rotina de estudo semanal	Evadidos (%)	Não evadidos (%)
Menos de 1 hora	12,8	2,4
Entre 1 e 3 horas	39,7	45,5
Entre 3 e 5 horas	19,2	25,2
Mais de 5 horas	15,4	19,5
Não tinha/tem rotina de estudos	12,8	6,5

Tabela 7: Rotina de estudos

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa a partir dos resultados obtidos no levantamento.

A Tabela 8 mostra como os alunos posicionaram-se ao serem perguntados sobre o nível de satisfação com o Instituto. O nível de satisfação do estudante com a instituição pode ser decisivo na permanência do mesmo. As instituições estão demasiadamente preocupadas com a qualidade do material de ensino e pouco preocupadas com a motivação do aluno para que este se interesse em aprender (SIMPSON, 2014). As instituições mostram-se também mais interessadas em buscar novos alunos do que manter os atuais. Percebe-se que, de modo geral, as ações não visam, de maneira direta, manter o aluno satisfeito com o curso. Tais fatores podem contribuir para levar o estudante ao desinteresse e consequente insatisfação com a instituição, provocando a evasão.

Nota-se uma diferença significativa entre a satisfação com a instituição dos estudantes persistentes e desistentes. Somando-se os percentuais, tem-se que 61,5% dos evadidos responderam ou “muito satisfeito” ou “satisfeito” com o IF Fluminense. Entre os não evadidos este percentual é maior (73,2%). Se somada a outros fatores pessoais, a insatisfação com o Instituto pode ser um ponto forte na decisão de abandonar o curso.

Grau de satisfação com o IFF	Evadidos (%)	Não evadidos (%)
Muito satisfeito	20,5	28,5
Satisfeito	41,0	44,7
Nem satisfeito, nem insatisfeito	21,8	18,7
Insatisfeito	11,6	8,1
Muito insatisfeito	5,1	0

Tabela 8: Nível de satisfação com o IF Fluminense

Fonte: Elaborado pelos autores desta pesquisa a partir dos resultados obtidos no levantamento.

4 | CONCLUSÕES

Mesmo com a larga expansão do número de cursos técnicos em EaD no Brasil, após a criação da Rede e-Tec, ainda não se observam na literatura muitos estudos na área da evasão nesta modalidade. Para se suprir esta carência, a presente pesquisa foi

desenvolvida buscando-se explorar este campo de informações. É de suma importância que mais trabalhos sejam desenvolvidos, visando dar continuidade à busca pelo entendimento da evasão, suas causas e, quem sabe, seus efeitos.

É evidente que há uma grande demanda de mão de obra de nível técnica no Brasil, portanto a ampliação do número de vagas em instituições públicas e a interiorização das mesmas pelo país significa um grande avanço. Por outro lado, o crescimento da oferta de cursos a distância é acompanhado pelo desafio de diminuir as altas taxas de evasão observadas na modalidade.

Nesta pesquisa foram contemplados aspectos relacionados ao perfil sócio-demográfico e percepções pessoais dos alunos evadidos e não evadidos de cinco cursos técnicos a distância do IF Fluminense. Sabe-se que a evasão é um fenômeno que envolve inúmeros fatores e identificá-los é essencial para a localização do grupo de maior risco de evadir para que possam ser tomadas medidas específicas voltadas para esse grupo.

Notou-se que os alunos evadidos possuem, principalmente, entre 45 e 60 anos de idade, contrariando o observado em algumas pesquisas anteriores. Foi observado que os alunos que possuíam um grau de escolaridade mais alto tenderam a evadir menos, quando se compararam os percentuais de evadidos e não evadidos que possuem graduação completa. Do mesmo modo, a escolaridade dos pais foi fundamental na permanência ou não dos estudantes. Percebeu-se que aqueles alunos provenientes de famílias menos escolarizadas tenderam mais a evadir.

Tanto a experiência anterior em cursos da modalidade a distância, quanto a qualidade da educação tida no ensino médio se mostraram variáveis pouco relevantes na caracterização do grupo de maior risco de evadir. Todavia, ficou claro que o compromisso com uma rotina de estudos é decisivo na permanência dos estudantes da EaD. Notou-se também que os estudantes evadidos estavam significativamente mais insatisfeitos com o IF Fluminense do que os estudantes não evadidos, mostrando que uma parcela dos casos de evasão poderia ter sofrido intervenção da instituição para se reduzirem estes altos índices de abandono.

A rede de instituições públicas que oferecem cursos técnicos à distância só vem se expandindo nos últimos anos. Isso leva a várias cidades a oportunidade de acesso à educação profissionalizante gratuita. Por outro lado, é necessário que este crescimento seja acompanhado por dois grupos de ações da instituição: de um lado, é necessário que se tenha flexibilidade, acompanhamento de perto dos alunos, tutores e professores atuantes e maior qualidade no atendimento dos estudantes quando solicitarem. Por outro lado, é imprescindível que se identifiquem precocemente os alunos que compõem os grupos de maior risco de evadir, para que ações preventivas sejam tomadas e os casos de abandono sejam minimizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. C. S. **Evasão Em Cursos a Distância: Análise dos Motivos de Desistência** 2008.

Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738pm.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

ANDRADE, R. C. A. et al. **Evasão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG no Período de 2006-2010 – Um Estudo de Caso**, 2014. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x50x.pdf Acesso em: 10 mai. 2016.

DORE, R; LÜSCHER, A. Z. **Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa,v.41 n.144, SET./DEZ, 2011.

FERREIRA, Z. N. et al. **O Perfil do Aluno de Educação a Distância no Ambiente TELEDUC**. Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf> Acesso em: 10 mai. 2016.

FREITAS, K. S. **Alguns Estudos Sobre Evasão e Persistência de Estudantes**. São Paulo: EccoS Revista Científica. v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

LARGUARDIA, J.; PORTELA, M. **Evasão na Educação a Distância**. ETD – Educação Temática Digital, v.11, n. 1, 2009. ISSN 1676-2592.

MARTINS, R. X. et al. **Por que eles desistem? Estudo Sobre a Evasão em Cursos de Licenciatura a Distância**. Pará: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Artmed Editora, 2002.

NUNES, R. C. **Comparação Entre as Características e Percepções de Evadidos e Matriculados do Curso Técnico a Distância do IF Fluminense**. Santa Catarina: Monografia (especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Curso de Gestão e Docência em EaD, 2013.

SALES, P. A. O. et al. **Variáveis Preditivas de Evasão e Persistência em Treinamentos a Distância**, Rio de Janeiro: XXXV Encontro da Anpad, 2011. Disponível em: www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR2453.pdf. Acesso em: 25 mai. 2016.

SIMPSON, O. **Student Retention in Distance Education: are we failing our students?** Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-learning, Vol. 28, No. 2, 2014a.

SIMPSON, O.; WOODLEY, A. **Student Dropout: The Elephant in the Room**. Editora AU Press, 2014b. Disponível em: http://www.academia.edu/11183150/Student_dropout_the_elephant_in_the_room. Acesso em: 04 de mai. 2016

SOBRE A ORGANIZADORA

Andreza Lopes: Doutora e Mestra em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação a Distância e em Auditoria Empresarial. Graduada em Administração e Pedagogia. Professional & Self Coaching. Experiência há mais de 15 anos na área de Educação com ênfase em Educação a Distância, mídia do conhecimento, ensino -aprendizagem e desenvolvimento de competências. Das diferentes atividades desenvolvidas destaca-se uma atuação por resultado, como: coach e mentora acadêmica, professora, palestrante, pesquisadora, avaliadora de artigos e projetos, designer educacional e consultora EaD. Como consultora atuou com projetos de segmento público e privado a partir de diferentes parcerias, como: IESDE, UFSC; CEDERJ; Cerfead/ IFSC; IMAP e Delinea Tecnologia Educacional. Autora de livros e artigos científicos. Fundadora do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico Andreza Lopes (IPDAAL) onde atua como CEO e Facilitadora do Programa de Coach e Mentoria Acadêmico em Ação (www.andrezalopes.com.br).

SOBRE OS AUTORES

Aldízia Carneiro de Araújo: Professora na Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes; Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – PPGE; Especialista em Gestão Educacional-Metodologia do Ensino de Ciências Humanas, Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração; Psicopedagogia Clínica e Institucional e Tecnologias na Educação; Graduada em Pedagogia, habilitada em Orientação Educacional (ULBRA/2006) e em História(UFT/1995); Membro do NEPCE/EpeEM/Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE)/Rede MAPA. E-mail: aldiziapedagoga@gmail.com

Alessandra dos Santos Simão: Professor da Universidade: Associação Educacional Dom Bosco; Graduação em Administração e Ciências Contábeis pela Universidade Federal Fluminense; Mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal Fluminense; Grupos de pesquisa: Implementando a AHP com o R, Arconte - Análise de Risco e Controladoria Estratégica

Alexandra Cemin: Professora e coordenadora geral EAD do Centro Universitário Uniftec; Graduação em Matemática e Física pela Universidade de Caxias do Sul; Especialista em Psicopedagogia e Gestão Organizacional pela Unilasalle; Mestre em Educação pela Unilasalle; - Doutoranda em Engenharia e Ciências dos Materiais pela Universidade de Caxias do Sul; Grupo de pesquisa: Inteligência artificial no Uniftec; E-mail para contato: alexandracemin@acad.ftec.com.br

Alexandre Rodrigues Caitano: Professor mediador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Graduação em Licenciatura em Computação e Informática pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); Mestrando em Ciências da Computação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); E-mail para contato: alexandrercaitano@gmail.com

Alice Fogaça Monteiro: Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura Plena pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS; Mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Grupo de Pesquisa Coeducar: Aprender em ação, Metodologias de Ensino e Formação de Professores – UNIPAMPA

Aline Claudino de Castro: Professor da Secretaria de Educação de Minas Gerais – SEE/MG município de Alfenas; Graduação em Química Licenciatura e Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas; Especialização em Design Instrucional para Ead Virtual pela Universidade Federal de Itajubá; Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pelo Centro Universitário UNINTER; Mestrado em Química pela Universidade Federal de Alfenas; Grupo de pesquisa: X; E-mail para contato: alinecastro08@gmail.com

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura: Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA; Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR; Mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Pós-doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Líder do Grupo de Pesquisa Coeducar: Aprender em ação, Metodologias de Ensino e Formação de Professores – UNIPAMPA; anacarolinaosm@gmail.com.

Ana Cecilia Machado Dias: Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade UNISUAM; Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Petrópolis; Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis; Grupo de pesquisa: GEPEAD – Grupo de Estudo e Pesquisa de Ensino a Distância; E-mail para contato: anaceciliadias@hotmail.com

Ana Lúcia Guimarães: Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade UNISUAM; Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Grupo de pesquisa: GEPEAD – Grupo de Estudo e Pesquisa de Ensino a Distância; E-mail para contato: profanaluciaguimaraes@gmail.com

Carlos Eduardo José da Silva: Professor do Centro Universitário Augusto Motta e do Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica; Graduação em Administração pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Graduação Tecnológica em Gestão e Manutenção de Aeronaves pelo Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica; Especialização Lato Sensu em Planejamento, Implantação e Gestão de Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense; Especialização Lato Sensu em Gestão de Pessoas e Processos pelo Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica; Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial pela Universidade Estácio de Sá; E-mail para contato: eduardocejs@fab.mil.br

Carlos Homero Urizzi Garcia: Professor da Universidade Braz Cubas. Graduado em Educação Física e Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes; Graduado em Psicologia pela Universidade Braz Cubas; Especialista em Atividade Física e Saúde pela Universidade de Mogi das Cruzes e em Administração e Marketing e Educação em Música pela Universidade Braz Cubas. E-mail: hdehomero@yahoo.com.br

Celso Augusto dos Santos Gomes: Professor do UNIS/MG (Centro Universitário do Sul de Minas); Graduação em Bacharelado em Música pela UniFIAM/FAAM (Centro Universitário FIAM/FAAM); Graduação em Licenciatura em Música pela UNINCOR (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações); Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); Doutorado em Educação pela UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba); Bolsista Produtividade em Pesquisa pela FAPEMIG; E-mail para contato: celso.gomes@unis.edu.br

Claudio Marinho: Atualmente é professor assistente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri onde atua nos cursos de Química, Física e Matemática na modalidade de Educação a Distância- EAD . Atua no curso de Especialização em Ensino de Geografia - EnGeo voltado para formação de professores de Geografia dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri através a educação a distancia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no uso das tecnologias digitais no trabalho docente, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de geografia, educação e meio ambiente, informática, trabalho docente, ambientes virtuais de aprendizagem, produção de conteúdos educacionais . Desenvolve atividades na área de formação de professores para o trabalho com as novas tecnologias digitais aplicadas a docência.

Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt: Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF; Tutora a distância curso de Graduação em Pedagogia a distância da Universidade de Brasília; Graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília; Mestrado em

Educação pela Universidade de Brasília; Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília; E-mail para contato: cleonascimentoead@gmail.com

Daniel Chris Amato: Professor PEB – III/ ARTES da Prefeitura Municipal de Campinas; Graduação em Educação Artística com Habilitação em Música pelo UNASP-EC; Especialização em Educação Musical pelo UNASP-EC; Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela UNESP-IB/RC; E-mail para contato: maestrodanielamato@gmail.com

Danila Vasconcelos Oliveira da Luz: Técnico da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Graduação em Letras pela Universidade Salvador - UNIFACS; Mestrado em Gestão e Tecnologia aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia – GESTEC/UNEB; Grupo de pesquisa: Difusão do Conhecimento, Educação, Tecnologia e Modelagens Sociais – DCETM/GESTEC/UNEB; E-mail para contato: doliveira@uneb.br

Denise Corrêa: Tutora Virtual da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Graduação em Música, instrumento musical Violão pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP); Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade de Brasília (UnB); Especialista em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF); E-mail para contato: denisecorrea90@hotmail.com

Denise De Almeida: Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Braz Cubas. Graduada em Letras e Direito pela Universidade Braz Cubas e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, SP; Especialista em Magistério do Ensino Superior pela PUC, SP, Em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco, SP, em Psicopedagogia pela Universidade de Santos, SP; Mestrado em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação; Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: Denise.almeida@brazcubas.br

Dirceu da Silva: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação de Tratamento de Dados de Ciências Humanas; Graduação em Física - Universidade de São Paulo, USP; Mestrado em Física - Universidade de São Paulo, USP; Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, USP; Grupo de pesquisa: Formação de Alianças Estratégicas; E-mail para contato: dirceuds@gmail.com

Elisabete Jacques Urizzi Garcia: Professora da Universidade Braz Cubas e da Educatie Hoogs de Ensino e Pesquisa, SP; Graduada em letras pela Universidade de Mogi das Cruzes, SP; Especialista em Didática do Magistério Superior pela Faculdade do Clube Náutico Mogiano, SP, e em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Braz Cubas, SP; Autora de livros didáticos e paradidáticos por diversas editoras. E-mail: elisabetejacques@hotmail.com

Elizama das Chagas Lemos: Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Graduação em Comunicação Social - Habilidade em Radialismo - pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Graduação em Tecnologia em Desenvolvimento de Software - pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFETRN); Mestrado em Sistemas e Computação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Doutoranda no Programa de Doutoramento em Tecnologias e Sistemas de Informação da Universidade do Minho; Grupo de Pesquisa em Multireferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL) e Grupo de Pesquisa em Inovação Tecnológica aplicada a Educação (GEITE); E-mail para contato: elizama.lemos@ifrn.edu.br

Endre Solti: Professor do Conservatório Municipal de Poços de Caldas; Graduação em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp; Mestrado em Música pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp; Doutorando pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp previsão de conclusão 2020; E-mail para contato: endreguitar@gmail.com

Fabiana Gonçalves dos Reis: Professora da Universidade Estadual de Goiás; Graduação em Ciências Biológicas-Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás; Mestrado em Agronomia – Área de Concentração Genética e Melhoramento de Plantas pela Universidade Federal de Goiás; Doutorado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal de Goiás; E-mail para contato: fafireis28620@gmail.com

George Bedinelli Rossi: ESPM Escola Superior de Propaganda e Marketing; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Negócios Internacionais da Escola Superior de Propaganda e marketing de São Paulo; Graduação em Engenharia Elétrica Modalidade Eletrônica - Faculdade de Engenharia de São Paulo, FESP; Mestrado em Administração de Empresas (Sp) - Fundação Getulio Vargas - SP, FGV-SP; Doutorado em Administração de Empresas (Sp) - Fundação Getulio Vargas - SP, FGV-SP; Grupo de pesquisa: Formação de Alianças Estratégicas; E-mail para contato: george.rossi@gmail.com

Gislene Lisboa de Oliveira: Professora da Universidade Estadual de Goiás; Membro do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde da Universidade Estadual de Goiás (convênio PNAP_UAB); Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Mestrado em Biologia: área de concentração – Ecologia pela Universidade Federal de Goiás; Doutorado (em andamento) em Educação - pelo Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), na linha de pesquisa em Estado, Políticas e Instituições Educacionais; E-mail para contato: gislene.lisboa@ueg.br

Heloisa Teixeira Argento: Coordenadora de tecnologias digitais do Colégio São Bento no Rio de Janeiro; Graduação em Pedagogia pela Associação de Ensino Superior São Judas Tadeu; Mestrado em Educação pela Unesa Especialista em Gestão de EaD pela UFJF; Gestora de Ensino da Professor do Futuro Assessoria Educacional Online; E-mail para contato: argentooh@gmail.com

Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida: Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília; E-mail para contato: almeida@unb.br

Jacks Richard De Paulo: Professor da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; Graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MINAS; Mestrado em Ciências Naturais/ Geologia Ambiental e Conservação de Recursos Naturais pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); Grupo de pesquisa: [Novas Tecnologias para Educação a Distância - NTEAD/ Ensino e Aprendizagem de Geografia e as Novas Tecnologias](#); E-mail para contato: richard@ichs.ufop.br

Jane Borges: Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Artes e Comunicação; Graduação em Música com habilitação em Piano pela Universidade Federal do Estado

do Rio de Janeiro – UNIRIO; Mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA-USP; Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE-USP (2009); Pós Doutorado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA-USP (2017); Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinares nas Artes do Canto (GEPEMAC); E-mail para contato: janeborges@ufscar.br

Kátia Sirlene de Moraes Duarte da Silva: Graduação em Licenciatura em Música pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestrado em Educação Musical pela UFBA – Universidade Federal da Bahia; Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8185025395916961>; E-mail: katiaduarte@musica@gmail.com

Marcia Flausino Vieira: Professora efetiva da educação básica na rede pública de educação do Estado do Tocantins; Especialista em Psicopedagogia Clínica; graduada em Pedagogia - Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional pela Fundação Universidade Federal do Tocantins UFT. E-mail: marciaflausino@hotmail.com

Márcia Santos Cerqueira: Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Mestrado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Doutoranda em Difusão do Conhecimento – DMMDC/UFBa; Grupo de Pesquisa: Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional; E-mail para contato: mcerqueira@uneb.br

Maria Antonia Tavares De Oliveira Endo: Professora da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; Graduação em Geografia/Licenciatura pela Universidade de São Paulo –USP; Mestrado em Pedagogia Professional (ISPETP/UFOP/MEC); Grupo de pesquisa: Novas Tecnologias para Educação a Distância - NTEAD/Ensino e Aprendizagem de Geografia e as Novas Tecnologias; E-mail para contato: mariantonia@cead.ufop.br

Maria Aparecida Santos de Oliveira: Professora do Centro Universitário Augusto Motta, no Rio de Janeiro, nos cursos de Administração e Contabilidade; Graduada em Administração pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas Moraes Junior; Pós graduada em Gestão de Pessoas pelo CPGE - Universidade Cândido Mendes; Mestranda em Ciências Ambientais – Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Local; E-mail para contato: cida2512@hotmail.com

Maria Teresa Menezes Freitas: Diretora do Centro de Educação a Distância da UFU. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática PPGECD/UFU. Graduação em Matemática pela UFU. Mestrado em Educação pela UFU. Doutorado em Educação Matemática UNICAMP. E-mail: mtmf@ufu.br

Mariana Barbosa Ament: Professora do Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR); Professora Conteudista da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bolsista CAPES; Graduação em Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Especialista em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Claretiano CEUCLAR; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Grupo de pesquisa: Música, Educação e Interdisciplinaridade (CNPQ); E-mail para contato: marianabament@gmail.com

Mariana da Silva Neta: Professora na Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes, Mestranda em Letras / Linguística pela Universidade Federal do Tocantins – PPG-Letras; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração; Graduada em Letras – Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia de Porto Nacional e em Pedagogia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas – TO; Integrante do Grupo de Pesquisa: Tecnologias Digitais e Multimodalidade no Ensino Aprendizagem de Línguas e Literatura, E-mail: mariananeta@seduc.to.gov.br

Marianne Martins Coelho: Graduação em Licenciatura em Música pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; E-mail: mmcmusica@gmail.com

Marta Bertin: Professora da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; Graduação em Geografia/ Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Mestrado em Geografia/Análise e Gestão Ambiental pela Universidade Federal do Paraná - UFPR; Doutorado em Geografia/Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Grupo de pesquisa: Novas Tecnologias para Educação a Distância - NTEAD/Ensino e Aprendizagem de Geografia e as Novas Tecnologias; E-mail para contato: marta.bertin@cedad.ufop.br

Nadia Flausino Vieira Borges: Professora na UFT e no Centro de Atendimento Educacional Especializado da SEDUC-TO; Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Mestre em Educação pela UFT, Pedagoga e especialista em Tecnologias Educacionais, Docência no Ensino Superior e LIBRAS; Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: Fundamentos e Metodologias de Ensino da UFT/CNPQ, e do Grupo de Estudos e Pesquisas Práxis Socioeducativa e Cultural - UFT/CNPQ, pesquisadora associada à ANPeD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Pesquisa em Educação, e desenvolve e orienta pesquisas atualmente nas áreas de educação na diversidade, educação especial e inclusiva, tecnologias educacionais e pedagogia social na educação não-formal. E-mail nanaflausino@hotmail.com

Nedia Maria de Oliveira: Professora do Centro Pedagógico Roda Peão e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (São João del Rei); Membro do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (São João del Rei); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del Rei (FUNREI); Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS); Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS); Grupo de Pesquisa: membro do grupo Tecnologias Digitais em Educação-TDEduc (PUCMINAS); E-mail contato: nedia@mgconecta.com.br

Nívea Cristina Vieira Lemos: Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade UNISUAM; Graduação em História pelo Instituto Tecnológico Simonsen; Mestranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação pela Universidade Carioca; Grupo de pesquisa: GEPEAD – Grupo de Estudo e Pesquisa de Ensino a Distância; E-mail para contato: nivealemos@gmail.com

Pablo Roberto Fernandes de Oliveira: Graduação em Computação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Mestrando em Ciências da Computação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); E-mail para contato: pablrobertofernando@gmail.com

Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende: Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS); Graduação em Ciências Contábeis pela União de Negócios e Administração (UNA-BH); Mestrado em Contabilidade e Controladoria pela Universidade de São Paulo (USP); Doutorada em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS); Grupo de Pesquisa: Líder do grupo sobre Gestão, Educação e Trabalho (PUCMINAS) e membro do grupo Tecnologias Digitais em Educação-TDEduc; E-mail contato: paulaandrea@uai.com.br

Paulo Henrique Barbosa Silva: Atua como professor de Educação Básica de Geografia na rede pública estadual de Minas Gerais, na E.E. Modestino Andrade Sobrinho (cargo efetivo), no município de Sete Lagoas e na E.E. Bento Gonçalves (cargo efetivo), no município de Matozinhos. Membro do Coletivo Empodera Juventude e professor voluntário no cursinho popular de mesmo nome. Possuo Licenciatura Plena em Geografia pelo Centro Universitário UNIFEMM (2001), graduação tecnológica em Superior de Tecnologia em Logística pelo Centro Universitário UNIFEMM (2013), especialista em Gestão Ambiental pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2009), especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (2014), especialista em educação para as relações étnico-raciais pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP UNIAFRO: Política da Igualdade Racial na Escola (2015), especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM (2016). Graduando em curso a distância de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), graduando em curso a distância em Licenciatura Plena em Computação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM/Uberaba) e pós-graduando pelo curso a distância de especialização em Educação e Tecnologias - Edutec pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. PROJETO TERRA DE LUZIA_ A APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS DIGITAIS COMO ALIADA DA GEOGRAFIA

Renata Cristina Nunes: Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Cabo Frio; Mestrado em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais; Doutorado em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (Doutorado sanduíche na University of Ottawa – Canadá); Grupo de pesquisa: Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância; E-mail para contato: nunesrenatac@gmail.com

Renato Alves da Silva: Graduação em Licenciatura em Música pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestrado em Educação Musical pela UFBA – Universidade Federal da Bahia; E-mail: renatovozviolaotrompete@gmail.com / renatovozviolaotrompete@hotmail.com

Ricardo Montserrat Almeida Silva: Licenciando em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Cabo Frio;

Ricardo Thielmann: Professor da Universidade Federal Fluminense – UFF; Graduação em Administração pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Doutor em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Grupos de Pesquisa: GPADES/UFF e Laboratório de Multi-aplicações em Gestão (LAMAG), Avaliação e Monitoramento de Políticas Públicas.

Rosemary Pessoa Borges: Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Graduação em Tecnologia em Desenvolvimento de Software - pelo Centro

Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFETRN); Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Grupo de Estudos em Inovação Tecnológica aplicada a Educação – GEITE; E-mail para contato: rosemary.borges@ifrn.edu.br

Sarah Mendonça de Araújo: Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Uberlândia – MG. Graduação pela Universidade Luterana do Brasil. Mestrado em Educação pela UFU. E-mail: sarah.araujo@ufu.br;

Simone de Paula Teodoro Moreira: Professora do UNIS/MG (Centro Universitário do Sul de Minas); Graduação em Licenciatura Plena - Matemática, Física e Desenho pelo UNIS/MG (Centro Universitário do Sul de Minas,); Mestrado em Tecnologia de Informação e Com. na Formação em EaD pela UFC (Universidade Federal do Ceará); Doutorado em Educação pela UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba); Bolsista Produtividade em Pesquisa pela FAPEMIG; E-mail para contato: simone@unis.edu.br

Simone Lima de Arruda: Técnica de Educação Especial Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes; Aluna Especial no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT / no Campus de Palmas; Especialização em Orientação Educacional e Psicopedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO e Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; graduada em Pedagogia pela Fundação UNIRG (2001) e Serviço Social pela Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS (2011), Integrante do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência - COEDE / TO. E-mail: simonealianca@bol.com.br

Thabata de Souza Araujo Oliveira: Licencianda em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Cabo Frio;

Valéria Soares de Lima: Professora da Universidade Estadual de Goiás; Membro do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde da Universidade Estadual de Goiás (convênio PNAP_UAB); Graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional – UNICESP/ Faculdade de Educação. Bacharel em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional - Centro de Graduação e Pesquisa. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás – UFG; Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), na linha de pesquisa em Estado, Políticas e Instituições Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). E-mail para contato: valeria.lima@ueg.br

Vera Lúcia Ramos de Oliveira: Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Graduação em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; E-mail para contato: vloliveira@uneb.br

Vialana Ester Salatino: Professora do Centro Universitário Uniftec; Graduação em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul – UCS; Pós-Graduação em Gestão e Docência do Ensino pelo Centro Universitário Uniftec; MBA em Gerência Empresarial pela Ftec Faculdades; Especialização em Arteterapia pela Universidade de Caxias do Sul – UCS; Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS; Grupo de pesquisa: GP Forma Serra e participante do Observatório de Educação da UCS; E-mail para contato: vialana.psicologia@gmail.com

Viviane Chunques Gervasoni: Professor da Universidade: UNINOVE Universidade Nove de Julho; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Finanças e Banking da Universidade UNINOVE Universidade Nove de Julho; Graduação em Administração com ênfase em Finanças e Marketing pela Universidade FSA Fundação Santo André; Mestrado em Administração pela Universidade USCS Universidade de São Caetano do Sul; Doutorado em Administração pela Universidade UNINOVE – Universidade Nove de Julho; Grupo de pesquisa: Formação de Alianças Estratégicas; E-mail para contato: Viviane.chunques@gmail.com

Wanderson Gomes de Souza: Professor do UNIS/MG (Centro Universitário do Sul de Minas); Graduação em Administração pela UNINCOR (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações); Graduação em Ciência da Computação pela UNIFENAS (Universidade José do Rosário Vellano); Graduação em Tecnólogo Em Processamento de Dados pela UNIFENAS (Universidade José do Rosário Vellano); Mestrado em Administração pela UNINCOR (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações); Doutorado em Educação pela UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba); Bolsista Produtividade em Pesquisa pela FAPEMIG; E-mail para contato: wanderson@unis.edu.br

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-455090-5-9

A standard linear barcode representing the ISBN number 978-85-455090-5-9.

9 788545 509059