

Andreza Regina Lopes da Silva
(Organizadora)

Experiências Significativas para a Educação a Distância



Atena
Editora
Ano 2019

Andreza Regina Lopes da Silva

(Organizadora)

Experiências Significativas para a Educação a Distância

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

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

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

E96 Experiências significativas para a educação à distância [recurso eletrônico] / Organizadora Andreza Regina Lopes da Silva. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Experiências Significativas para a Educação a Distância; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-257-9

DOI 10.22533/at.ed.579191504

1. Educação permanente. 2. Ensino à distância. 3. Internet na educação. 4. Tecnologia da informação. I. Silva, Andreza Regina Lopes da.

CDD 371.35

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2019

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

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Vivemos na era do conhecimento, onde as organizações e seus trabalhadores são desafiados dia a dia a entregar sua melhor versão. Este cenário de mudança, exige adequação ágil em passos constantes. Neste conceito, a formação tradicional dá espaço a formação ao longo da vida e se mistura no universo do indivíduo. E neste movimento, a educação a distância tem caminhado a passos largos, pois tempo e espaço não são limites, são oportunidades do fazer “fora da caixa”. Crenças e limites devem ser repensados.

Cabe as instituições de ensino, bem como seus indivíduos; docentes e discentes; atualizarem-se quanto as necessidades e oportunidades deste universo. Cabe ao homem, neste olhar, a tarefa insubstituível de ser proativo na construção de sua jornada que, enquanto desenvolvimento, não se limita as estruturas físicas de salas de aulas tradicionais. Buscar por oportunidades e estar comprometido com o ensinar e aprender são desafios que a sociedade moderna vive e precisa se adaptar.

Frente a esta realidade, o fazer educação tem ampliado políticas e práticas, mesmo que ainda de modo limitante, que amplie-se no universo de conexão em rede numa busca que amplia-se do individual para o coletivo. Estas características impulsionam o fazer da educação pela integração de práticas, nos quais a metodologia de ensinar e aprender a distância integram-se como elementos ímpares quando o assunto é flexibilidade, possibilidade, oportunidade, descoberta que se amplia pelo conceito coletivo de ensinar para muitos e aprender em larga escala. E é frente a este desafio que emerge o crescimento exponencial da Educação a Distância (EaD) que nesta coleção, discutida a partir de dois volumes, que apresentamos práticas exitosas compartilhadas por diferentes autores que trazem no âmago da sua discussão experiências significativas para o fazer da educação por meio da EaD.

Neste primeiro volume, organizado para você, apresentamos práticas gerais da EaD enaltecendo esta metodologia, a partir de um conjunto de experiências. Introduzimos você, nesta obra, a partir do universo de possibilidades que a EaD permite, seja na formação de profissionais na área da educação, no contexto empresarial ou ainda no âmbito acadêmico, enquanto oportunidade de formar empreendedores no processo de desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais.

Em contraponto abordamos o estudo da EaD sob o olhar de professores, tutores e discentes com vista a traçar um panorama da real contribuição, possibilidades e desafios emergentes ao contexto desta mediação pedagógica. Um conjunto de reflexões foi organizado para que possamos perceber e reconhecer que fazer EaD não é simplesmente pegar o material do presencial e colocar numa plataforma de ensino e aprendizagem on-line. Fazer EaD exige planejamento, comprometimento e integração de práticas que vem sendo testadas e consolidadas a partir da vivência mútua de agentes envolvidos com o fazer sólido da educação. Exige um ressignificar de papeis e contribuições.

Sendo assim, aponta-se para a relevância de práticas interdisciplinares, que ampliam a formação de indivíduos críticos, reflexivos e não meros reprodutores do conhecimento. Buscando ampliar a visão da aplicação prática desta modalidade educacional, que se amplia dia a dia, por cursos formais e informais, no cenário nacional e internacional, reuniu-se um conjunto de estudos em cursos, como, idiomas, serviço social, agente comunitário de saúde e também no curso de enfermagem. Buscando enaltecer as oportunidades infinitas desta modalidade, mas sem se esquecer de apontar os desafios presentes neste universo da internet das coisas.

Trazemos ainda neste primeiro volume uma análise quanto aos resultados de aprendizagem da metodologia EaD versus a metodologia presencial; e diante do impacto positivo mostrado pelo estudo consideramos relevante apresentar as reflexões que enaltecem o compromisso de fazer educação de qualidade, independente da modalidade. E neste universo, partimos pelo olhar de um estudo bibliométrico e seguimos com a análise dos referenciais de qualidade para educação superior à distância. Contemplando questões que indagam olhares e pensamentos, que devem anteceder este fazer pedagógico com vista a manter a qualidade para uma formação significativa o que exige um olhar para a estruturação de conteúdos trabalhados no ambiente virtual de aprendizagem, controles internos e ampliação da interação como elementos que visam a melhoria contínua da qualidade destes cursos.

Apresentado o reconhecimento quanto a relevância do crescimento acelerado da EaD, não podíamos deixar de integrar a esta obra práticas de gestão discutidas à luz de um fazer pedagógico de qualidade. Diante de tal concepção trouxe a discussão da gestão dos projetos a partir do modelo canvas para gerenciamento de cursos online. Além disso, uma discussão sobre gestão do conhecimento encerra esta obra, nos desafiando a pensar que a educação é conhecimento na mais ampla instância de sua concepção e por isso, as práticas de gestão e mediação exigem uma arquitetura pedagógica planejada para este fim, onde alunos e professores distantes temporalmente e geograficamente possam ampliar seu olhar a partir de momentos de socialização, externalização, compartilhamento e internalização de novos ou ressignificação de saberes existentes.

Com base nesta exposição, latente pela organização de um conjunto de boas práticas, convidamos você a desenvolver seu conhecimento no que tange a educação a distância a partir de experiências significativas. Esta obra é uma experiência que oportuniza você um olhar de diferentes cenários que intersectam a sociedade atual, uma sociedade baseada no conhecimento.

Boa leitura.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CONECTANDO LINGUAGENS: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DIGITAIS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
<i>Elizandra Jackiw</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5791915041	
CAPÍTULO 2	13
AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE TEMPO INTEGRAL	
<i>Thalita Vianna de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5791915042	
CAPÍTULO 3	20
ENSINO A DISTÂNCIA : SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	
<i>Antonio Aparecido de Carvalho</i>	
<i>Denise R. de O. Faustino</i>	
<i>Edival V. da S. Filho</i>	
<i>Heloísa C. de C. Santos</i>	
<i>Igor Rodrigues Costa</i>	
<i>Lais Iolanda da Silveira</i>	
<i>Mateus Perroni</i>	
<i>Milton Carlos Farina</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5791915043	
CAPÍTULO 4	30
COMO DESENVOLVER O COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR? A EAD - UNIUBE FORMANDO MAIS QUE PROFISISONAIS	
<i>Camilla de Oliveira Vieira</i>	
<i>Silvia Denise dos Santos Bizinoto</i>	
<i>Thaís Borges Duarte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5791915044	
CAPÍTULO 5	42
CURSO DE MEDIADORES: APERFEIÇOANDO A MEDIAÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO EMITEC/BA	
<i>Helisângela Acris Borges de Araújo</i>	
<i>Jussara Santos Silveira Ferraz</i>	
<i>Letícia Machado dos Santos</i>	
<i>Silvana de Oliveira Guimarães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5791915045	
CAPÍTULO 6	51
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	
<i>Kamila Vieira Alves</i>	
<i>Elisa Netto Zanette</i>	
<i>Michele Domingos Schneider</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5791915046	

CAPÍTULO 7	62
O PROFESSOR TUTOR COMO PROMOTOR DO DIÁLOGO ENTRE OS COMPONENTES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA POR MEIO DO OLHAR DA COMPLEXIDADE	
<i>Marcia Regina Nogochole Boneti</i>	
<i>Gisele Schneider Rosa</i>	
<i>Glaucia da Silva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5791915047	
CAPÍTULO 8	77
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA TUTORIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS TUTORES	
<i>Elisângela Lima de Andrade</i>	
<i>Eniel do Espírito Santo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5791915048	
CAPÍTULO 9	85
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA VIRTUAL EXPERIÊNCIA COM PDIANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
<i>Tânia Regina da Rocha Unglaub</i>	
<i>Fabíola Sucupira Ferreira Sell</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5791915049	
CAPÍTULO 10	94
PROFESSORES(AS) MEDIADORES(AS) PRESENCIAIS: O RESSIGNIFICAR DO PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Kriscie Kriscianne Venturi</i>	
<i>Gioconda Ghiggi</i>	
<i>Vania Carla Camargo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150410	
CAPÍTULO 11	105
ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL ACERCA DAS UNIDADES CURRICULARES	
<i>Barbara Oliveira De Moraes</i>	
<i>Adalberto Oliveira Brito</i>	
<i>Rayannie Mendes De Oliveira</i>	
<i>Flavia Silva Camilo</i>	
<i>Raquel Silva Camilo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150411	
CAPÍTULO 12	119
A INTERDISCIPLINARIEDADE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE	
<i>Ivana Maria Saes Busato</i>	
<i>Izabelle Cristina Garcia Rodrigues</i>	
<i>Ivana de França Garcia</i>	
<i>Vera Lucia Pereira dos Santos</i>	
<i>Rodrigo Berté</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150412	

CAPÍTULO 13	126
UMA HISTÓRIA DE SABORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR EM CURSOS EAD	
<i>Andrea Borelli</i>	
<i>Marcos Ota</i>	
<i>Rosana Fernandez Medina Toledo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150413	
CAPÍTULO 14	137
PROJETOS DE ESTUDOS INTEGRADORES: UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA EAD-UNITAU	
<i>Ana Maria dos Reis Taino</i>	
<i>Mariana Aranha de Souza</i>	
<i>Patrícia Ortiz Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150414	
CAPÍTULO 15	147
A REALIZAÇÃO DE EVENTOS EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA A SER APLICADA NOS CURSOS TÉCNICOS NA MODALIDADE EAD DO IFPR	
<i>Wellington dos Santos Frandji</i>	
<i>Karina Gomes Rodrigues</i>	
<i>Elisa Moreira da Costa</i>	
<i>Marcos Alves Lira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150415	
CAPÍTULO 16	153
EDUCAÇÃO ON-LINE E O ENSINO DE IDIOMAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
<i>Lucilene Fátima Baldissera</i>	
<i>Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150416	
CAPÍTULO 17	170
PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: O TRABALHO DE PORTFÓLIO	
<i>Cleci Elisa Albiero</i>	
<i>Áurea Davet Bastos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150417	
CAPÍTULO 18	180
RELATO SOBRE O PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM EAD	
<i>Daniele Bernardi Da Costa</i>	
<i>Franciely Midori Bueno De Freitas</i>	
<i>Dayane Aparecida Scaramal</i>	
<i>Danieli Juliani Garbuio Tomedi</i>	
<i>Lia Juliane Korzune</i>	
<i>Melina Klaus</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150418	

CAPÍTULO 19	186
ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INTERNET DAS COISAS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS	
<i>Miguel Carlos Damasco dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150419	
CAPÍTULO 20	197
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE METODOLOGIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: O CASO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE BUCAL PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE	
<i>Cláudia Botelho de Oliveira</i>	
<i>Márcia Maria Pereira Rendeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150420	
CAPÍTULO 21	208
A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	
<i>Joel Peixoto Filho</i>	
<i>Carmen Irene Correia de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150421	
CAPÍTULO 22	218
DIRETRIZES ESTRATÉGICAS VOLTADAS À ESTRUTURAÇÃO DE CONTEÚDO EM AMBIENTE ONLINE DE APRENDIZAGEM	
<i>Maria Françoise da Silva Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150422	
CAPÍTULO 23	232
A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE COORDENADORES DE CURSO	
<i>Dalila Gimenes da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150423	
CAPÍTULO 24	241
CONTRIBUIÇÕES DO <i>PROJECT MODEL</i> CANVAS NO GERENCIAMENTO DE CURSOS <i>ONLINE</i> : DO PLANEJAMENTO ÀS ETAPAS DE EXECUÇÃO	
<i>Tatiane Carvalho Ferreira</i>	
<i>Marcos Andrei Ota</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150424	
CAPÍTULO 25	253
REFLEXÕES SOBRE REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: CONTEMPLAR SEUS INDICADORES GARANTE A QUALIDADE?	
<i>Tatsuo Iwata Neto</i>	
<i>Vivian Vaz Batista Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150425	

CAPÍTULO 26	264
SIMULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZADO NUMA DISCIPLINA <i>BLENDED</i>	
<i>Samia Moreira Akel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150426	
CAPÍTULO 27	267
TECNOLOGIAS E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM QUÍMICA NA MODALIDADE EAD	
<i>Ana Lúcia de Braga Silva e Santos</i> <i>Érika Coelho D. Anton Reipert</i>	
DOI 10.22533/at.ed.57919150427	
SOBRE A ORGANIZADORA	276

CONECTANDO LINGUAGENS: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DIGITAIS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Elizandra Jackiw

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – Paraná

RESUMO: Relato de experiência que descreve a prática vivida em torno da inclusão digital de professores que estão em processo de formação em nível Superior, em um curso de graduação em Pedagogia, ofertado na modalidade a distância, por uma universidade pública. O referido curso trata-se de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de um município do estado do Paraná e uma instituição de ensino superior, para a oferta do Curso para os profissionais da rede municipal que ainda não possuem formação em nível Superior, mas que atuam como docentes na Educação Infantil. Partindo deste contexto, e compreendendo que vivemos a cibercultura (LÈVY, 1999), acreditamos que a inclusão digital do professor, em tempos atuais, mostra-se uma exigência e um desafio. Neste sentido, o objetivo foi investigar de que maneira a inclusão digital ocorre neste curso de graduação. Acreditamos que este levantamento, mesmo tendo um cunho exploratório, seja fundamental para (re) pensar a formação do professor em um contexto da cibercultura, pois entende-se que a inclusão digital do professor é uma condição básica de cidadania e condição *sine quanon* para

pensar práticas pedagógicas significativas com a inserção de tecnologias digitais nas escolas. Propôs-se entrevistas e escutas qualificadas que permitiram analisar a inclusão digital destes profissionais a partir de três perspectivas: de autoria, de autonomia e das relações sociais. Foram preponderantes para o embasamento teórico, autores como Almeida (2004), Morin (2011), Belloni (2006), Santaella (2013).

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Formação de professores. Inclusão digital.

ABSTRACT: Experience report describing the practice lived around the digital inclusion of teachers who are in the process of training at the Higher level, in a graduate course in Pedagogy, offered as a remote course by a public university. This course is a partnership between the Municipal Department of Education of a municipality in the state of Paraná and a higher education institution for the provision of the Course for professionals in the municipal network who do not yet have a higher education level, but who act as teachers in Early Childhood Education. Starting from this context, and realizing that we live a cyberculture (LÈVY, 1999), we believe that the digital inclusion of the teacher, in current times, is a requirement and a challenge. In this sense, the objective was

to investigate how digital inclusion occurs in this course of Graduation in Pedagogy *e-Learning*. We believe that this survey, even having an exploratory character, is fundamental to (re) think the teacher's curriculum in the context of cyberculture, since it is understood that the digital inclusion of the teacher is a basic condition of citizenship and *sine qua non* condition to think significant pedagogical practices with the inclusion of digital technologies in schools. Qualified interviews and eavesdropping were proposed to analyze the digital inclusion of these professionals from three perspectives: authorship, autonomy and social relations. Predictors for the theoretical basis were authors such as Almeida (2004), Morin (2011), Belloni (2006), Santaella (2013).

KEYWORDS: e-Learning. Teacher training. Digital inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos a experimentar formas de comunicação diferentes daqueles que as mídias clássicas como livros, revistas, televisão, rádio propõem (LÉVY, 1999). Para tanto, há tempos se observa a preocupação por parte dos governos, em suas diferentes esferas, em levar para o interior das escolas diferentes aparatos tecnológicos como maneira de “conectar” o mundo dinâmico e sem fronteiras da sociedade contemporânea e o mundo enciclopédico da escola.

Todavia, não demonstram a mesma urgência em incluir digitalmente os professores e propor políticas de formação razoavelmente competentes e que permita uma formação tecnológica e metodológica que seja reveladora de experiências transformadoras da educação nacional. Certamente, não estamos aqui ignorando as diversas experiências e tentativas de diferentes professores e profissionais da educação que por vontade própria buscam “conectar linguagens” e experienciar métodos educacionais que unam educação e tecnologias digitais da informação e da comunicação, mas propondo a ampliação da discussão em torno da temática da formação e inclusão digital dos professores.

Dito isto, convém contextualizar a experiência vivida em torno da inclusão digital de professores que estão em processo de formação em nível Superior, em um curso de graduação em Pedagogia, ofertado na modalidade a distância por uma universidade pública. O referido curso trata-se de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de um município do estado do Paraná e uma instituição de ensino superior, para a oferta do Curso de Graduação em Pedagogia EaD para os profissionais da rede municipal que ainda não possuíam formação em nível Superior, mas que atuam como docentes na Educação Infantil do município. Atualmente, 120 professores estão em processo de formação.

Em efeitos práticos, o referido Curso funciona da seguinte maneira: 80% é desenvolvido em estudos à distância, tendo como ferramenta tecnológica oficial o ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma *Moodle*) e 20% é desenvolvido em

estudos presenciais, com encontros aos sábados. A avaliação da aprendizagem compreende as atividades definidas pelos professores e exame escrito presencial ao final de cada disciplina.

Em relação ao perfil da turma, identificamos algumas características peculiares, por se tratar da formação acadêmica de profissionais que já exercem a função docente: o processo de escolarização destes estudantes-professores, em sua maioria, se deu há aproximadamente 10 anos ou mais; são estudantes-trabalhadores que cumprem uma jornada de 40 horas semanais em Centros Municipais de Educação Infantil; veem, na educação a distância, a possibilidade de formação em nível superior; a faixa-etária dos estudantes está entre 20 e 63 anos, caracterizando-se em maior quantidade como imigrantes digitais (PRENSKI, 2011); o acesso à cultura, à linguagem e aos conhecimentos acadêmicos se dão por meio de recursos midiáticos e tecnológicos; vivem, em função da modalidade a distância, a integração das mídias e tecnologias digitais em seu processo de formação.

Como se percebe, trata-se de um grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa-etária, da cultura, da visão de mundo e das trajetórias profissionais e pessoais. Compreendemos que o acesso a este curso de graduação oportuniza a formação, em nível Superior, dos profissionais da educação que não tiveram o privilégio de ingressar na Universidade após a conclusão do Ensino Médio e com impossibilidade de frequentar a escola presencial diariamente, especialmente pela carga-horária que o exercício que a função docente exige (40 horas semanais/8 horas diárias), atrelado aos compromissos e responsabilidades familiares diárias. A Educação a Distância (EaD), neste caso, vem ao encontro das necessidades deste trabalhador-adulto que almeja voltar a estudar (BELLONI, 2012).

A EaD, por suas características distintas como a flexibilidade em relação aos horários de estudo e ao local de estudo (já que elimina a necessidade de se deslocar e se fazer presente em um local específico para aprender, como a educação clássica) e conseqüentemente a redução dos custos para estudar, faz desta modalidade de educação uma oportunidade antes não vislumbrada por estes sujeitos.

Partindo deste contexto, e compreendendo que vivemos a cibercultura (LÉVY, 1999), acreditamos que a inclusão digital do professor, em tempos atuais, mostra-se uma exigência e um desafio. Neste sentido, o objetivo foi investigar de que maneira a inclusão digital ocorre neste curso de Graduação em Pedagogia EaD. Acreditamos que este levantamento, mesmo tendo um cunho exploratório, seja fundamental para (re) pensar a formação do professor em um contexto da cibercultura, pois entende-se que a inclusão digital do professor é uma condição básica de cidadania e condição *sine quanon* para pensar práticas pedagógicas significativas com a inserção de tecnologias digitais nas escolas.

Entendemos que quando se fala em inclusão digital na formação do educador, dois aspectos devem ser considerados: o uso destas tecnologias enquanto ferramenta do processo formativo, e a formação dos professores para que possam inserir tais

tecnologias no exercício de sua atividade profissional (ALMEIDA, 2004). Diante desta inquietação, propôs-se entrevistas e escutas qualificadas que permitiram analisar a inclusão digital destes profissionais a partir de três perspectivas: de autoria, de autonomia e das relações sociais.

Assim, o texto está organizado da seguinte maneira: iniciamos trazendo um panorama geral, ainda que breve, do cenário tecnológico atual e sua influência em nossos modos de agir, pensar e se expressar e sua relação com o processo formativo do profissional professor. Em seguida, apresentamos a vivência experienciada no referido curso. Por fim, trazemos algumas considerações e/ou provocações pertinentes relacionados à temática.

2 | INCLUSÃO DIGITAL DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Vivemos na aldeia global, em uma sociedade em rede (CASTELLS, 2007), pautado por um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias da informação e da comunicação que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de maneira desigual por todo o mundo.

Para entender a constituição deste cenário que sugere novas estruturas sociais, novas formas de comunicar, agir, pensar e expressar, convém resgatar historicamente (ainda que de maneira breve) a evolução das sociedades ao longo dos tempos.

Perez-Gómez (2015), distingue quatro períodos principais no desenvolvimento da humanidade, a saber: a idade da pedra, a época agrícola, a era industrial, e a era da informação.

Na idade da pedra, as principais atividades dos *hominídeos* foram a caça, a pesca e a conservação dos alimentos.

Na época agrícola, as principais atividades dos humanos eram a agricultura, a pecuária e o intercâmbio comercial. Toffler (1993) explica que nesse período a posse de terras era o que determinava e regia a vida em sociedade. Os meios de comunicação e as trocas de informações estavam essencialmente fechados à elite e eram usados exclusivamente para fins de controle social ou político. Os meios escritos prevaleciam e os acontecimentos da aldeia ou da região eram divulgados pela troca de informações boca-a-boca.

Na era industrial, a atividade fundamental dos seres humanos relacionava-se ao trabalho nas fábricas. De acordo com Toffler (1993), a partir do advento da Revolução Industrial, as sociedades se viram diante de centros industriais, de onde saíram milhões de produtos idênticos, abrindo a porta para a produção em massa. É neste momento da História que Gutemberg cria a imprensa mecânica, permitindo o processo industrial de produção dos textos escritos. Com este feito e a impressão de livros em larga escala, sua divulgação nas cidades e nas universidades aumentaram, abrindo

novas possibilidades de acesso ao conhecimento.

E, por fim, na era da Informação, a atividade principal dos seres humanos tem a ver com a aquisição, o processamento, a análise e a comunicação da informação. Para Casttels (2007), estamos vivendo um momento de transformação social devido aos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. Uma nova forma de organização social baseada em redes, ou seja, na difusão de redes em todos os aspectos da atividade na base das redes de comunicação digital.

Perez-Gómez (2015) reafirma este posicionamento, dizendo que a transformação substancial da sociedade atual se refere à onipresença da informação como entorno simbólico da socialização. E mais: “a distinta posição dos indivíduos no que diz respeito à informação define o seu potencial produtivo, social e cultural, e até mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-las e processá-las (PEREZ-GÓMES, 2015, p.17).

Jenkins (2009) denomina o período vivido atualmente como “Cultura da convergência”. Para ele, tal época é marcada por três características: a convergência dos meios de comunicação, a inteligência coletiva, e a cultura participativa.

Em relação à convergência dos meios, Jenkis (2009) refere-se ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam.

Jenkis (2009, p.27) chama a atenção para o fato de que o termo convergência dos meios de comunicação não seja minimizado ou entendido apenas como a convergência dos processos tecnológicos, que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos. Ao contrário, “representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos”.

A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Para o autor, somos produtores e consumidores da cultura:

A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (JENKINS, 2009, p.30).

A inteligência coletiva refere-se ao conhecimento que é construído e compartilhado a partir de diferentes mídias, de maneira coletiva: “Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades” (JENKINS, 2009, p. 28).

Diante deste panorama, Martín-Barbero (2008) nos chama a atenção para o “desordenamento cultural” observável a partir da defasagem da escola em relação ao modelo social de comunicação que foi introduzido pelas tecnologias digitais e da emergência de novas sensibilidades. De acordo com este autor, os meios de comunicação e as tecnologias digitais significam para a escola um desafio cultural que deixa visível o espaço cada vez maior entre a prática a partir da qual os professores ensinam e os estudantes aprendem.

Parece, então, que o grande “nó” está relacionado ao processo de inclusão digital do professor, que ao adentrar a sala de aula, continua a reproduzir em suas práticas, as experiências formativas e escolares pelas quais percorreu.

Importa, aqui, compreender e situar o conceito do termo inclusão digital em uma perspectiva que ultrapasse o entendimento superficial de acesso aos aparatos tecnológicos.

A inclusão digital do professor precisa ser compreendida para além do simples acesso aos recursos tecnológicos, deve sobretudo, possibilitar ao professor incorporar e desenvolver tecnologias para favorecer a aprendizagem de seus alunos, compartilhando suas descobertas num processo colaborativo (ALMEIDA, 2004).

Diante da complexidade e multidimensionalidade do exposto, entende-se que o olhar epistemológico do pensamento complexo permite compreender cientificamente a interdependência e interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais, tecnológicos, culturais que a experiência vivida expõe.

De acordo com Morin (2011, p.33):

Há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

O que Morin (2011) chama a atenção é a necessidade de identificar-se com tudo aquilo que se tece em conjunto, de reassociar o que está dissociado, de religar o que está separado.

Isso significa que o paradigma da complexidade, pelo seu caráter universal e multidisciplinar, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora.

Portanto, podemos inferir que a perspectiva do paradigma da complexidade em relação à inclusão digital de professores, é a formação do indivíduo como um todo, não em partes; um indivíduo emancipado, socialmente incluído, com competência informacional, que desenvolva continuamente o aprender a aprender. Este professor nada mais é para Morin (2011, p. 38) do que “[...] um sujeito que emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá em certos números de traços dos próprios sujeitos humanos (finalidade, programa, comunicação etc.) são incluídos no sujeito máquina”.

Os professores precisam conhecer as linguagens tecnológicas e digitais utilizadas por seus alunos, para integrá-las ao dia a dia da escola, em uma apropriação crítica que permita ampliar além do uso meramente instrumental das tecnologias digitais, pois no contexto da Cibercultura e dos ciberespaços, “a informação não é um conceito de chegada, é um conceito de partida. Ele só não revela um aspecto limitado e superficial de um fenômeno ao mesmo tempo radical e poliscópico, inseparável da organização” (MORIN, 2011, p. 27).

É possível que os professores-estudantes do Curso de graduação ora exposto tenham oportunidades ímpares de desenvolver habilidades e competências significativas, sobretudo no uso das tecnologias digitais da comunicação e da informação, não só para aprender o que o curso se propõe a ensinar-lhes como para trabalhar com seus alunos na escola básica. Para isso, o paradigma da Complexidade constitui fonte de importante diálogo para nos auxiliar na compreensão das relações tecidas entre a inclusão digital e a formação do professor em nível Superior.

Estas competências docentes, traduzidas em práticas pedagógicas se materializam no cotidiano escolar a partir de diferentes aspectos do saber-fazer e vai constituindo a identidade profissional do professor.

É por isso que o ponto fundamental para a sustentação de um processo de efetiva inovação educacional sob o aspecto das tecnologias digitais da informação e da comunicação perpassa o processo formativo do professor.

3 | VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DIGITAIS

O relato de experiência tem caráter exploratório e seu campo empírico é constituído por 120 professores em formação em nível Superior, em uma turma do curso de graduação em Pedagogia, ofertado na modalidade a distância por uma Universidade pública. Em geral, a turma apresenta-se heterogênea em idade, tempo de exercício na profissão docente, tempo de conclusão de escolarização anteriores e diferentes níveis de apropriação e uso de mídias e tecnologias digitais em seus cotidianos.

Este campo empírico foi eleito por se tratar de profissionais que efetivamente atuam na Educação, mas que não possuem formação em nível Superior e que se veem diante de uma realidade de inclusão tecnológica de certa forma imposta pela modalidade da Educação a Distância ora vivenciada.

Este trabalho se baseia na abordagem qualitativa, no método de relato de experiência (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999). Elencou-se as técnicas de observação participante, escutas qualificadas e entrevistas como instrumentos de pesquisa e coletas de dados.

Após o acompanhamento e escutas qualificadas ao longo de quatro semestres letivos, observa-se que o percurso de formação destes profissionais possibilitou até

o momento, a inclusão digital destes profissionais sob as perspectivas de autoria, autonomia e das relações sociais.

Em relação à perspectiva da autoria, observou-se o viés autor/produtor de conteúdos (digitais ou não) dos estudantes. Tais produções eram compartilhadas e discutidas no ambiente virtual de aprendizagem e em momentos de estudos presenciais.

Interessante relatar que de maneira geral, os estudantes não se veem como autores/produtores de conteúdos. Para eles, suas produções se traduzem a “cumprimentos de tarefas e atividades preestabelecidas”, mesmo quando tratava-se de autoria de diferentes conteúdos digitais, como vídeos, esquemas conceituais representados graficamente, ou produções musicais.

Talvez por isso, cabe, nesta perspectiva, ressaltar a questão do plágio acadêmico discente, também experienciado nesta turma e que foi alvo de árdua mediação pedagógica. A massificação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e da Internet amplia as possibilidades de acesso e compartilhamento de informações. Neste contexto, os diversos níveis de ensino se deparam, atualmente, com situações de plágios acadêmicos. Na Educação a Distância, em que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe o uso destes recursos tecnológicos, a prática de “copiar e colar” é uma questão complexa, que vem crescendo vertiginosamente (JACKIW; JARDIM, 2017).

Wachowicz e Costa (2016) afirmam que inexistem no Brasil dados estatísticos sobre plágio no meio acadêmico, já que boa parte dos casos são resolvidos administrativamente no interior de cada instituição de ensino. Contudo, observa o aumento considerável de fragmentos copiados da internet.

De acordo com estes autores, o plágio configura-se como crime pela legislação brasileira (art. 299 do Código Penal³⁵), mas para além disso, “o plágio é essencialmente uma questão ética que consiste no ato de tomar para si, de qualquer forma ou meio, uma obra intelectual de outra pessoa, apresentando-a como de sua autoria” (WACHOWICZ E COSTA, 2016, p. 110).

Ao longo dos primeiros semestres do curso, observou-se que o plágio se configurava como prática recorrente nas atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem. Tal prática se afirmava como uma estratégia para conseguir bom desempenho nas atividades e pela falta de familiaridade com a leitura e escrita acadêmica e científica.

Acredita-se que a prática mediadora no processo de aprendizagem, atrelada a oferta da disciplina “Redação Científica com o uso dos recursos tecnológicos”, que integra a matriz curricular da graduação em questão, e a proposta de diferentes situações avaliativas favoreceram atitudes de autoria e de normalização dos trabalhos e textos acadêmicos apresentados pelos estudantes, promovendo a conscientização do plágio como ato antiético e de violação de Direitos Autorais (JACKIW; JARDIM, 2017).

Sob a perspectiva da autonomia, evidencia-se o acesso, apropriação e uso das

ferramentas e instrumentos do computador e da internet por parte destes estudantes-professores, que no início do curso não dominavam ferramentas básicas e pouco utilizavam em seu cotidiano tecnologias digitais da informação e comunicação. Também se evidencia a construção da autonomia de estudos e pesquisas em fontes e bases científicas.

Importante destacar que, por aprendizagem autônoma entende-se:

um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recursos, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo (BELLONI, 2012, p. 40).

Isso significa que o estudante assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem, valendo-se de ferramentas tecnológicas que oferecem formas de acessar informações e estabelecer interações com os envolvidos no processo educacional.

Em relação à autonomia estudantil, Palloff e Pratt (2004) elencam algumas características desenvolvidas no estudante da modalidade a distância e que consideram essenciais: construção de conhecimento, colaboração e gerenciamento do processo de aprendizagem. O estudante engaja-se na construção do conhecimento, a partir da busca de solução de problemas relacionados aos conteúdos do curso, considerando-os sob diferentes perspectivas e, inclusive, sob perspectivas dos colegas envolvidos no processo. Também evidencia-se o trabalho colaborativo, na medida em que o estudante compartilha e realiza atividades coletivamente. Além disso, deve ser capaz de gerenciar e administrar seu processo de ensino-aprendizagem participando e interagindo com outros colegas, formando uma comunidade de aprendizagem on-line.

Perceptivelmente, a aquisição da autonomia decorre de um processo contínuo e complexo. Especialmente quando se trata de um curso de formação de professores que vivem, em função da modalidade a distância, a integração das mídias e tecnologias digitais em seu processo de formação. Saber utilizar os recursos tecnológicos que a modalidade disponibiliza exige certa autonomia e quebra da relação de dependência. Isso muito se constatou ao longo do período observado. Santaella explica muito bem este processo quando afirma que:

Os espaços multidimensionais, que as redes fizeram emergir, têm um impacto significativo na aquisição personalizada e customizada do conhecimento. A absorção em si do conhecimento é individual e específica. Mas, para que isso se dê, há a dependência do contexto, da experiência e da história de cada um. Contextos não são puramente individuais. São sociais e institucionais, envolvendo signos, significados e hábitos de pensamento socialmente construídos. (SANTAELLA, 2013, p. 14)

Ou seja, mesmo situado em um contexto específico (do curso), as relações estabelecidas enfatizam a aprendizagem por meio de experiências compartilhadas,

envolvendo a construção do conhecimento e a negociação de sentidos dos saberes, desenvolvendo a tomada de consciência e a autonomia.

Almeida (2004) afirma que a formação adequada para promover a autonomia é coerente com um paradigma de preparação de professores crítico-reflexivos, comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional. É preciso valorizar os saberes e as práticas dos professores e trabalhar os aspectos teóricos e conceituais implícitos, muitas vezes desconhecidos por eles, além de instituir conexões entre o saber pedagógico e o saber científico, para que se envolvam em projetos em que serão atores e autores da construção de uma prática pedagógica transformadora.

Em relação à perspectiva das relações sociais, sobressai o uso de grupos fechados da turma em aplicativos para o celular, em que se observa a importância dos vínculos estabelecidos por meio dos recursos tecnológicos digitais para despertar os sentimentos de pertencimento, acolhimento e compartilhamento.

O uso de grupos fechados em aplicativos de celular se estabeleceu como espaço de convivência digital virtual, incidindo em interações no conviver e viver cotidiano. Nessa configuração, há o entrelaçamento de emoções, percepções, representações, perturbações, compensações (BACKES, 2015).

A partir das categorizações criadas pela análise destas interações, percebe-se que os estudantes do curso se sentem constituintes e pertencentes de um grupo que o acolhe, o estimula, questiona. O fato de estarem geograficamente distantes, não impede que suas interações aconteçam instantaneamente e simultaneamente, mobilizando as forças construtivas para que se extingam as distâncias e percebam que com as facilidades do acesso e comunicação móvel, o aprendizado pode acontecer a todo momento, deixando de ser uma ação que tem hora e local para acontecer (JACKIW, 2018).

Santaella denomina este feito de ubiquidade. Para ela:

De 2006 para cá, o desenvolvimento tecnológico me levou à convicção de que a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua. Em função da hiper mobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamo-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentimento de onipresença.

Assim, quando o estudante da modalidade a distância percebe que seus colegas estão atentos às suas manifestações e auxiliam a construir seus percursos de formação, se observa a importância dos vínculos estabelecidos por meio dos recursos tecnológicos digitais para despertar os sentimentos de pertencimento, acolhimento e compartilhamento, diminuindo a taxa de evasão e o sentimento de solidão, geralmente presente em cursos na modalidade a distância.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como se percebe, é possível que os professores-estudantes do Curso de graduação ora explorado tenham oportunidades ímpares de desenvolver habilidades e competências significativas, sobretudo na perspectiva da inclusão tecnológica. Cabe ressaltar que, ainda que para efeitos didáticos as perspectivas de inclusão digital vivenciadas no processo de formação sejam analisadas separadamente, na prática, tais perspectivas se unem, se fundem, tornando-se uma prática unificada.

Mostrou-se um desafio a ser enfrentado, a ampliação dos espaços de reflexões e de ressignificações da prática pedagógica destes profissionais acerca da integração das tecnologias digitais nas escolas, discussão esta iniciada pela disciplina “Tecnologias da Informação e da Comunicação Educativa”, com carga-horária de 60 horas.

Embora ainda hoje muitos programas de formação de professores sejam planejados a priori da prática pedagógica, não é mais possível se pensar a formação inicial como um conjunto de disciplinas que compõem uma grade curricular, sem levar em consideração o contexto vivido atualmente, permeado pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

É necessário, de acordo com Almeida (2004), que quatro categorias sejam consideradas à compreensão da formação de professores para a incorporação destas tecnologias digitais à prática pedagógica: Formação contextualizada, Interdisciplinaridade, Construcionismo e Autonomia. Esta autora afirma que é necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, através da prática e da reflexão sobre esta prática – do qual se extrai o substrato para a busca da teoria que revela a razão de ser da prática. Não se trata de uma formação apenas na dimensão pedagógica nem de uma acumulação de teorias e técnicas. Mas de uma formação que articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica.

Certamente, esta não é uma tarefa fácil, apesar de se mostrar urgente. *É provável que, do ponto de vista educativo, a era das tecnologias digitais implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes.* (SANTAELLA, 2013).

Assim, até o momento, as análises desencadeadas por esta experiência, ora relatada, voltaram-se para a compreensão de que a inclusão digital do professores é um processo, complexo, que exige esforços de diferentes instâncias (governamentais, institucionais, pessoais) para que de fato se efetive e seja transformadora de uma prática educativa que supere a passividade, a decoreba, o engessamento metodológico e as velhas práticas avaliativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAIDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- BACKES, Luciana. **O hibridismo tecnológico digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador**. *Inter-Ação*, v. 40 (3), 435-456, 2015.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- JACKIW, Elizandra; JARDIM, Joseth. **Internet, pesquisa e plágio discente: uma questão ética no contexto da Educação a Distância**. 29. : 2017, Curitiba, UFPR – PR. Caderno de Resumos. XXIX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão.
- JACKIW, Elizandra. **O Whatsapp como espaço de convivência digital virtual na formação de professores na modalidade EaD**. REDINE (Ed.). Conference Proceedings EDUNOVATIC 2018. Eindhoven, NL: Adaya Press.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- LÉVY, Pierre (1999). **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. A mudança na percepção da juventude: sociabilidade, tecnicidade e subjetividade entre os jovens. In: BORELLI, Silvia; FREIRE FILHO, João (org). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ, 2008.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on- -line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PÉREZ-GÓMES, Angel. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre:Penso, 2015.
- PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, vol 9, n. 5, out/2000. Disponível em www.marcprensky.com/writing/Prensky-DigitalNatives,DigitalImmigrants-Part1.pdf. Acessado em 20/04/2017.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- WACHOWICZ, Marcos; COSTA, José Augusto Fontoura. **Plágio acadêmico**. Curitiba: Gedai publicações UFPR, 2016.

“AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES QUE ATUAM NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE TEMPO INTEGRAL

Thalita Vianna de Lima

Pontifícia Universidade Católica do Paraná –
PUCPR

Curitiba – Paraná

RESUMO: O estudo apresenta uma análise sobre as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores que atuam na escola de tempo integral, considerando a formação escolar e humana das crianças. Os indivíduos que frequentam a escola de tempo integral, passam a maior parte do dia na escola, logo está não deve ser somente um espaço instrucional, mas também um espaço de socialização, interação e compartilhamento. A formação do docente deve proporcionar uma visão ampliada de mundo, que busque oportunizar a partir de diferentes recursos, as aprendizagens escolares e não-escolares da criança, envolvendo e desenvolvendo as três dimensões: cognitiva, social e afetiva, visto que o papel docente dentro da escola vai muito além de ensinar o que lhes é proposto em livros didáticos.. O problema de pesquisa ficou assim configurado: Quais as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos docentes que atuam na escola de tempo integral diante da necessidade de desenvolver a formação humana da criança? A opção metodológica para subsidiar

essa pesquisa constitui-se numa abordagem qualitativa, tomando como base pesquisas e estudos bibliográficos. Os autores escolhidos como base teórica assumem a concepção de formação continuada como um processo, o qual envolve estudo, reflexão, discussão e troca de experiências. Para abordar a questão da formação e das práticas docentes apoiou-se em Manacorda (1990), Romanowski, Wachowicz e Martins (2005), Romanowski e Martins (2010). Autores como Rinaldi (2002) e Isaia (2007) discutem a respeito da necessidade de fomentar um planejamento de ensino baseado na problematização.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Escola de tempo integral. Formação humana.

ABSTRACT: The study presents an analysis on the contributions of continuing education to the pedagogical practice of teachers who work in full time school, considering the school and human education of children. Individuals attending full-time school spend most of their day at school, so it should not only be an instructional space, but also a space for socialization, interaction, and sharing. Teacher training should provide an expanded view of the world, which seeks to opportunize from different resources, the school and non-school learning of the child, involving and developing the three dimensions: cognitive, social and affective, since the teaching role

within of the school goes far beyond teaching what is proposed to them in textbooks. The research problem is thus configured: What are the contributions of continuing education to the pedagogical practice of teachers who work in full-time school in the face of the need to develop the human training of the child? The methodological option to subsidize this research is a qualitative approach, based on research and bibliographical studies. The authors chosen as the theoretical basis assume the conception of continuous formation as a process, which involves study, reflection, discussion and exchange of experiences. To address the issue of training and teaching practices was supported by Manacorda (1990), Romanowski, Wachowicz and Martins (2005), Romanowski and Martins (2010). Authors such as Rinaldi (2002) and Isaia (2007) discuss the need to foster teaching planning based on problematization.

KEYWORDS: Continuing education. Full-time school. Human formation.

1 | INTRODUÇÃO

A construção de uma proposta pedagógica para uma educação de tempo integral é um grande desafio para as instituições escolares, pois deve oportunizar para a criança uma educação de qualidade aliada à quantidade do tempo diário que esta criança passa na escola, possibilitando momentos que desenvolvam muito mais do que a leitura e a escrita.

Para tanto, a formação do docente que irá atuar com a educação de tempo integral – contraturno escolar, tem muita influência diante suas práticas em sala de aula, contribuindo diretamente para a formação da criança.

O docente que irá atuar com a escola de tempo integral deve tomar consciência de que a sua prática irá refletir na formação não somente escolar, mas na formação cidadã e humana dos indivíduos, necessitando de uma formação que considere reflexões sobre sua prática, aprofundamento de seus conhecimentos e saberes, buscando uma concepção de mundo ampliada, considerando as possíveis imposições que as crianças possam vir a necessitar em qualquer dimensão, seja ela cognitiva, social e afetiva.

Para o bom andamento e desenvolvimento do planejamento proposto, as atividades devem estar aliadas a desafios, problematizações e investigações que possibilitem momento de autonomia e reflexão, valorizando aspectos de integração de saberes, valores e sentimentos.

É necessário considerar o processo de formação do docente que irá atuar com essa prática, o qual deve visar desenvolver a autonomia, a criticidade, a emancipação, o ser político, consciente e preparado para atuar em sociedade, como lhes é garantido de acordo com a Constituição Federal de 1988, capítulo III, seção I, art. 205: “A educação, direito de todos [...] visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Deve-se refletir também sob a formação continuada e permanente dos docentes,

a qual possibilitará a ampliação da formação inicial do educador, aperfeiçoamento profissional e atualização sobre as demandas que as escolas e a educação contemporânea emanam.

A partir do exposto, problematiza-se: Quais as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos docentes que atuam na escola de tempo integral diante da necessidade de desenvolver a formação humana da criança?

Assim, está pesquisa baseia-se em estudo bibliográficos, teses e dissertações e visa compreender um pouco mais sobre a realidade dos professores que atuam nas escolas de tempo integral

2 | A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESAFIOS

A escola em tempo integral pode ser compreendida e desenvolvida dentro de vários fatores. Pode ser vista como uma alternativa de aprendizagem que visa a complementação dos conteúdos oferecidas no ensino regular, podendo atender e aperfeiçoar as especificidades e necessidades que cada criança possui individualmente, agindo como um reforço escolar. Como pode também ser vista como um período que a criança possui para desenvolver outros sentidos, que o regular não dá conta, através de brincadeiras e jogos, partindo sempre do lúdico, para que competências e valores sejam desenvolvidos.

A construção de uma proposta pedagógica vinculada a um período integral deve oportunizar para a criança uma educação de qualidade, que contribua não somente para sua formação educacional, mas também seja ativa no processo de formação e desenvolvimento integral desse indivíduo.

Compreende-se que qualidade educacional pode atribuir-se a várias definições, nas palavras de Demo (2000, p. 11), “qualidade aponta para a dimensão da intensidade que tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter”.

A todo momento as crianças querem brincar, criar, explorar, descobrir e transpor os seus próprios limites. As escolas de tempo integral, devem estar preparadas para transformar esses momentos em aprendizado, partindo das possibilidades, desejos e interesse das crianças, as quais devem protagonizar suas próprias aprendizagens, a partir da mediação do professor.

Os dois períodos em que a criança permanece na escola, pode contribuir positivamente ou não, para o seu processo de aprendizagem, para tanto, é necessário que a instituição escolar se preocupe em aliar uma escola de qualidade as inúmeras competências e responsabilidades que a escola de tempo integral tem que dar conta. Deve-se ter um olhar atento não somente com a formação acadêmica e escolar, mas também ao desenvolvimento pleno e humano do indivíduo.

Para que a aprendizagem ocorra efetivamente em ambos os processos e não

se torne algo cansativo para a criança, é necessário propiciar atividades que envolvam múltiplos recursos, seja a partir de tecnologias, trabalhos artísticos, interações grupais e atividades que envolvam o interesse das crianças.

Trata-se então de uma oportunidade a mais de contribuir positivamente para a formação completa do indivíduo – escolar e humana. Nessa concepção, para Costa (2009) a formação humana está vinculada a uma série de relações ativas, está implícita a possibilidade como liberdade, como tendo condições objetivas que precisamos conhecer e saber utilizar e, ainda, querer utilizar.

Quando abordamos a escola de tempo integral, logo, a formação do indivíduo deve ser pensada ao mesmo instante, pois demanda muito preparo para que essa formação seja de fato levada em consideração quando proposta em uma instituição escolar. É dessa maneira que Oliveira (1997, p. 108) compreende que:

a escola de qualidade está, portanto, vinculada à democratização de acesso e permanência de estudantes nas escolas e a autonomia de instituições de ensino, através do Projeto Político-Pedagógico, à prática docente, professores e comunidade escolar, tanto em recursos materiais quanto em projeto para a formação continuada de professores.

A partir do exposto, se compreende a necessidade de uma prática de ensino que esteja vinculada com a preocupação de desenvolver a formação escolar e a formação humana do indivíduo, “o desenvolvimento integral do sujeito, faz com que este tenha acesso a cultura, ao lazer e ao conhecimento historicamente produzido, não ficando alienado e à mercê do mercado de trabalho” (MANACORDA, 1990). No entanto, essa prática só poderá ser aperfeiçoada diante a formação continuada dos professores, a qual irá possibilitar atualização sobre os assuntos, bem como um conhecimento mais abrangente.

Em geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (GATTI e BARRETO, 2009, p. 215)

O aprofundamento da teoria deve ser encarado como um aspecto facilitador diante a necessidade de estar atualizado frente as novas descobertas realizadas a cada dia, propicia uma prática fundamentada em principio e estudo que possuem maior êxito. Para Nóvoa (1992, p. 25) “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Portanto, a teoria como expressão da prática não se resume ao confronto destes dois polos, teoria e prática, mas pelo movimento permanente de busca de respostas ao enfrentamento dos conflitos. Ambas constituem a possibilidade da elaboração dos saberes decorrentes da explicitação das contradições que as constituem. O movimento acontece como ponto de partida e de chegada, porque sempre

A realidade da falta de preparação para atuar na profissão docente, sobressai quando se trata a respeito da escola de tempo integral, pois este tipo de escola deve possuir uma dinâmica diferenciada, ela tem um dever ainda maior por fazer parte da vida das crianças por um maior período de tempo. Assim, o aprofundamento da teoria, a partir da formação continuada, deve ser encarado como um aspecto facilitador diante a necessidade de estar atualizado frente as novas descobertas realizadas a cada dia, propicia uma prática fundamentada em principio e estudo que possuem êxito.

3 | A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A formação continuada constitui-se de um complemento para a formação inicial e conseqüentemente aprimoramento e aprofundamento dos conhecimentos em determinado assunto. Romanowski e Martins (2010) destacam que a formação continuada no Brasil tem sua efetivação desde muito tempo, pois os sistemas de ensino foram criados antes mesmo de termos profissionais preparados para exercer à docência. O conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da formação podem levar os docentes a maiores níveis na carreira.

Cabe destacar, como perspectiva de análise, que os saberes profissionais dos professores se articulam com o próprio processo de formação docente, pois para que os professores tenham acesso a níveis profissionais mais elevados, as exigências incluem tempo de trabalho, titulação e avaliação de desempenho. ROMANOWSKI, WACHOWICZ E MARTINS (2005)

No entanto, a falta da formação continuada pode dificultar a prática dos docentes, por falta de atualização, novos conhecimentos e até mesmo pode vir a prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, por conta da utilização de práticas de ensino antigas que não são favoráveis, dependendo do contexto, para efetivar a aprendizagem das crianças.

O compromisso com a formação escolar e humana demandam preocupação com as práticas de ensino e com a disposição do espaço em que a criança será inserida. É necessário que as práticas sejam diferenciadas a fim de que esse tempo a mais na escola contribua positivamente para o seu desenvolvimento e não venha a acarretar somente cansaço e fracasso escolar.

As práticas de ensino que consideram a problematização como ponto de partida, tendem a serem mais efetivas quando se trata se escola de tempo integral, como Bolzan (2007, p. 66) ressalta, é por meio do desenvolvimento de atividades diversificadas em sala de aula, que possibilitem a troca de informações e experiências entre os

educandos, é que as crianças vão exercer sua autonomia e repensar suas hipóteses, tornando a aprendizagem significativa.

Ainda, Isaia (2007, p.94) afirma que:

[...] é preciso fomentar a aprendizagem cooperativa, deixando os alunos livres para interagirem sempre que acharem necessário, gerando, desse modo, um ambiente no qual as crianças realizam descobertas coletivamente, através do trabalho conjunto, trocando pontos de vista e negociando soluções em caso de discordância.

Atividades que envolvem a problematização favorecem o pensamento crítico, autonomia, cooperatividade e a criatividade das crianças no desenvolvimento das atividades. Bem como, propiciam a interação, outro aspecto que se deve levar em consideração quando falamos a respeito da formação humana.

Neste sentido, a formação de professores implica na existência de um novo formato para favorecer processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia a dia (SZTAJN, et al., 2003).

O desenvolvimento das atividades realizadas no contraturno escolar, necessitam de muito equilíbrio e inovação, deve-se propiciar momentos em que a criança saia da reprodução e se volte a pesquisar, refletir, criticar, produzir, argumentar e até procurar debater novos assuntos.

Além das atividades, deve-se considerar o ambiente em que a criança de tempo integral será colocada, pois um espaço formal, onde as carteiras estejam colocadas uma atrás da outra como numa educação tradicional tecnicista, pode vir a desmotivar e a cansar esse estudante, Thiago (2006, p.60) relata que:

[...] É preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e 'pesquisa' infantis. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado [...]."

Nas palavras de Rinaldi (2002, p.77) "O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão".

Quando se busca qualidade em uma escola de tempo integral, deve-se ser algo pensado desde o planejamento. Esse tipo de escola retrata a ideia de uma formação mais completa, formação escolar e humana, podendo vir a propiciar momentos mais criativos, sensoriais, divertidos e de interesse por parte de quem a frequenta.

Portanto, a formação continuada de professores é um potencial para que os professores se atualizem, no entanto, demandam tempo e disposição por parte do corpo docente, para que queiram se aperfeiçoar e direcionar a sua prática da melhor maneira, a fim de contribuir significativamente para as aprendizagens e a formação

escolar e humana das crianças.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas (org). **Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292, p.

DEMO, Pedro. **Educação X Conhecimento**: relação necessária insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

ISAIA, Tatiane Peixoto. **A Interação grupal entre pares e sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita**. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2008

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

OLIVEIRA, Lorita Maria. **Qualidade em Educação - Um Debate Necessário**. Universidade Educação Básica. 1997.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; WACHOWICZ, L. A. Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba v. 5, n. 16, p. 11-24, 2005.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

THIAGO, Lilian Pacheco S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62

ENSINO A DISTÂNCIA : SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

Antonio Aparecido de Carvalho

Faculdade São Bernardo – FASB
São Bernardo do Campo - SP

Denise R. de O. Faustino

Faculdade São Bernardo – FASB
São Bernardo do Campo - SP

Edival V. da S. Filho

Faculdade São Bernardo – FASB
São Bernardo do Campo - SP

Heloísa C. de C. Santos

Faculdade São Bernardo – FASB
São Bernardo do Campo - SP

Igor Rodrigues Costa

Faculdade São Bernardo – FASB
São Bernardo do Campo - SP

Lais Iolanda da Silveira

Faculdade São Bernardo – FASB
São Bernardo do Campo - SP

Mateus Perroni

Faculdade São Bernardo – FASB
São Bernardo do Campo - SP

Milton Carlos Farina

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
– USCS
São Caetano do Sul - SP

humano é essencial para o alcance dos resultados. As Universidades Corporativas (UCs) vem substituindo os antigos centros de treinamentos com o objetivo de desenvolver os colaboradores nas competências essenciais do negócio e não apenas para os cargos que ocupam. O presente artigo buscou identificar os resultados que as UCs trazem para o desenvolvimento profissional por meio de suas práticas e métodos utilizados. A metodologia utilizada foi uma pesquisa descritiva de caráter quantitativo e o instrumento foi um questionário estruturado, cujos respondentes foram pessoas que trabalham ou já trabalharam em empresas que possuem UC. Os resultados do estudo apontaram que as UCs contribuem significativamente para o alcance dos objetivos das organizações e principalmente para o desenvolvimento profissional dos colaboradores.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão de Pessoas, Treinamento e Desenvolvimento, Universidades Corporativas.

ABSTRACT: Competitiveness is inherent in all organizations and in the search for differential, some companies have understood that human capital is essential for the achievement of results. The Corporate Universities (UCs) have been replacing the old training centers with the aim of developing employees in the core

RESUMO: A competitividade é inerente a todas as organizações e na busca por diferencial algumas empresas entenderam que o capital

competencies of the business and not just the positions they occupy. The present article sought to identify the results that the PAs bring to the professional development through their practices and methods used. The methodology used was a descriptive research of quantitative character and the instrument was a structured questionnaire, whose respondents were people who work or have already worked in companies that have UC. The results of the study pointed out that the PAs contribute significantly to the achievement of the objectives of the organizations and especially to the professional development of the collaborators.

KEYWORDS: People Management, Training and Development, Corporate Universities.

1 | INTRODUÇÃO

As organizações têm passado por inúmeros processos de mudanças para atenderem as necessidades dos clientes, bem como para se adaptarem ao mercado globalizado. Neste cenário elas devem se posicionar de maneira proativa, readequar sua estrutura e seus processos para serem competitivas.

O ambiente interno das organizações é impactado pelo ambiente externo e dessa forma para acompanhar as exigências da competitividade é preciso desenvolver os colaboradores, devido às necessidades de aprimorarem os seus conhecimentos, habilidades e competências. A gestão de pessoas é responsável pelo estabelecimento de políticas e práticas que são imprescindíveis na condução dos assuntos relacionados com as pessoas no que diz respeito à capacitação, investimento em educação, treinamento, desenvolvimento e carreira.

A Educação Corporativa diz respeito a um programa de educação e desenvolvimento utilizado pelas empresas com objetivo de desenvolver os colaboradores e parceiros do negócio nas competências relacionadas às estratégias da organização. Esse assunto vem crescendo à medida que as empresas percebem a importância do desenvolvimento de pessoas e com isso a área de Treinamento e Desenvolvimento estabelece a Educação Corporativa por meio das Universidades Corporativas (UCs).

A pesquisa abordou a seguinte questão problema: Qual a contribuição das UCs para o desenvolvimento profissional dos colaboradores? Com objetivo de identificar os resultados que as UCs trazem para o desenvolvimento profissional por meio de suas práticas e métodos utilizados. Os objetivos específicos foram:

- Avaliar sob a ótica dos gestores os resultados práticos que a implantação da UC traz para o desenvolvimento dos profissionais e,
- Avaliar sob a ótica dos colaboradores os resultados dos treinamentos dos quais participaram por meio da UC.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Maximiano (2011) explica que nas Teorias de Taylor, Fayol e Weber o pensamento principal foi a execução dos processos e as pessoas eram colocadas em segundo plano e avaliadas como “recursos de produção” e a partir da Teoria Comportamental que surgiu uma preocupação com o bem estar delas.

Vergara (2007) afirma que na sociedade da informação surgiu a valorização das pessoas, passando a ser consideradas “geradoras de recursos” (p.25).

Conforme Dutra (2002), a forma de gerir pessoas nas organizações vem passando por transformações, pois há um esforço em repensar o papel das pessoas e das organizações nas relações de trabalho. Com isso, o papel das pessoas vem se tornando cada vez mais importante e a organização deve proporcionar um melhor ambiente de trabalho e uma comunicação adequada. Explica que é como uma balança que busca o equilíbrio, tanto as pessoas, quanto as organizações devem estar alinhadas em prol desta busca e que os processos de gestão de pessoas atuam para garantir a manutenção deste equilíbrio. Para esse autor a Gestão de Pessoas (GP) é classificada em três processos:

- 1) Movimentação: compreende as práticas de captação, internalização, transferências, promoções, expatriação e recolocação.
- 2) Valorização: remuneração, premiação, serviços e facilidades.
- 3) Desenvolvimento: capacitação, carreira e desempenho. Neste estudo o processo enfatizado diz respeito ao desenvolvimento das pessoas, o qual engloba as Universidades Corporativas, como ações de desenvolvimento formais.

Segundo Gil (2001), o treinamento é o conjunto de experiências de aprendizagem centradas na posição atual da organização. Trata-se de um processo de curto prazo para melhorar o desempenho das pessoas em suas atividades relacionadas ao cargo. O desenvolvimento é um processo de aprendizagem não relacionado diretamente ao cargo, por ser um modelo voltado à educação em longo prazo.

A realidade das organizações mudou e surgiu a necessidade que os colaboradores contribuam de forma efetiva nos resultados do negócio. Organizações que tem centros de treinamento e desenvolvimento (T&D) buscam aprimorar os métodos de aprendizagem e entendem a importância do desenvolvimento do conhecimento e competência dos seus colaboradores. Com isso, necessitam renovar os seus centros de T&D, de modo que estejam alinhados a contribuir com a eficácia e o sucesso para a estratégia empresarial. “A missão da educação corporativa consiste em formar e desenvolver talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento, através de um processo de atividade ativa e contínua” (EBOLI, 2002, p. 194).

Ferreira (2012), afirma que algumas organizações começaram a utilizar a Educação Corporativa com o intuito de melhorar a capacidade de cada colaborador

para a tarefa empresarial e que algumas funções para serem executadas com êxito, necessitam de treinamentos específicos.

Para Gdikian e Silva (2002), as UCs têm por finalidade a educação e o desenvolvimento da cadeia de valor que envolve colaboradores, fornecedores, clientes, acionistas, etc. Objetivam atender as estratégias empresariais para desenvolver novas oportunidades, entrar em novos mercados e estreitar relacionamentos com os clientes.

De acordo com Silva (2009), o conteúdo trabalhado pela UC se relaciona a crenças, valores, cultura da organização e, sobretudo o conhecimento sobre o negócio.

Eboli (2002) enfatiza que o principal objetivo da Universidade Corporativa é o desenvolvimento e a instalação das competências organizacionais e humanas, competências que são críticas para o alcance das estratégias de negócio. Afirma que a implantação de projetos bem sucedidos baseia-se em 8 práticas:

Prática 1: para estabelecer o elo entre o desenvolvimento de competências dos colaboradores e as estratégias de negócio é preciso focar na identificação, formação e a mobilização dessas competências.

Prática 2: o sistema de gestão do conhecimento estimula o compartilhamento de conhecimentos e a troca de experiências como fonte de vantagem competitiva.

Prática 3: utilização da tecnologia aplicada à educação. “Aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar”, através de recursos como a aprendizagem virtual que permite o uso dos conteúdos à distância.

Prática 4: forte compromisso da organização com a cidadania empresarial: exercitar a cidadania tem se mostrado uma das ferramentas mais eficazes no desenvolvimento de colaboradores.

Prática 5: um dos principais veículos de consolidação e disseminação da cultura empresarial

Prática 6: líderes e gestores se responsabilizam pelo processo de aprendizagem: a importância de serem referências para as pessoas da organização. De acordo com Eboli (2005), quanto mais eles se envolverem como educadores maiores serão as chances do ensino ser eficaz, pois exercem papel de influência.

Prática 7: avaliação dos resultados. Devido à ineficácia dos programas e o aumento da competitividade e da crise econômica, as organizações necessitam avaliar os custos com os treinamentos realizados.

Prática 8: formação de parcerias com instituições de Ensino Superior: a UC é uma alternativa para quem trabalha e busca um curso superior, assim as parcerias podem trazer benefícios em termos de custos e viabilidade.

Segundo Gdikian e Silva (2002), a Educação Corporativa passou a subverter o modelo tradicional de educação por meio da *internet* e com isso as organizações transferiram a responsabilidade do aprendizado para o aluno. Além da economia, o ensino virtual transforma o conhecimento e o capital intelectual dos colaboradores nos principais ativos das organizações, pois a *web* torna possível disseminar e treinar as pessoas numa velocidade jamais imaginada. Isso permite ao colaborador conquistar

autonomia e flexibilidade para buscar novos conhecimentos.

Silva (2009) explica que foi nas empresas que a EAD cresceu e a Educação Corporativa teve sua expansão, atendendo mais pessoas do que na educação presencial. Estima-se que 50% das empresas que possuem UC utilizam a EAD como suporte para a realização de seus cursos.

Para Andrade e Tachizawa (2003), com o advento e expansão da *internet*, dos recursos multimídias, das telecomunicações e a convergência dessas mídias, foi possível implementar formas alternativas de UCs, propiciando o desenvolvimento de programas de EaD e a criação de fornecedores com soluções educacionais.

Conforme Meister (2005), para avaliar um programa de UC, três perguntas devem ser feitas:

- 1) Que impacto será provocado no capital humano em termos de Manutenção, satisfação e inovação dos colaboradores?
- 2) Que impacto será provocado nos clientes, internos e externos, em termos de manutenção, satisfação e metas empresariais atingidas?
- 3) Quais impactos serão provocados em termos estratégicos e metas empresariais atingidas?

Indica acompanhar cada colaborador por até cinco anos para entender qual foi a sua contribuição para a organização.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o levantamento de dados foi realizada pesquisa quantitativa de caráter descritivo, com aplicação de questionários com 16 perguntas fechadas, sendo 4 para a caracterização do respondente e 12 relativas à Universidade Corporativa.

Utilizou-se uma escala de 6 níveis de 0 a 5, em que quanto mais próximo de 5, representou a realidade da organização e quanto mais próximo de 0, não se tratava da realidade. Com base nos dados estatísticos foram calculadas as médias de cada questão abordada, resultado acima de 2,5 indicou uma tendência positiva à realidade vivenciada pelo participante e abaixo de 2,5 tendência negativa quanto à realidade, a média de 2,5, indica que os respondentes ficaram em dúvida em relação à tendência, se esta é positiva ou negativa.

Os sujeitos de pesquisa do estudo foram pessoas que trabalham ou que já trabalharam em empresas que possuem UC's, sendo assim justifica-se o uso de amostragem não probabilística do tipo intencional. O número da amostra foi obtido com base nacional, por isso o mínimo de informantes necessários deveria ser 385 e alcançou-se 422 no final da coleta dos dados.

A coleta dos dados foi por meio da *internet*, utilizando-se um formulário eletrônico

no *Google Forms*, através de um *link* e compartilhando nas redes sociais.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Perfil da Amostra

Sobre o perfil dos respondentes 51,9% são do gênero masculino; em relação ao cargo, os gestores representam 43,4%. Quanto ao ramo de negócio, 61,6% são de “serviços” e sobre a participação nas UCs (tabela 1), 73,5% participa no próprio local de trabalho, considerando os que assinalaram mais de uma alternativa.

Participação na Universidade Corporativa	n (amostras)	f (%)
No local de trabalho	130	30,8
Ensino a distância (EAD)	47	11,1
Em parceria com outra instituição de ensino	55	13,0
Ensino a distância (EAD) e em parceria com outra instituição	10	2,4
No local de trabalho e em parceria com outra instituição	28	6,6
No local de trabalho e ensino a distância (EAD)	64	15,2
No local de trabalho, EAD e em parceria com outra instituição.	88	20,9
Total	422	100

TABELA 01 – Participação na Universidade Corporativa

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

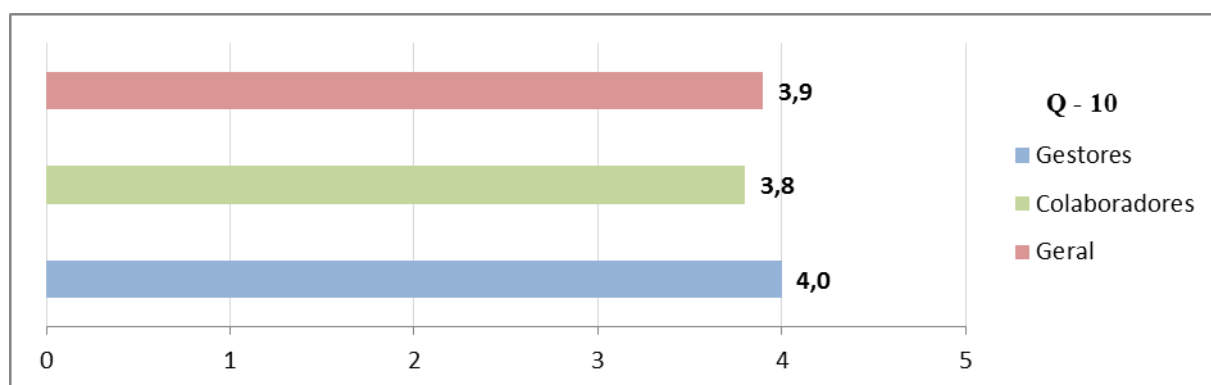


GRÁFICO 1: divulgar e reforçar a importância dos programas de aprendizagem.

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Sobre a divulgação e reforço da importância dos programas de aprendizagem, a amostra geral e os colaboradores indicam que existe uma tendência para tornar-se realidade nas empresas. Quanto aos gestores, os resultados apontaram que se trata

de uma prática nas organizações.

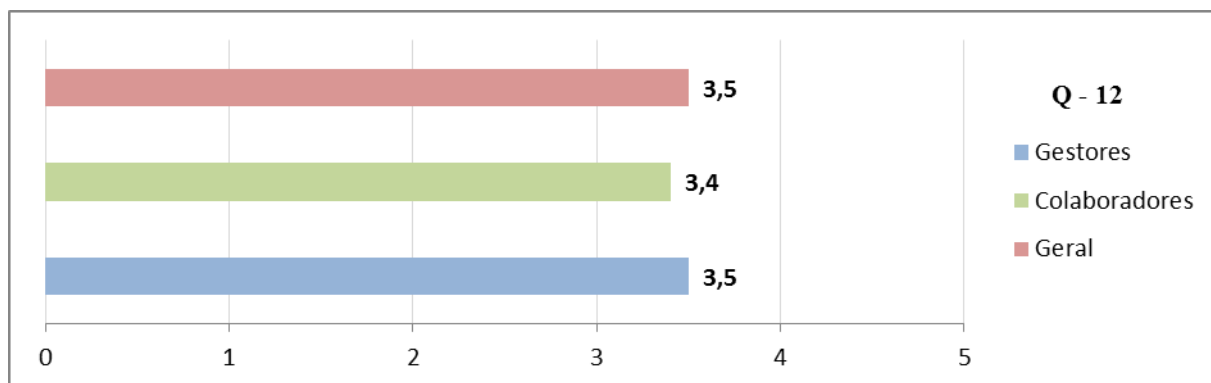


GRÁFICO 2: Comprometimento dos líderes e gestores no processo de aprendizagem.

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Todos os respondentes afirmativamente apontaram que o incentivo e a responsabilidade pelo processo de aprendizagem por parte dos líderes se inclinam a ser realidade.

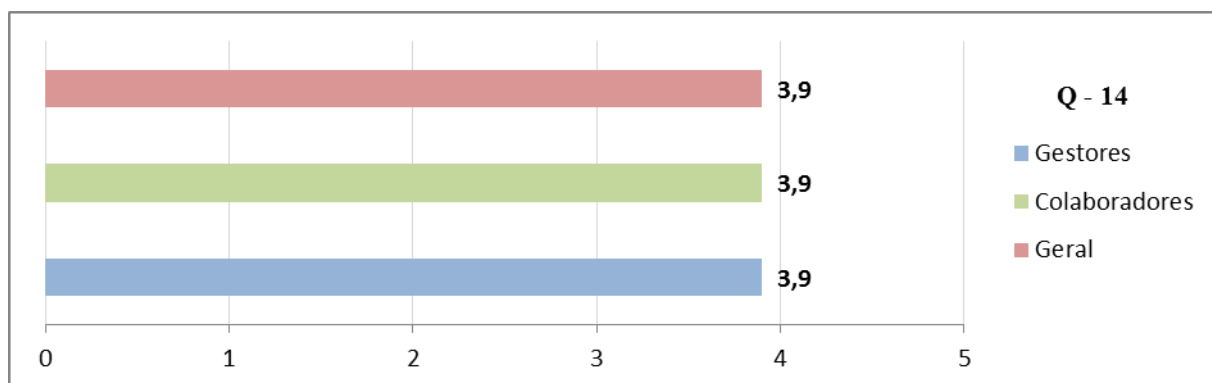


GRÁFICO 3: expectativas dos colaboradores.

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Os resultados alcançados através da UC atendem as expectativas dos respondentes, pois confirmam ser fato nas empresas.

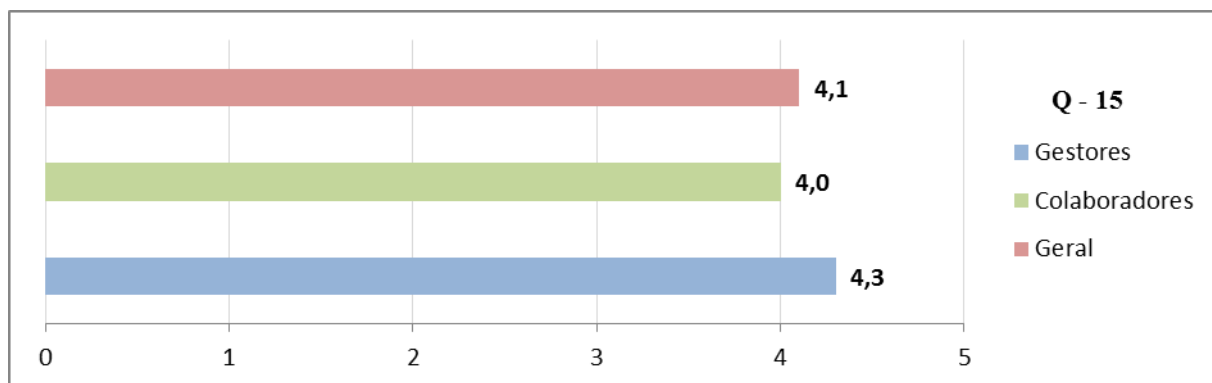


GRÁFICO 4: líderes e gestores são importantes no processo de aprendizagem.

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Todos consideram que os líderes e os gestores tem papel importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas equipes.

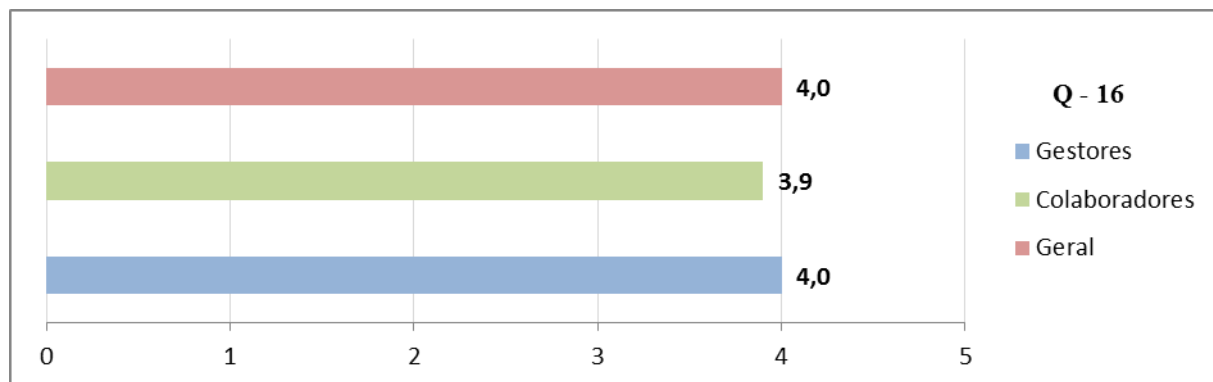


GRÁFICO 5: objetivos organizacionais.

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

A amostra geral e os gestores apontaram que na realidade das empresas, os treinamentos aplicados na UC atingem os objetivos organizacionais; para os colaboradores (média de 3,9), há uma tendência positiva de ser realidade nas organizações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Eboli (2002), para que os programas de Universidade Corporativa tenham sucesso é imprescindível seguir alguns princípios e isso foi possível constatar na pesquisa. O primeiro princípio de fato representa a realidade vivenciada nas organizações, pois tanto os colaboradores quanto os gestores responderam que as UCs contribuem para o desenvolvimento e identificação das competências tanto para o aspecto humano, quanto para o negócio.

Sobre o segundo princípio os resultados confirmam a afirmativa de Eboli (2002) que aponta a gestão do conhecimento como vantagem competitiva.

Em estudo de caso concluído por Alves dos Santos *et al* (2012) sobre universidade corporativa, a empresa pesquisada está cada vez mais envolvida com o desenvolvimento de seus funcionários, hoje, vistos como elementos estratégicos para a obtenção da vantagem competitiva nos negócios. (pg 100).

No que diz respeito ao terceiro princípio que trata do uso da tecnologia e a aprendizagem, verificou-se que o ensino à distância é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento dos colaboradores, pois os resultados indicaram que 49,53% dos respondentes já participaram de UC por meio do ensino à distância.

Em relação ao quinto princípio que trata da UC como veículo de disseminação da cultura, verificou-se que há uma tendência a ser realidade nas organizações, média de 3,9 na amostra geral, porém na visão dos gestores a mesma afirmativa é uma

realidade, pois a média foi 4,0.

O sexto princípio de Eboli (2002), trata da importância dos líderes tornarem-se referência. Os dados apontaram que os líderes são imprescindíveis em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento- média geral 4,1, verificando-se que há uma tendência a ser realidade em relação ao comprometimento e compromisso.

Além de Eboli (2002) sobre o oitavo princípio, Gdikian e Silva (2002) compartilham da ideia de que as parcerias entre organizações e instituições de ensino superior privado são benéficas. Constatou-se que as parcerias com instituições de ensino são práticas vivenciadas pelas organizações, pois 13% da amostra geral têm os treinamentos através dessas parcerias, além disso, identificou que mesmo as empresas que utilizam a UC no próprio local de trabalho ou por ensino a distância também possuem parcerias, representando 29,8% da amostra. Esses resultados indicam que mesmo as empresas que possuem suas próprias instalações de UC, precisam desenvolver parcerias, pois em determinado momento o espaço torna-se insuficiente para atender um grande número de pessoas e, além disso, para os colaboradores é muito importante, pois a UC é uma oportunidade para quem trabalha e pretende fazer um curso superior.

Os dados apresentados pela amostra pesquisada, demonstram que as empresas utilizam o Ensino à Distância nas Universidades Corporativas como estratégia para trazer benefícios mútuos para as empresas e colaboradores, pois as UCs funcionam como laboratórios de aprendizagem, os conteúdos ministrados são aderentes às necessidades das empresas para atender as mudanças do mercado onde estão inseridas. Os colaboradores ao participarem dos programas oferecidos pelas UCs têm suas habilidades e competências desenvolvidas, possibilitando exercer com maior autonomia e competência as suas atividades diárias.

A capacitação ainda favorece a empregabilidade do colaborador no mercado de trabalho possibilitando uma atuação empreendedora.

Uma das limitações da pesquisa foi a dificuldade de conseguir que a área de Gestão de Pessoas das organizações que possuem UC autorizasse a divulgação da pesquisa.

Sugere-se para futuras pesquisas a análise da estrutura de escolas existentes nas organizações referente às UCs, aprofundar o estudo por meio de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, aplicada respectivamente aos gestores e aos colaboradores, estudar e levantar as práticas de sucesso das melhores organizações que possuem UCs no Brasil, como a Universidade Corporativa Bradesco (UniBrad) e verificar evolução das organizações quanto às melhorias nos programas.

REFERÊNCIAS

Alves dos Santos, José Antonio *et al.* **O Papel de uma Universidade Corporativa para o Desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional:** Análise de uma Empresa de Serviços de Saúde. Revista de Ciências da Administração. 2012, v. 14. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273524780007>>. Acesso em 26 Mar. 2018.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 210 p.

EBOLI, Marisa. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In **As pessoas nas organizações**. FRANÇA, Ana Cristina Limongi; ARRELLANO, Elite Bernal (Orgs.). São Paulo: Atlas, 2002. 306 p.

EBOLI, Marisa. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewFile/37316/36079>. Acesso em 9 Mai. 2017.

GDIKIAN, Elizabeth Ayres; SILVA, Moises Correia da. **Educação estratégica nas organizações: como as empresas de destaque gerenciam o processo de educação corporativa**. São Paulo: Qualitymark, 2002. 96 p.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas: Enfoque nos papéis profissionais**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 307 p.

LARUCCIA, Mauro M. **Impacto da Universidade Corporativa nas Organizações**. Revista de Administração da Unimep. 2011, v.9. Disponível em <http://www3.redalyc.org/articulo.oa?id=273719431008>. Acesso em 26 Mar. 2018.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Introdução à Administração**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa. A Gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2005. 296 p.

SILVA, Robson Santos da. A educação corporativa: universidades corporativas. In **Educação à distância: o estado da arte**. LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos Maciel (org.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 461 p.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Tecnologia da Informação Aplicada às Instituições de Ensino e às Universidades Corporativas**. São Paulo: Atlas, 2003. 248 p.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de Pessoas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 213 p.

COMO DESENVOLVER O COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR? A EAD - UNIUBE FORMANDO MAIS QUE PROFISISONAIS

Camilla de Oliveira Vieira

Universidade De Uberaba - gestor.
administracao@uniube.br

Silvia Denise dos Santos Bizinoto

Universidade De Uberaba - silvia.bizinoto@
uniube.br

Thaís Borges Duarte

Universidade De Uberaba - Thaisbduarte@
Hotmail.com

por meio deste artigo a experiência da disciplina Comportamento Empreendedor oferecidas em 15 cursos da Universidade de Uberaba que propõe uma atividade prática em que o aluno é estimulado a elaborar um Plano Estratégico Pessoal. Nesta atividade os alunos desenvolvem as onze etapas de um PEP compreendendo uma importante ferramenta que o auxiliará no planejamento, organização, acompanhamento e avaliação de seus objetivos e ações.

RESUMO: As universidades, produtoras e difusoras de conhecimento, constituem-se em importantes espaços para práticas de desenvolvimento empreendedor. Frente a este cenário, os cursos da Universidade de Uberaba se preocupam em formar profissionais preparados para lidar com situações que exigem aprendizado contínuo, criatividade, inovação e empreendedorismo em todas as áreas e dimensões da vida humana, individual e coletiva. O processo de empreendedorismo, inovação e transferência de conhecimento é dinâmico, complexo e interativo, pois deve existir um fluxo de informações entre os agentes envolvidos no processo de produção do conhecimento. Este é caracterizado como uma contínua atividade de pesquisa, composta e estruturada pelas forças econômicas, pelo conhecimento tecnológico e pela demanda dos consumidores (BALESTRIN; VARGAS, 2004). Neste sentido, socializamos

A UNIUBE FORMANDO MAIS QUE PROFISSIONAIS

A dinâmica da sociedade contemporânea tem acelerado o processo de busca por conhecimento, e, de forma mais acentuada, tem promovido e ampliado a necessidade de alternativas para a melhoria organizacional. Neste sentido, a formação profissional tornou-se uma exigência para a pessoa que quer manter-se sintonizada com a dinâmica atual que abriga grande diversidade de formas de trabalho e, por conseguinte, técnicas de comunicação, de disseminação e de construção de conhecimentos. Ao mesmo tempo, tal sociedade exige a arte de administrar tempo, recursos, produção e alternativas para a melhoria da qualidade de vida das populações.

A Universidade de Uberaba, com os seus

setenta anos de existência, contados da fundação da primeira faculdade isolada em 1947 vem consolidando sua missão institucional por meio de uma comprometida comunidade acadêmica.

Na condição de Universidade muito tem feito pelo desenvolvimento regional com a consolidação dos cursos nas diversas áreas do conhecimento. Na última década, o trabalho desta instituição ultrapassou as fronteiras regionais, alcançando muitos espaços no Brasil por meio do Programa de Educação a Distância.

A Universidade de Uberaba tem como missão promover o ensino e a geração do conhecimento, formando o profissional comprometido com uma sociedade justa. Nessa perspectiva busca formar cidadãos nas diferentes áreas do conhecimento, inserindo-os em setores profissionais, e aptos para participarem do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Ciente dos desafios que a atual realidade do mercado de trabalho apresenta, especialmente no tocante às competências empreendedoras, tem buscado explicitar na elaboração dos seus Projetos Pedagógicos, o compromisso educativo com o fortalecimento da criatividade e do comportamento empreendedor.

O EMPREENDEDORISMO E AS CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR

Existem inúmeras definições de empreendedorismo que estão em sua maioria baseadas em duas correntes: os economistas que o ligam à inovação e os comportamentalistas que associam com criatividade e atitudes. Os principais economistas que trataram do tema são Cantillon, Jean-Baptiste Say e Schumpeter que foi um dos pioneiros a tentar reunir as duas correntes em um conceito mais abrangente de empreendedor que relacionasse inovação e criatividade.

Para Dolabela (2008) ser empreendedor não é somente acumular conhecimentos, mas possuir atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo e de si mesmo, é voltar-se para atividades em que haja risco e capacidade de inovar, perseverança e convivência com a incerteza. Este autor afirma que é o empreendedor, em qualquer área, aquele que sonha com o objetivo de transformar sonho em realidade.

Schumpeter (1982), vai mais além no conceito afirmando ser empreendedor quem transforma uma ideia em uma inovação de sucesso. Segundo ele “qualquer que seja o tipo, alguém só é um empreendedor quando efetivamente levar a cabo novas combinações, e perde esse caráter assim que tiver montado o seu negócio, quando dedicar-se a dirigi-lo, como outras pessoas dirigem seus negócios” (SCHUMPETER, 1982, p. 56).

O grupo comportamentalistas define que pessoas empreendedoras têm certos traços de personalidade e aspectos cognitivos comuns. Autores desta corrente se dedicam a estudar e tentar definir quais são estas características.

O espírito empreendedor é um potencial de qualquer ser humano e necessita de algumas condições indispensáveis para se materializar e produzir efeitos. Entre essas condições estão, no ambiente macro, a democracia, a cooperação e a estrutura de poder tendendo para a formação de rede. (DOLABELA, 2008, p. 24)

Como pode ser visto, muitos fatores contribuem para o desenvolvimento das habilidades empreendedoras, dentre eles destacam a cultura, a religião, aspectos inatos de personalidade, e também as experiências adquiridas por meio de capacitações e treinamentos com foco em conscientização e desenvolvimento de características empreendedoras, bem como apontar as possibilidades de carreira para empreendedores.

Neste sentido, a aprendizagem empreendedora foi definida por Cope (2005) como “um processo dinâmico de conscientização, reflexão, associação e aplicação que envolve transformar a experiência e o conhecimento em resultados aprendidos e funcionais. Compreende conhecimento, comportamento e aprendizagem afetivo-emocional.”

Indo mais além, a pedido da ONU (Organização das Nações Unidas) a empresa americana de consultoria McBeer, de McClelland e Burham, fez um profundo estudo a partir do qual definiu algumas importantes características do comportamento empreendedor. Este estudo teve como intuito a verificação de quais eram as características mais presentes nas pessoas que obtinham sucesso, para que de forma basilar as suas conclusões norteassem o desenvolvimento e a criação de cursos capazes de despertar nos indivíduos a principais características dos empreendedores já consagrados. O resultado do referido estudo foi a compilação das dez Características do Comportamento Empreendedor destacadas a seguir.

A primeira característica é a **busca de oportunidades e iniciativa**. Trata-se necessidade de desenvolver a capacidade de antecipar aos fatos e de criar oportunidades de negócios com novos produtos e serviços. É importante compreender que um empreendedor com essas características bem trabalhadas além de agir com proatividade, antecipando-se às situações, busca a possibilidade de expandir seus negócios e aproveita oportunidades incomuns para progredir.

A segunda característica apresentada é a **persistência**. Nesta característica é apontada a importância de se trabalhar o alcance do sucesso através do enfrentamento de desafios e de se enxergar os obstáculos como fonte de energia. O empreendedor com esta característica bem desenvolvida reavalia, insiste ou muda seus planos para superar objetivos e esforça-se além da média para atingi-los.

Outra característica identificada pela consultoria que a ONU solicitou é a de **correr riscos calculados**, que envolve a disposição em de enfrentar situações em que não se tem grandes certeza dos resultados, mas há grande crença na potencialidade. Destacamos que empreendedores não correm qualquer tipo de risco e não se aventuram sem antes avaliar as alternativas para tomar decisões. Eles, em verdade, compreendem uma tentativa de reduzir as chances de erro mediante riscos

calculados, moderados e que tenham boas chances de sucesso.

A próxima característica é a exigência de **qualidade e eficiência** que está relacionada com a disposição para sempre buscar fazer mais e de uma maneira melhor. O empreendedor com esta característica busca incessantemente a melhoria contínua nos negócios e projetos que atua e valoriza a satisfação do cliente, procurando constantemente exceder suas expectativas por meio do cumprimento de prazos e altos estabelecimento de padrões de qualidade.

O **comprometimento** é outra característica observada em pessoas empreendedoras. Apontamos que esta característica envolve sacrifício pessoal, colaboração com os funcionários e esmero com os clientes. As pessoas que possuem esta habilidade desenvolvida assumem a responsabilidade sobre seu sucesso ou fracasso, bem como atuam em conjunto com sua equipe para atingir os resultados valorizando o relacionamento do cliente a longo prazo. Os Empreendedores não tomam conhecimento se uma tarefa é fácil ou difícil, se é preciso fazer, se comprometem e realizam, é isso que frequentemente os leva ao sucesso.

A sexta característica compreende a **busca de informações**. Envolve a atualização constante de dados e informações sobre clientes, fornecedores, concorrentes e sobre o próprio negócio. É relevante compreender que o empreendedor com esta característica desenvolvida se envolve pessoalmente na busca e análise de informações e quando necessário recorre à opinião de especialistas para tomar decisões. Inclusive, por essa ter essa aptidão, o empreendedor assume riscos calculados, uma vez que está sempre munido de informações.

A sétima característica trabalhada é o **estabelecimento de metas**. Destacamos que consiste em compreender a importância de estabelecer objetivos que sejam claros, específicos e que contemplem o curto, médio e longo prazo, além de serem desafiadores, embora possíveis. Estabelecer metas é fundamental para empreendedores que tem visão a longo prazo, pois possibilitam que se defina o que queremos e a partir daí, que criemos indicadores que nos permitam verificar se estamos alcançando o que foi planejado. O empreendedor só estabelece objetivos inteligentes, no formato SMART¹ – específico, mensurável, alcançável, relevante e temporal.

Outra característica refere-se ao **planejamento e monitoramento** sistemáticos. Pessoas empreendedoras possuem a necessidade de desenvolverem a definição de prazos para a realização de tarefas, bem como a organização delas de maneira objetiva, a fim de que possam medir e avaliar os resultados. É fundamental que se perceba que quem desenvolve esta característica age por etapas para enfrentar grandes desafios, adequa rapidamente seus planos às mudanças e variáveis de mercado e avalia indicadores no processo de tomada de decisão.

A nona característica é **persuasão e rede de contatos**. Esta característica

¹ A ferramenta SMART foi criada por Peter Drucker e, é considerada uma poderosa técnica utilizada para validar qualquer objetivo e auxiliar no planejamento de maneira eficiente. Smart é um acrônimo, palavra formada pelas iniciais, de um termo em inglês: Specific, Measurable, Achievable, Realistic e Time-based.

envolve o uso de estratégia para influenciar e persuadir os outros, além de destacar a importância de se relacionar com pessoas chave que possam ajudar no alcance de seus objetivos. É essencial entender que empreendedores que têm este atributo bem desenvolvido criam estratégias para conseguir apoio de pessoas e organizações para realização e ampliação de seus projetos, mantêm redes de contato e constroem bons relacionamentos comerciais e sociais.

A última característica apresentada é **independência e autoconfiança**. Refere-se à necessidade de desenvolver a autonomia para agir e manter sempre a confiança no sucesso. Realçamos que a pessoa com essa característica confia em sua própria opinião e em sua capacidade de enfrentar desafios sendo otimistas e determinadas mesmo que diante de oposição. Mas, é importante ressaltar que a autoconfiança e independência próprias da personalidade do empreendedor vem das outras das outras características as quais ele também possui.

A DISCIPLINA COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR

Tendo como base as características discorridas anteriormente, a disciplina Comportamento Empreendedor está prevista institucionalmente nas organizações curriculares dos seguintes cursos da modalidade a distância Universidade de Uberaba:

- Administração
- Ciências Contábeis
- Engenharia Civil
- Engenharia Elétrica
- Física
- Pedagogia
- Matemática
- Letras
- Tecnologia em Agronegócio
- Gestão de Cooperativas
- Gestão de Recursos Humanos
- Gestão Financeira
- Gestão Pública
- Marketing
- Processos Gerenciais

Seu objetivo principal é possibilitar que o aluno desenvolva uma capacidade

empreendedora, dando ênfase ao perfil do empreendedor, apresentando técnicas de identificação e aproveitamento de oportunidades, aquisição e gerenciamento de recursos necessários ao negócio, estimulando a criatividade e a aprendizagem proativa.

Neste sentido, o conteúdo programático é organizado de modo a preparar os alunos para a identificação de oportunidades de novos empreendimentos, apresentar e possibilitar o desenvolvimento das características empreendedoras; fornecer conhecimentos e ferramentas auxiliares à gestão desses empreendimentos; orientar o desenvolvimento de competências em gestão de negócios, bem como desenvolver o senso crítico, a percepção e identificação de estratégias inovadoras, para a aplicação dos conhecimentos no campo econômico, político e/ou social.

Para que isso seja possível, nesta disciplina tratamos de vários assuntos pertinentes ao empreendedorismo mesclando teoria e prática por meio da atividade que será apresentada a seguir.

PEP – PLANO ESTRATÉGICO PESSOAL

Planejar a vida não significa adotar uma postura radical e inflexível como muitos pensam, como se nada pudesse ser alterado ou modificado. O planejamento torna o objetivo e o processo mais claros, mais compreensíveis e a partir daí, é possível vislumbrar com mais exatidão o caminho a seguir. Sem planejamento, as ações são aleatórias e dispersas. Com planejamento, elas se tornam focadas e certas.

A sorte pode até levar um ou outro a conquistar o sucesso profissional, financeiro ou pessoal. Mas depender da sorte é arriscado pois na inércia da vida, podemos acabar muito bem sucedidos ou insatisfeitos com o que conquistamos. Realizações exigem iniciativa. Iniciativa exige determinação. E determinação sem planejamento resulta em desperdício de esforços e de tempo.

Pensando nisso, por compreender que o planejamento pessoal é a chave para a autorrealização e para o sucesso pessoal, incluindo a motivação e o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, propomos aos alunos a refletir mais sobre sua vida em todos os aspectos. Levamo-nos a pensar onde se encontram atualmente, aonde gostariam de chegar e como fazer para alcançar os seus objetivos e metas.

Nesta atividade os alunos desenvolvem as onze etapas de um PEP (Planejamento Estratégico Pessoal) compreendendo uma importante ferramenta que o auxiliará no planejamento, organização, acompanhamento e avaliação de seus objetivos e ações.

Incentivamos os alunos a serem realistas, otimistas e utilizarem esta oportunidade para fazer uma grande reflexão sobre sua vida, seus objetivos e os caminhos que deve seguir para conquistá-los.

AS 11 ETAPAS DO PEP

A primeira etapa compreende na denominação do Planejamento Estratégico Pessoal, ou seja, o momento em que o aluno desenvolve um nome para seu PEP. Deixamos claro que esta escolha deva, de fato, representar a identidade daquele que o faz. No decorrer dos anos muitos nomes criativos surgiram, inclusive, sendo possível identificar traços reveladores dos perfis dos alunos já nesta etapa.

Em seguida, deve ser definida a data do PEP, ou seja, o prazo de vigência do planejamento do aluno com início e fim. A data de início será o momento no qual ele começou a pensar sobre seu planejamento e a final será definida sendo solicitado que crie um planejamento a longo prazo. Este prazo é fundamental para que o aluno possa acompanhar seu sucesso no alcance do que foi planejado.

O terceiro passo consiste na descrição do perfil, no qual o aluno irá se apresentar e contar sua história. Nesta etapa, pedimos que faça uma verdadeira reflexão e comece contando sobre quem é, onde nasceu, sua família, sua vida hoje, enfim tudo que possa lhe descrever. Sugerimos que imagine estar escrevendo uma carta se apresentando para alguém que não o conhece. Esse passo é importantíssimo para que o aluno desenvolva seu autoconhecimento. É muito gratificante ler os perfis descritos pelos alunos, pois verificamos que eles realmente se dedicam e fazem uma viagem do passado ao presente, no intuito de se definirem e descreverem detalhadamente quem são e contam suas histórias.

Ainda com o intuito de aprofundar seu autoconhecimento, a próxima etapa consiste na análise SWOT (FOFA), na qual define suas forças e fraquezas e as oportunidades e ameaças que enxergam para o alcance de seus objetivos. Esta etapa é importante para que o aluno consiga identificar claramente quais são as habilidades e competências que têm melhor desenvolvidas, seu diferencial e perceba suas fraquezas que são características que precisa melhorar. Na parte externa ele deve analisar o ambiente geral e apontar quais são as oportunidades, ou seja, eventos que podem facilitar e contribuir para o alcance de seus objetivos e as ameaças que são variáveis que podem dificultar o atingimento de suas metas. Esta etapa possibilita ao aluno se conhecer melhor e se preparar para enfrentar os desafios futuros, pois passa a conhecer seus pontos fortes, aqueles que precisa desenvolver, as oportunidades existentes e as ameaças que precisa neutralizar.

O próximo passo é a definição de sua missão que é a forma como querem contribuir para a sociedade e a razão de sua existência. Esta etapa é importante para que comecem a pensar e construir uma missão que seja desafiadora e empolgante, que lhe dê sentido, seja transformadora e relevante para a sociedade e que seja prazeroso ao buscar realizar. Frequentemente encontramos algumas definições de missão que são realmente inspiradoras como a escrita pela aluna do curso de Pedagogia do polo de Santa Adélia – SP:

Poder crescer juntamente com cada criança que irei conviver e poder fazer a diferença

para cada um deles, poder contribuir com seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado.

Após a definição da missão, o aluno deve criar a sua visão que é o que quer ser no futuro e como quer ser reconhecido pessoal e profissionalmente. Novamente trazemos o depoimento de uma aluna que demonstra em sua visão o quanto este passo é importante para que a pessoa possa pensar e projetar-se no futuro:

Ser reconhecida como uma profissional que se preocupa com seu próximo, que aposta no respeito mútuo e numa educação de qualidade para todos sem diferença.

Em seguida é solicitado ao aluno que defina seus valores que são os princípios, atitudes e comportamentos que defende. A definição dos conceitos estratégicos missão, visão e valores facilita ao aluno após descrever sua razão de existir, seus objetivos e crenças, a pensar qual as ações que deverá desenvolver para alcançar suas metas.

O oitavo passo é o momento no qual o aluno deve pensar e definir seus objetivos. Solicitamos que sejam pelo menos três e pensados no curto, médio e longo prazo sobre sua vida pessoal e carreira. Lembramos que os objetivos devem ser específicos, mensuráveis, atingíveis, relevantes e tenham prazo (SMART). Esta etapa é importante, pois é nela que os alunos param para pensar a partir de seus sonhos e desejos quais são seus reais objetivos e iniciam o planejamento formal. Todos planejam, mas é um grande erro mantermos somente em pensamento aquilo que queremos. A partir do momento que escrevemos nossos objetivos estabelecemos um contrato com nós mesmos e temos um rumo definido. Por fim, devemos sempre reavaliar o que foi planejado com o intuito de verificarmos se estamos no caminho certo para atingirmos ou se devemos alterar alguma parte de nosso planejamento.

A próxima etapa se constitui na definição das estratégias que serão utilizadas para alcançar os objetivos. Tão importante quanto a definição dos objetivos é pensar em quais são os possíveis caminhos para se alcançar o que é desejado e definir qual serão as ações a serem tomadas e seguidas para se obter o sucesso esperado. Ter um plano de ação pensado e formalizado é uma vantagem competitiva importante no cenário atual no qual as mudanças ocorrem rapidamente, pois nos tornamos conscientes e preparados para enfrentar possíveis desafios que possam surgir.

No décimo passo, os alunos devem apontar as parcerias, que são as pessoas ou empresas que serão fundamentais para sua trajetória e alcance de suas metas. Nossa rede de relacionamentos é um patrimônio do qual devemos cuidar e manter sempre e ter a estratégia de aumentar nosso círculo de conhecidos com pessoas que possam contribuir para que nos tornemos pessoas melhores e mais capazes de realizar nossos sonhos.

Por último, com base nas CCEs (Características do Comportamento Empreendedor) estudadas, pedimos que os alunos definam quais são as três menos

desenvolvidas e criem uma meta para cada uma no sentido de desenvolvê-las. Esta etapa é fundamental, pois após conhecer as Características do Comportamento Empreendedor é preciso se avaliar em relação a cada uma delas e colocá-las em prática. Portanto, esta etapa permite que o aluno novamente se reavalie em relação às CCEs e crie um plano de ação para desenvolver aquelas habilidades que julga necessárias. Percebemos que antes do PEP vários alunos não haviam parado realmente para se avaliar em relação a essas características e pensar como desenvolvê-las.

RESULTADOS OBTIDOS

A universidade que se propõe a ser empreendedora desenvolve um programa de formação de empreendedores, que visa preparar o aluno para o mercado de trabalho, passando a ser o empreendedorismo uma segunda competência somada à área profissional, diferente das demais instituições que têm apenas a disciplina na grade de seus cursos voltados para a área.

Segundo Rabbior (1990) os objetivos da educação empreendedora são:

- Conscientizar a respeito do empreendedorismo e da carreira empreendedora, lançando sementes para o futuro.
- Influenciar/desenvolver atitudes, habilidades e comportamentos empreendedores.
- Desenvolver qualidades pessoais relacionadas às competências necessárias para o mundo moderno: criatividade, assumir risco e assumir responsabilidade.
- Incentivar e desenvolver empreendedores.
- Estimular a criação de negócios/novas iniciativas. Apoiar o desenvolvimento destas.
- Gerar empregos.
- Desenvolver conhecimentos, técnicas e habilidades focados no mundo dos negócios e necessários para a criação de uma empresa.
- Auxiliar empreendedores e empresas, através do conhecimento e ferramentas, a melhorar sua competitividade.

Entende-se que o ensino do empreendedorismo envolve o desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes e qualidades que visam a aplicação da teoria em situações reais permitindo ao aluno ser capaz de realizar transformações no ambiente em que vive e liderar projetos.

Para tanto, várias metodologias como aprendizagem pela ação, aprendizagem contextual, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem cooperativa são utilizadas no sentido de colocar o aluno como o centro e autor de sua aprendizagem,

nas quais é valorizado o processo que permitiu com que várias competências sejam desenvolvidas.

Na Universidade de Uberaba as atividades são mediatizadas e acompanhadas por professores-tutores on-line. A interação e a interdisciplinaridade são, também, garantidas na forma de elaboração do material didático impresso e digital: livros de apoio, elaborados pela equipe docente dos cursos da UNIUBE, guias e manuais com tratamento didático pedagógico adequado para a modalidade a distância e das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem – AVA.

A Sala de Aula Virtual, também denominada de Área da disciplina curricular, corresponde ao ambiente específico da disciplina e é composto por ferramentas que possibilitam organizar, desenvolver e dar suporte ao processo de aprendizagem EAD, tais como: Orientações Gerais, Painel de Atividades, Tira-dúvidas, Biblioteca Virtual da Pearson e Orientações de estudo semanais. Por meio destas orientações são utilizados os seguintes recursos para a construção do aprendizado: textos, links, hiperlinks, videoaulas, leituras obrigatórias e complementares e atividades de avaliação continuada (abertas e fechadas).

O material didático compreende: os livros de apoio dos componentes curriculares estudados pelo aluno durante o curso, as vídeo aulas gravadas pelos professores responsáveis, as leituras complementares disponibilizadas no ambiente virtual bem como as web aulas agendadas para interação.

O aluno, no desenvolvimento das suas atividades, conta com as orientações de estudos, indicando o passo-a-passo a ser seguido com vistas a concretização da aprendizagem. Nesse processo, no desenvolvimento das suas atividades de avaliação continuada a distância, em caso de dúvidas de conteúdo, terá o auxílio do seu professor-tutor on-line na ferramenta “Tira-dúvidas”.

Várias das características estudadas teoricamente no curso são trabalhadas por meio da atividade proposta como planejamento, cumprimento de prazos, busca de informações na realização do trabalho, importância da rede de contato dentre outras.

A fim de demonstrar os resultados obtidos até o momento com a atividade descrita neste artigo, optamos por dar voz aos principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Finalizamos com alguns depoimentos de alunos que vivenciaram o plano estratégico pessoal e, conseqüentemente, desenvolveram características do comportamento empreendedor.

“A experiência que vivenciei sobre escrever o PEP, foi gratificante. Com toda essa correria do dia-a-dia às vezes esquecemos de quem somos. Esquecemos dos nossos medos e dos anseios, deixando os projetos para depois. Escrevendo o PEP, fiz um resgate das minhas qualidades há um tanto esquecida. É importantíssimo, pois é um incentivo para inovação e melhorias no processo de organização da vida pessoal. Quando fazemos um planejamento alcançamos objetivos de forma rápida e eficiente! O PEP auxilia porque é um planejamento com datas pré determinadas e podemos ter acesso quantas vezes quisermos e comemorar cada conquista realizada. Traçar uma estratégia e definir os rumos ou caminhos a seguir, fica mais fácil de realizar um projeto”.

JANAINA DOMINGOS DE ASSIS – Aluna do curso de Pedagogia do Polo de Guanhães - MG

Fazer o PEP, foi muito importante para planejar minha vida pessoal, pois através dele consegui me planejar e definir estratégias para alcançar meus objetivos. Sei, que não é tão fácil porém sei que com dedicação, persistência, planejamento e controle vou conseguir alcançar meu objetivo.

CARLA CRISTINA FONSECA REIS REZENDE – Aluna do curso de Administração do Polo de Barbacena - MG

“O Planejamento Estratégico é uma ferramenta administrativa fundamental para empresas, além disso, é um instrumento que pode, quando empregado também na vida pessoal, recebendo o nome de Planejamento Estratégico Pessoal, PEP, trazer grandes benefícios. Como pessoa, nunca me havia deparado com tal oportunidade de aplicação no maior empreendimento que pode existir, nossa vida. Tomei conhecimento através da aula de Comportamento Empreendedor, curso de Ciências Contábeis Uniube EAD, na qual tal ferramenta é estudada e foi tema de uma atividade avaliativa.

A estruturação do PEP proporcionou o autoconhecimento, a sintonização em relação ao passado, presente e futuro na linha cronológica da vida e a (re)programação dos objetivos almejados.

Para aquela pessoa que se encontra um pouco perdida em relação aos sonhos e suas perspectivas, o PEP servirá como mapa e bússola para verificar o meio e direcionar os esforços rumo ao objetivo desejado. Foi assim comigo. Durante os passos de construção e preenchimento dos pontos necessários, fui induzido a buscar as informações a partir do cenário onde estou inserido e das minhas potencialidades e fraquezas. A partir, desse ponto pude reorientar o caminho rumo aos meus objetivos e sonhos, proporcionando um caminho mais firme e eficiente para realizá-los”.

RONALD SILVA – Aluno do curso de Ciências Contábeis do Polo de Araxá - MG

A partir da aplicação da atividade prática sobre comportamento empreendedor, e dos relatos de experiência feitos pelos alunos em nossos meios de comunicação/ interação, temos bastante segurança em afirmar que as expectativas dos estudantes que clamam pela aplicabilidade da teoria/prática tem sido atendidas. Assim, podemos afirmar que, mesmo estando na fase embrionário do desenvolvimento e uso de metodologias ativas, elas se configuram em verdadeiros projetos de aprendizado e permitem ao discente extrapolar o que lhe é proposto no PPC do seu curso.

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, A.; VARGAS, L. A complementaridade de conhecimentos nos processos de inovação. In: **XVIII ENANPAD - Encontro Nacional dos Programas de PósGraduação em Administração**, Anais. 2004, Curitiba. XVIII ENANPAD, 2004.

COPE, Jason. Toward a Dynamic **Learning Perspective of Entrepreneurship**, 2005. Disponível em: < <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1540-6520.2005.00090.x>>. Acesso em: 07 mai. 2018

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

RABBIOR, Y. Elements of a successful entrepreneurship / economic / education program. In: Kent, C. (Eds.) **Entrepreneurship Education – Current developments, Future direction**, N.Y. Quorum Books, p.53-65, 1990.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982

CURSO DE MEDIADORES: APERFEIÇOANDO A MEDIAÇÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO EMITEC/BA

Helisângela Acris Borges de Araújo

Secretaria de Educação do Estado da Bahia –
Salvador – Bahia.

Jussara Santos Silveira Ferraz

Secretaria de Educação do Estado da Bahia –
Salvador – Bahia.

Letícia Machado dos Santos

Secretaria de Educação do Estado da Bahia –
Salvador – Bahia.

Silvana de Oliveira Guimarães

Secretaria de Educação do Estado da Bahia –
Salvador – Bahia.

RESUMO: O presente artigo visa socializar alguns resultados e a necessidade do curso de capacitação de mediadores, visando o preparo desses profissionais para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem do EMITec/BA. Foi realizado inicialmente um diagnóstico dos mediadores participantes do Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), a fim de identificar o perfil dos mesmos e, na conclusão do referido curso, avaliou-se o nível de satisfação dos cursistas quanto ao atendimento às suas expectativas. Em linhas gerais, o diagnóstico permitiu verificar que, diante do grande número de mediadores que ingressaram no EMITec em 2017, o curso se configurou como uma estratégia potencial para orientar esses profissionais acerca de

conhecimentos técnicos, metodológicos, pedagógicos e administrativos, inerentes à atividades desses profissionais, capacitando-os para o exercício pleno de suas atividades nesta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: AVA. EMITec. Formação Continuada. Mediadores.

ABSTRACT: This article aims to socialize some results and the need of the training course of mediators, aiming the preparation of these professionals for the mediation of the teaching and learning processes of EMITec / BA. A diagnosis was made of the mediators participating in the Higher Education Program with Technological Intermediation (EMITec), in order to identify their profile, and at the conclusion of this course, the level of satisfaction of the students was evaluated in terms of meeting their expectations. In general terms, the diagnosis made it possible to verify that, in view of the large number of mediators who joined EMITec in 2017, the course was configured as a potential strategy to guide these professionals about technical, methodological, pedagogical and administrative knowledge inherent in the activities of these professionals, enabling them to fully exercise their activities in this teaching modality.

KEYWORDS: AVA. EMITec. Continuing Education. Mediators.

1 | INTRODUÇÃO

O Estado da Bahia possui uma extensão territorial de 564.732,45 Km² (IBGE, 2016), tendo muitas localidades afastadas dos centros urbanos, com dificuldade de deslocamento, acesso à educação formal e à profissionais com a formação específica para os distintos componentes curriculares, principalmente nos anos finais da educação básica. Diante do exposto, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), através da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED), implementou a oferta da modalidade de Ensino com Intermediação Tecnológica (EIT), em especial, para o Ensino Médio, nas localidades de maior demanda para a conclusão desse nível escolar.

A modalidade de ensino conhecida como Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), transmite aulas ao vivo, aliando a tecnologia e a interatividade, para as três séries do Ensino Médio, nos três turnos, diariamente, com calendário letivo de 200 dias, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), fragmentado em três unidades letivas (BAHIA, 2011).

Implantado em 2011, o EMITec formou até o ano de 2017, um total de 32.352 estudantes. Em 2017, este novo perfil de oferta atendeu a 21.120 estudantes que moram na zona rural do estado da Bahia, alcançando 414 localidades.

A transmissão das teleaulas ocorre via satélite e em tempo real, para as telessalas situadas em diferentes localidades do Estado da Bahia (Figura 1), contando com a atuação *in loco* dos mediadores seja por diálogo simultâneo e efetivo com os professores especialistas, utilizando a *webcam*; como por diálogo assíncrono através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

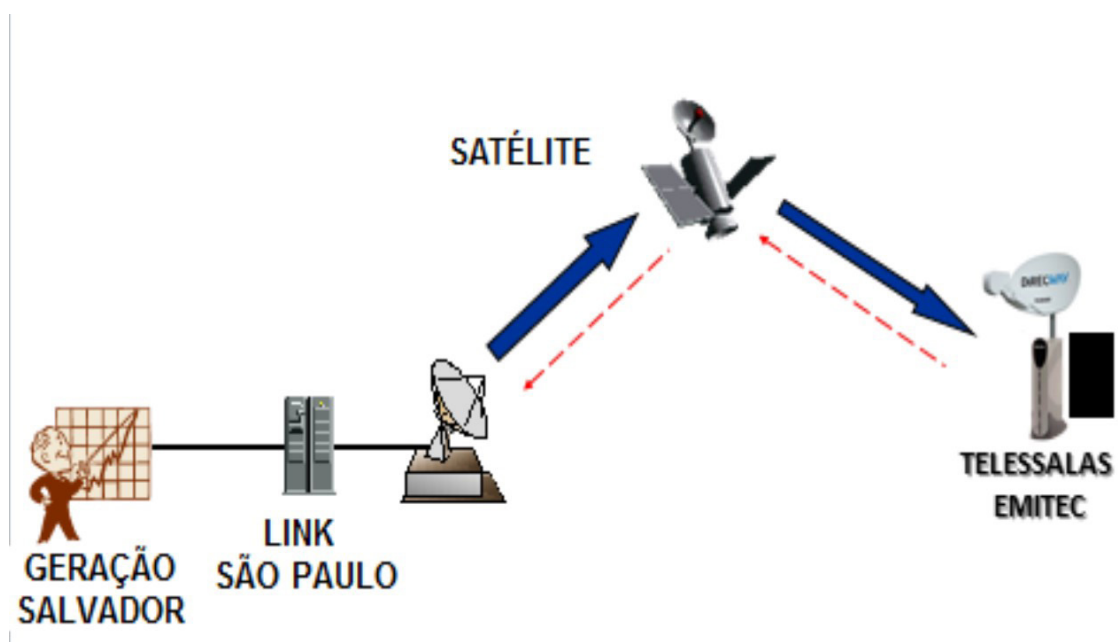


Figura 1 – Modelo tecnológico utilizado na transmissão das teleaulas do EMITec

Fonte: EMITec/SEC/BA, 2018.

A atuação dos mediadores é de suma importância para a dinâmica do EMITec, pois desenvolve algumas atividades administrativas e pedagógicas junto aos estudantes, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. Entre as ações dos mediadores destaca-se o acompanhamento diário com os alunos, acesso aos equipamentos tecnológicos e materiais didáticos disponibilizados no AVA, condução na aplicação dos instrumentos avaliativos e correções, lançamento da frequência e notas no Sistema Gerencial de Estudantes (SGE), acesso aos informes administrativos e pedagógicos postados no AVA, dentre outras (BAHIA, 2011). Nesse sentido, o curso de capacitação para mediadores justifica sua ocorrência anualmente, e tem como objetivo geral socializar alguns resultados e a necessidade do curso de capacitação de mediadores visando o preparo desses profissionais para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem do EMITEC/BA. Como objetivos específicos elencamos: apresentar os principais resultados do trabalho de mediação do EMITec/BA com o curso de mediadores; identificar o curso de capacitação voltado para mediação como condição para o bom desempenho dos mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O Curso de Capacitação de Mediadores teve sua 1ª edição em 2013 com o objetivo de socializar informações sobre os processos educativos do EMITec, bem como, apresentar procedimentos operacionais, pedagógicos e administrativos inerentes as atividades dos mediadores no referido Programa. O EMITec em 2013, quando fora iniciado o curso de formação para mediadores, atendeu a um quantitativo de 15.838 alunos matriculados, vindo a ampliar com o passar dos anos, conforme Quadro 1, pela necessidade de oferta do ensino médio nestas localidades de difícil acesso, bem como pela credibilidade que o EMITec foi conquistando no cenário educacional baiano.

ANO	MATRÍCULA INICIAL	LOCALIDADES	MUNICÍPIOS	TURMAS	MEDIADORES	PROFESSORES
2013	15.838	410	140	759	880	95
2014	17.377	430	150	949	949	101
2015	19.098	414	150	1.090	1.090	110
2016	20.191	431	151	1.237	1.237	113
2017	21.120	403	149	1.221	1.221	113

Diante deste cenário, evidencia-se que o universo de mediadores é bastante vasto e que em virtude da dinâmica do EMITec e a distância das localidades atendidas, faz-se necessário uma formação em serviço que atenda a especificidade desta modalidade de ensino.

A educação a distância, uma modalidade de educação também denominada pela sigla EaD, é considerada uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento. Hoje, de forma geral, a EaD caracteriza-se fundamentalmente pela separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem (MILL, 2012, p. 1).

Com o quantitativo de mediadores aumentando, e a impossibilidade de fazer um curso presencial, optou-se por uma capacitação totalmente a distância, fazendo uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do EMITec através da plataforma *moodle*, por também apresentar efetividade para ofertar cursos, uma vez que dispõe de diversos recursos que subsidiam a promoção de um diálogo mais próximos com os mediadores em formação, promovendo a aprendizagem.

O AVA proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender que, antes, era realizado principalmente no espaço escolar. Esse redimensionamento permite que o espaço e o tempo de aprendizagens sejam ampliados e o conceito de ensinar tome, por conseguinte, novas proporções (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2008, p. 358).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Pereira (2006) afirma que o AVA é um local disponibilizado na *Internet* que permite a realização de processos de aprendizagem significativa, colaborativa e contextualizada, onde o conteúdo e atividades são organizados e disponibilizados aos sujeitos em formação pela equipe docente.

Com base nestas informações o Curso de Capacitação de Mediadores é idealizado, planejado e ofertado anualmente, com carga horária de 60 horas, dividido em módulos. Todas as atividades são concebidas, articulando a teoria à prática a partir da disponibilização de textos, vídeos, fóruns, testes e estudos de caso, enquanto recursos metodológicos e tecnológicos para esta formação de forma a assegurar a contextualização dos conteúdos, a interação e colaboração entre os participantes.

As atividades desenvolvidas no curso são planejadas e acompanhadas pela equipe de Coordenadores Pedagógicos e Articuladores de Área do EMITec que assumem a função de Professores Formadores e Tutores. Nesta configuração, o Tutor assume uma função importante, pois será um agente organizador, dinamizador

e orientador da construção do conhecimento, visando a autoaprendizagem e assegurando uma qualificação profissional continuada dos Mediadores do EMITec.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, para construção desse relato de experiência, fez uso da pesquisa bibliográfica que deu o aporte teórico do trabalho, e da pesquisa de campo junto ao Programa EMITec, tendo como instrumento de coleta de dados o levantamento de dados e a pesquisa documental. Desta forma, optou-se por uma pesquisa de abordagem quantitativa combinada com a qualitativa, onde quantificou-se alguns dados acerca dos resultados obtidos pelo EMITec sobre o curso de mediadores no período de 2013 a 2015 e 2017.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS: OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO EMITEC

O Curso de Capacitação para Mediadores apresentou um quantitativo crescente de mediadores, de acordo com o panorama geral de participantes no período de 2013-2017, exceto o ano de 2016 que não houve a oferta do curso (Gráfico1).

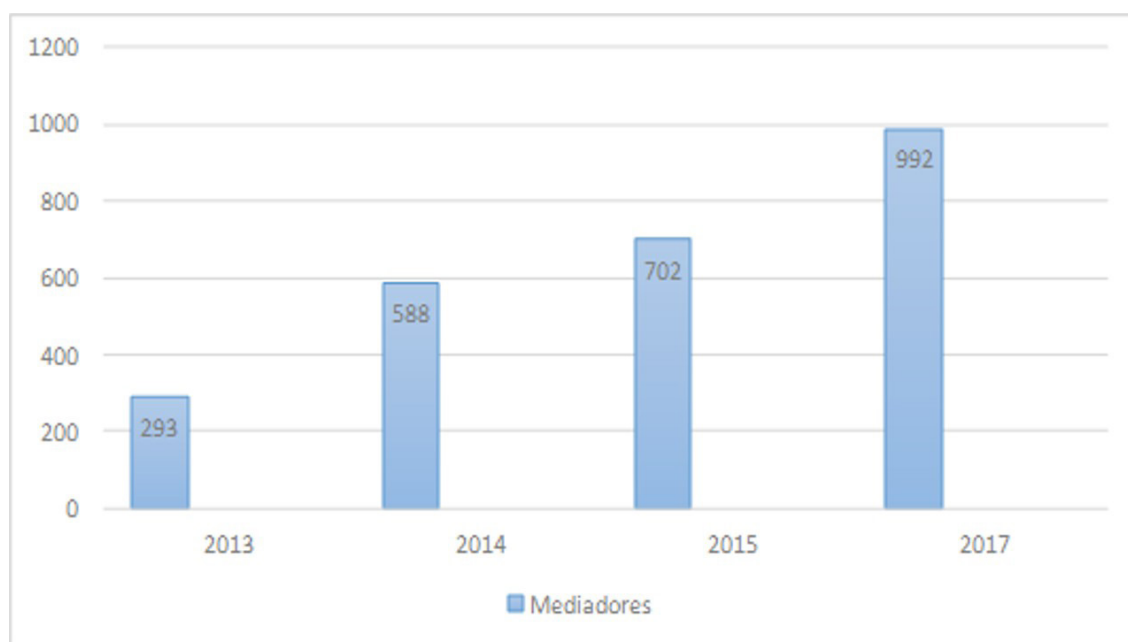


Gráfico 1. Quantitativo de mediadores participantes no Curso de Capacitação do EMITec no período de 2013-2017

Fonte: EMITec/SEC/BA, 2018.

O curso de capacitação para mediadores realizado em 2017, realizou uma avaliação de perfil dos mediadores participantes, a fim de definir estratégias mais eficientes para atendimento as demandas e necessidades deste público, sendo possível verificar que nesta última edição dos 758 mediadores respondentes ao questionário

diagnostico, aproximadamente 58% (439 mediadores) eram novos na atividade, como demonstrado no gráfico 2. Este elevado percentual de novos mediadores vinculados ao EMITec justifica-se pela realização de um processo seletivo público aberto pela SEC-Ba para suprir a necessidade de novas contratações destes profissionais nas diferentes localidades do estado da Bahia.

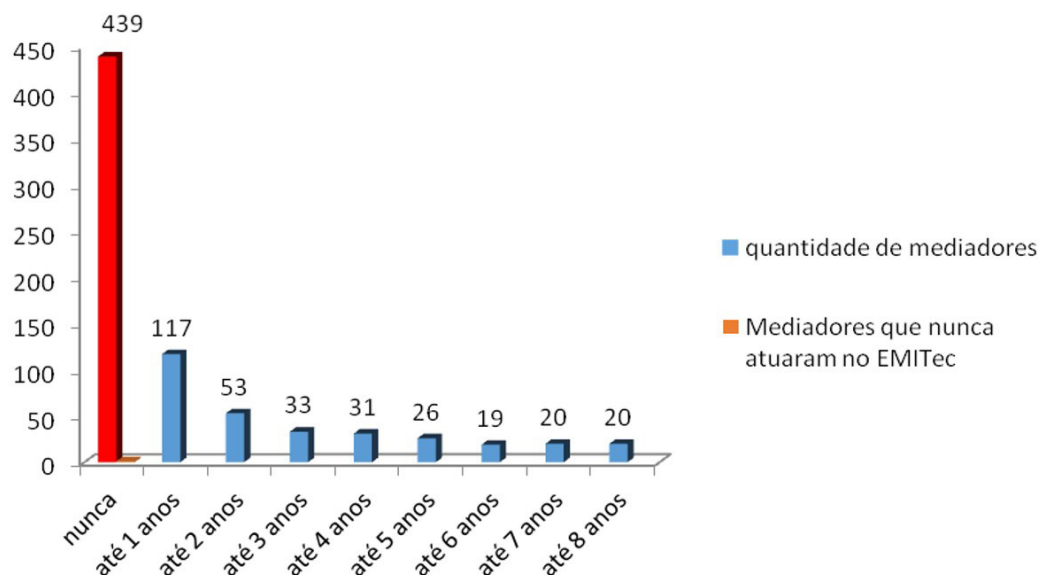


Gráfico 2. Tempo de atuação dos Mediadores no EMITec

Fonte: EMITec/SEC/BA, 2018.

Após a conclusão do curso para mediadores foi aplicada uma avaliação junto aos mediadores concluintes (532), para analisar a eficácia do referido curso. Em uma das questões procurou-se avaliar sobre as questões de estudos de caso, com situações simuladoras de eventos ou fatos reais, articulando conhecimentos teóricos e práticos que envolvem o EMITec, sendo bem avaliada pelos participantes (79,1%), como demonstrado no gráfico 3.

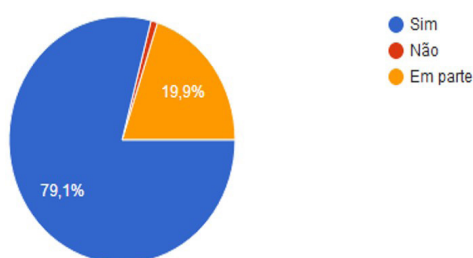


Gráfico 3. Articulação do curso com conhecimentos teóricos e práticos que envolvem o EMITec/BA

Fonte: EMITec/SEC/BA, 2018.

Nesse sentido, destacamos o depoimento do Mediador 1 quanto a formação usando estudo de caso, pois permitiram a socialização de procedimentos e condutas a serem adotados, permitindo compreender o funcionamento técnico, metodológico e administrativo do EMITec:

A formação voltada para a prática do Mediador em sala, pois, há muitas dúvidas de como proceder principalmente com mediador iniciante e melhor conhecimento como manipular no AVA (Em relação manipulação dos equipamentos). Obrigada. (MEDIADOR 1, EMITEC, 2017. Enviado a 01/11/17, 11:24).

Quando questionados sobre as informações do curso referentes à organização estrutural do EMITEC e as respectivas funções de cada setor, os respondentes na sua grande maioria (95,7%) avaliaram positivamente este aspecto, conforme demonstrado no gráfico 4. Este dado revela a importância de planejar cursos de formação aplicados, que promovam um processo contínuo de apropriação e aprofundamento de conhecimentos importantes para a atuação profissional dos participantes.

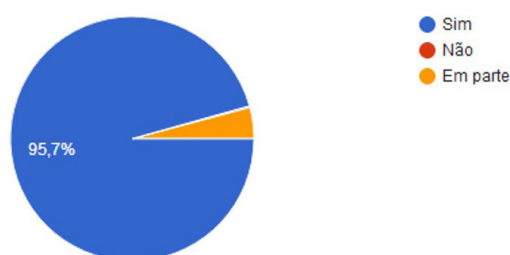


Gráfico 4. Informações do Curso sobre Organização Estrutural e Função dos Setores do EMITec 2017

Fonte: EMITec/SEC/BA, 2018.

Este resultado evidencia que as informações trazidas pelo curso foram eficientes quanto a apresentação da estrutura organizacional do EMITEC, bem como as respectivas funções desempenhadas por cada setor, especialmente para os mediadores recém-chegados a esta modalidade de ensino.

Em relação aos conteúdos e atividades do curso, 97% dos mediadores avaliaram que foram importantes para a compreensão e/ou revisão de suas atribuições (Gráfico 5). A expressiva parcela de cursistas que revelou satisfação reafirma a preocupação da coordenação, durante o planejamento do curso, em elaborar um processo de formação que, de fato, evidencia uma aprendizagem significativa.

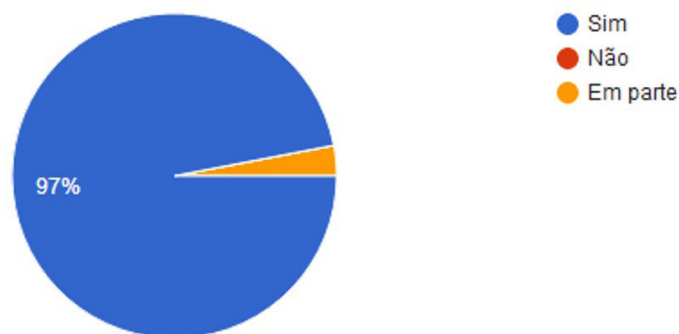


Gráfico 5. Importância dos conteúdos e atividades do curso para a compreensão das atribuições dos mediadores

Fonte: EMITec/SEC/BA, 2018.

Estes mesmo resultado também é evidenciado na fala do Mediador 3:

Apesar de sentir - me realizado com as informações transmitidas, no entanto é sempre bom está aprofundando e relembando sobre as funções do mediador e as funções de cada setor, uma vez que está última citada pode haver mudanças no decorrer do ano (MEDIADOR 3, EMITEC, 2017. Enviado a 01/11/17, 12:53).

Por fim, os mediadores consideraram que o curso atendeu às suas expectativas (85,2%), enquanto os demais informaram que o atendimento foi parcial (14,1%) ou não ocorreu (0,8%) (Gráfico 6).

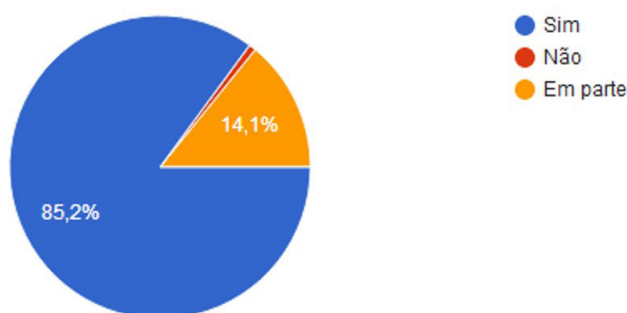


Gráfico 6. Avaliação do curso, quanto ao atendimento às expectativas dos mediadores do EMITec/BA

Fonte: EMITec/SEC/BA, 2018.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o EMITEC vem ampliando, ao longo dos anos, a sua oferta de

ensino e, conseqüentemente, o número de mediadores vinculados a essa modalidade, faz-se necessário a oferta de curso de formação em serviço, para orientar e esclarecer aspectos ligados à estrutura organização, procedimentos metodológicos, técnicos e administrativos que habilitem os profissionais a exercerem sua função. Neste contexto, considerando especificamente o curso ofertado no ano de 2017, verificou-se que a grande maioria dos cursistas foi formada por mediadores recém contratados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

O Curso de Capacitação para Mediadores mostrou-se uma ação indispensável e obrigatória na formação continuada dos profissionais vinculados ao EMITec.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JR., C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. p. 358-368.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. 2016. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama>>. Acesso em: 17 maio.2018.

MILL, D. **Educação a Distância Contemporânea: noções introdutórias**. Disponível em: <http://ead.sead.ufscar.br/file.php/1643/FORMACAO_DOCENTE_PARA_A_MODALIDADE_A_DISTANCIA/Textos_Livro/A_trajetoria_da_EaD_e_suas_particularidades_pedagogicas/EaD_Contemporanea.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2018.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Kamila Vieira Alves

Universidade do Extremo Sul Catarinense -
UNESC
Criciúma - SC

Elisa Netto Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense -
UNESC
Criciúma - SC

Michele Domingos Schneider

Universidade do Extremo Sul Catarinense -
UNESC
Criciúma - SC

RESUMO: Relata-se no artigo, o trabalho investigativo que objetivou analisar o processo de docência na Educação a Distância (EaD), no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (TGC) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Compreender as implicações e as distintas perspectivas relacionadas as novas responsabilidades nas ações pedagógicas dos docentes na EaD, foi desencadeador na motivação para a pesquisa. A pesquisa é bibliográfica, categorizada em estudo de caso. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionário aos docentes que atuaram no referido curso e contribuiram na formação da primeira e segunda turma de formados. Os procedimentos metodológicos contemplaram a revisão bibliográfica, a

elaboração de instrumento de pesquisa, a aplicação do referido instrumento, a coleta e análise dos dados. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi consultado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com o objetivo de contribuir na elaboração do instrumento de pesquisa e na análise dos dados. Fundamentou-se teoricamente a partir das produções científicas na área do estudo. Conclui-se que, as novas atribuições da docência na EaD, organizadas na atuação como professor de disciplina, autor de material didático e tutor, constituem-se em desafios no desempenho dos diferentes papéis nesta modalidade de ensino. Dentre eles, a autoria de material didático, o domínio dos diversos recursos de comunicação e interação, a adequação das aulas por meio de web-conferência, entre outros. Entretanto, avaliaram como positiva a experenciação da docência na EaD e a influência exercida na significativa mudança nas práticas pedagógicas na educação presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, Educação a Distância, Avaliação, Docência.

ABSTRACT: In the article, we report the research that aimed to analyze the teaching process in distance education (EaD), in the Higher Course of Technology in Business Management (TGC) of the University of Extremadura Sur Catarinense (UNESC). Understanding the

implications and the different perspectives related to the new responsibilities in the pedagogical actions of teachers in the EaD, was triggering the motivation for the research. The research is bibliographical, categorized in a case study. The data were collected from the application of a questionnaire to the teachers who acted in said course and contributed to the formation of the first and second class of graduates. The methodological procedures included the bibliographic review, the elaboration of a research instrument, the application of this instrument, the collection and analysis of the data. During the development of the research, the Pedagogical Project of the Course (PPC) was consulted with the objective of contributing to the elaboration of the research instrument and data analysis. It was theoretically based on the scientific productions in the study area. It is concluded that the new teaching assignments in EaD, organized as a teacher of discipline, author of teaching material and tutor, constitute challenges in the performance of the different roles in this modality of teaching. Among them, the authorship of didactic material, the mastery of the various communication and interaction resources, the adequacy of the classes through web-conference, among others. However, they evaluated as positive the experience of teaching in ED and the influence exerted on the significant change in pedagogical practices in face-to-face education.

KEYWORDS: Higher Education, Distance Education, Evaluation, Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), se constitui numa modalidade de educação que se apresenta com diferentes modos de organização pedagógica. O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), recursos usuais das novas gerações, tem potencializado e promovido reflexões sobre a relevância da ressignificação das práxis docentes no contexto da educação presencial e a distância. Assim, evidencia-se a relevância na avaliação permanente dos processos de ensino e aprendizagem na EaD, pela efetivação diagnóstica de uma situação e acompanhamento, oportunizando condições para intervenções e reorganizações quando necessário. A docência nesta modalidade implica num novo perfil profissional, com o professor assumindo novas atribuições.

Compreender as implicações e as distintas perspectivas relacionadas as ações pedagógicas dos docentes na EaD, foi desencadeador na motivação para a pesquisa. Na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial (TGC) é ofertado na modalidade a distância desde 2013-2 e formou sua primeira turma em 2015-2. Neste contexto, definiu-se como problema da pesquisa: Como ocorre o processo de docência na EaD, no Curso Superior de TGC da UNESC, na perspectiva dos professores.

A pesquisa objetivou, analisar o processo de docência na EaD, no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da UNESC na perspectiva dos professores. Parte-

se do pressuposto que, conhecer a visão do docente no seu processo de experientiação da docência na EaD, as características, as possibilidades e desafios, poderá contribuir nas reflexões e melhorias nas práxis docente no curso e nos demais a serem ofertados pela Instituição de Ensino Superior (IES). A pesquisa se constitui em estudo de caso, é bibliográfica, com abordagem quantitativa e qualitativa de análise de dados. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionário aos docentes que atuaram no referido curso e contribuíram na formação da primeira e segunda turma de formados.

Apresentam-se a seguir, os fundamentos teóricos que subsidiaram a coleta e a análise dos dados, o percurso metodológico adotado, a apresentação e a análise dos dados, com as conclusões preliminares e as referências.

2 | A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A significativa expansão e reconhecimento da modalidade EaD ocorreu de forma acentuada nos últimos anos, em decorrência das novas formas de organização e comunicação na sociedade contemporânea, potencializada pelo desenvolvimento das TICs. Os modelos e projetos de viabilização da EaD variam quanto ao grau de presencialidade, nível de interatividade, tipos de recursos didáticos utilizados, nível atuação e escala de abrangência, como afirma Hack (2011). Os princípios educacionais, citados por Cortelazzo (2013), como autonomia, ação comunicativa, colaboração e cooperação, acessibilidade e equidade, devem nortear as concepções pedagógicas dos projetos em EaD, na compreensão dos marcos conceituais, na reflexão sobre os componentes epistemológicos, as abordagens e estratégias que viabilizam os projetos nessa modalidade (ZANETTE, et. al., 2012, p. 16). Para Bezerra e Carvalho (2011, p.237) se faz necessário que as ações educativas dos docentes, estejam centradas “na construção de um processo educativo alicerçado na interatividade e na criatividade, na qual deverá provocar discussões, dúvidas e instigar a aprendizagem dos estudantes”.

Atualmente, vários recursos didáticos e tecnológicos são utilizados para potencializar a comunicação, o acesso à informação e a aprendizagem nesta modalidade de educação. Destacam-se os recursos associados aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), das webconferências, teleconferências, videoaulas, entre outros. Segundo Oliveira (2013, p.115) “no ambiente virtual ferramentas com e-mail, chat, fórum, lista de atividades, vídeo aula possibilitam formas de interação síncrona e assíncrona entre professor e aluno”, relevantes nesta modalidade com docentes e discentes separados fisicamente ou temporalmente.

Para a efetiva aprendizagem é necessário à interação e colaboração de ambas as partes, professor e alunos. A maioria dos cursos a distância do modelo apoiado em tutoria, caracteriza-se pela interação, segundo Cortelazzo (2013, p.138). “Os alunos interagem com o material didático, lendo texto e realizando as atividades solicitadas”. As várias linguagens no mundo da educação, relacionadas a linguagem digital, são

um dos meios mais fortes de comunicação principalmente na modalidade de EaD. Estas linguagens também se refletem nos materiais didáticos e se apresentam como linguagem sonora, audiovisual e escrita em forma de sistema integrado de materiais didáticos e recursos tecnológicos. Assim, a definição do material didático configura opções de linguagens e suportes tecnológicos. Envolve desde o conhecimento representado pelo conteúdo, o desenho desse material, veiculado em um determinado suporte, utilizando uma determinada linguagem.

3 | OS SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AS DIFERENTES IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

Fatores diversos interferem diretamente no ensino e na aprendizagem na EaD, como citam Bezerra e Carvalho (2011, p.237): a atuação do professor, a autonomia e motivação do aluno, o sistema de monitoria e tutoria, os recursos didáticos e tecnológicos de apoio, entre outros. Na atualidade, a efetivação dos processos processo de ensino e aprendizagem na EaD, vincula-se ao uso sistemático de meios tecnológicos de comunicação e interação. Com isso, há necessidade de estruturação de equipes multidisciplinares que apoiam o professor e são responsáveis por várias etapas de execução do processo de EaD, desde a produção do material até o acompanhamento dos estudantes.

A importância do trabalho de equipes multidisciplinares na EaD, contribuindo com uma parte do processo educacional de forma cooperativo e colaborativo também é citado por Chaquime e Mill (2012). Interferem na docência mas decorrem da especificidade nos modelos de EaD, da forma como as aulas ou o curso são planejados e ofertados.

Bezerra e Carvalho (2011, p.234) afirmam que “as categorias e funções dos profissionais desta equipe multidisciplinar apresentam traços em comum nas diferentes instituições, embora a nomenclatura possa variar ocasionalmente”. Constituem estas equipes, os profissionais técnicos administrativos, de gestão, os docentes (professor autor, de disciplina e tutor), os monitores, entre outros. Para Mill (2010), o conjunto articulado de profissionais, necessário para a realização das atividades pedagógicas na EaD, constitui a polidocência. O professor, que na educação presencial, organiza usualmente sozinho suas ações pedagógicas, na EaD, o docente têm suas funções expandidas e divide atribuições com outros profissionais, que pode ocorrer na perspectiva de uma docência compartimentada ou uma docência compartilhada e colaborativa (MILL, 2010). Assim, a polidocência pode ser observada em perspectivas distintas traz consigo algumas implicações didático-pedagógicas e de gestão.

Evidencia-se assim na EaD a exigência de um perfil profissional diferenciado de docente considerando que as categorias profissionais são redefinidas para atuações como professor de disciplina (ou conteudista), professor autor, professor tutor (virtual e presencial), designer instrucional, entre outras. Portanto, sua atuação deve estar

embasada na complexidade do fazer pedagógico, considerando a multiplicidade de saberes necessários para docência como citam Tardif (2008) e Schon (1995). Os saberes experienciais ou práticos, são desenvolvidos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, segundo Shön (1995) e Tardif (2008). Para Silva e Quartiero (2013, p.2), “a identidade docente é constituída por meio de um conjunto de características que são atribuídas ao professor no exercício de suas atividades didático-pedagógicas”. Neste sentido, a docência na EaD diferencia-se em relação a educação presencial, na questão do domínio dos recursos da TICs e na forma de atuação do professor que interage com alunos distantes fisicamente mas próximos virtualmente. Para Oliveira (2013, p. 100), “[...] o professor precisa, acima de tudo, aprender a aprender, aprender a ser e a conviver em um ambiente virtual”.

O professor na EaD tem papel importante, na organização dos conteúdos, das atividades e principalmente em aproximação com os estudantes e tutores. Neste contexto o professor é o parceiro do estudante na construção do conhecimento e atuando em parceria com o tutor, ele deixa de ser um entidade individual. É requerido do professor o domínio de tecnologias e a capacidade de trabalhar em equipe e com pessoas em diversas áreas do conhecimento (SCHNEIDER; ARAUJO; BEHAR, 2013).

O papel do professor na EaD é diferenciado, pois não lhe cabem improvisações, todo o trabalho e material utilizado precisam ser planejados antecipadamente. Em se tratando de uma entidade coletiva, o professor na EaD, precisa conhecer e reconhecer sua equipe de trabalho. No âmbito das atribuições pedagógicas, compete ao docente, definir os fundamentos teóricos do trabalho, selecionar e preparar o conteúdo, definir os objetivos, bibliografias, materiais de apoio, entre outros, segundo Schneider, Araujo e Behar (2013).

Dentre as categorias e funções dos profissionais na EaD, citados por Bezerra e Carvalho (2011) e Mill (2010) o professor tutor tem papel relevante no acompanhamento dos alunos e na articulação com docentes autores, de disciplinas e demais integrantes da equipe multidisciplinar. Discussões se fazem, sobre a responsabilidade do tutor em ensinar, ou apenas mediar e apoiar o processo (SCHNEIDER; ARAUJO; BEHAR, 2013). Para Schmid (2004), o tutor tem como atribuição, desenvolver os aspectos comunicacionais, de interação e intelectual, no entanto não exerce a função de ensino, uma vez, que a produção e seleção de materiais é de responsabilidade do professor.

As ferramentas de comunicação auxiliam o papel do tutor, promovem uma comunicação mais rápida e eficaz, permitem a armazenagem das informações. A intervenção do tutor é diferenciada do professor presencial, pois apresenta dimensões de atuação únicas da modalidade a distância e tangem as dimensões de tempo, risco e oportunidade. O aspecto de risco está em relacionado ao não aproveitamento deste momento de contato com a aluno. O não aproveitamento pode ocasionar uma visão parcial e distorcida do aluno com relação ao conteúdo, disciplina ou curso (LITWIN, 2001). Em uma visão ampla, as atribuições do tutor permeiam as funções básicas de

facilitar a aprendizagem por meio das tecnologias, apoiar o progresso do estudante, promover o apoio afetivo e envolver-se na avaliação da aprendizagem (MATTAR, 2012). Assim, as funções da docência na EaD segundo Silva (2013) são articuladas ao conjunto de atividades desenvolvidas com outros profissionais na organização da gestão pedagógica, que deve incluir todas as ações e procedimentos que serão executados na disciplina a distância, desde o planejamento, a coordenação, a execução, o acompanhamento e a avaliação do processo ensino e aprendizagem.

4 | PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida é bibliográfica e constitui-se como um estudo de caso.

Contempla as abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados.

Fundamentou-se teoricamente nas publicações científicas da área. A população alvo da pesquisa foi composta pelos docentes do curso superior a distância, de TGC da UNESC. A amostra foi constituída pelos docentes que aceitaram participar de forma voluntária da pesquisa. Os dados tabulados e analisados foram obtidos a partir dos instrumentos utilizados: diário de bordo, questionário e Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE DOCÊNCIA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Avaliar permanentemente a modalidade de EaD é fundamental para ampliar os debates e reflexões visando a melhoria do processo pedagógico. Na consulta ao PPC de TGC da UNESC, verificou-se que, são oferecidas anualmente 120 vagas e iniciou em 2013-2. Na arquitetura pedagógica do curso, conta a incorporação dos recursos das TICs, especialmente com uso de redes e de sistemas multimídia, que é justificado pelos ganhos em escala no atendimento e na qualidade da interação entre alunos e professores (UNESC/PPC, 2015). A polidocência é exercida por Professor de Disciplina, Conteudista e Tutor. São apoiados por equipe multidisciplinar nas atividades da docência com formação continuada para a docência na EaD.

Na pesquisa desenvolvida, participaram 70,8% (17) dos 24 docentes do curso que atuaram como professores e/ou tutores desde 2013-2. Foram estabelecidos três blocos de análise: auto avaliação docente, avaliação do material didático e recursos didáticos e, desempenho discente. Nas questões fechadas, a escala de avaliação situou-se entre 5 e 1: 5 (muito satisfeito); (4) satisfeito; (3) parcialmente satisfeito; (2) insatisfeito; (1) muito insatisfeito; (0) não se aplica (desconheço).

O quadro 01 apresenta as informações do perfil dos pesquisados.

Perfil dos Entrevistados
58,8% são do sexo masculino
58,8% tem idade entre 36 e 55 anos
58,8% atua no ensino superior a mais de 11 anos
70,6% são mestres com formação na área
88,35% com dedicação exclusiva a educação superior

Quadro 01 – Perfil dos Entrevistados

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Dos docentes participantes da amostra, 58,8% são do sexo masculino, 58,8% tem idade entre 36 e 55 anos, 58,8% atua no ensino superior a mais de 11 anos. Em sua maioria (70,6%) são mestres com formação na área. A maioria dos docentes tem dedicação exclusiva a educação superior (88,35%).

O quadro 02 apresenta o regime de trabalho dos entrevistados.

Regime de Trabalho
41,2% são professores horistas
11,8% são contratados como tempo parcial
47,1% são docentes em tempo integral

Quadro 02 – Regime de Trabalho

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

O sistema de contrato de trabalho na instituição situa-se em horista, tempo parcial e tempo integral. Dos docentes pesquisados, 07 (41,2%) são professores horistas, 02 (11,8%) são contratados como tempo parcial e 08 (47,1%) são docentes em tempo integral.

O quadro 03 apresenta as atribuições desenvolvidas pelos entrevistados no curso TGC.

Atribuições
Professor de disciplina (100%)
Tutor na sua disciplina (70,6%)
Atuou como tutores de outras disciplinas (17,6%)
Autores individuais do livro didático (47,1%)

Quadro 03 – Atribuições dos Docentes

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

O curso de TGC representa o primeiro curso superior da instituição na

modalidade a distância. Neste sentido, observou-se que, os docentes em sua maioria, desenvolveram três atribuições distintas no curso: Professor de disciplina (100%), tutor na sua disciplina (70,6%) e 03 (17,6%) docentes atuaram como tutores de outras disciplinas do curso. 08 (47,1%) dos docentes foram autores individuais do livro didático, 05 (29,4%) são autores coletivos com a participação de outros docentes na produção do referido livro.

Apresenta-se a seguir parte dos dados da análise dos três indicadores já citados, obtidos no desenvolvimento da pesquisa. Optou-se pelo somatório das escalas de satisfação 5 (muito satisfeito) e 4 (satisfeito), indicada no trabalho como satisfeito para a apresentação dos resultados.

O quadro 04 apresenta a avaliação da satisfação dos pesquisados com relação ao seu planejamento para atuar na disciplina.

Avaliação do seu planejamento	81,3
PPC possibilitou orientar as estratégias pedagógicas	81,3
Desempenho docente no ambiente virtual	93,8
Gerar os temas-conceitos necessários para a aprendizagem	93,8
Domínio de conhecimento em relação a sua disciplina	100
Apoio da equipe multidisciplinar no desenvolvimento da disciplina	100
Formação docente para atuar na EaD	56,3
Participaram de todas as formações promovidas pela UNESC	87,5
Formação ocorreu efetivamente, durante a atuação na docência com a orientação da assessoria pedagógica	50

Quadro 04 – Avaliação do Planejamento

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Assim, 81,3% escolheram estes indicadores na avaliação do seu planejamento. 81,3% afirmaram que o PPC possibilitou orientar as suas estratégias pedagógicas propostas na disciplina. 93,8% consideram-se satisfeitos com seu desempenho docente no ambiente virtual – AVA e web conferência. No mesmo indicador, situaram-se 93,8% dos docentes, sobre considerar que conseguiu gerar os temas-conceitos necessários para a aprendizagem dos seus discentes no desenvolvimento da (s) sua disciplina (s). 100% afirmaram estar satisfeitos com o seu domínio de conhecimento em relação a sua disciplina.

Como afirmam Tardif (2008) e Shön (1995) os saberes experienciais, relevantes na atuação docente, são inerentes à prática pedagógica, desenvolvidos na atuação e formação do professor, embasados nas mais diversas atividades e incorporados sob

a forma de conhecimento, habilidades e competências.

O apoio da equipe multidisciplinar no desenvolvimento da disciplina foi considerado importante para 93,8% dos docentes. Como cita Mill (2010) a polidocência se caracteriza na EaD por necessitar de um conjunto articulado de profissionais, necessário para a realização das atividades pedagógicas. A formação docente é fundamental na educação presencial e a distância. 56,3% afirmam estar satisfeitos com a sua formação docente para atuar na EaD e 87,5% participaram de todas as formações promovidas pela UNESCO. 50% afirmaram que a formação ocorreu efetivamente, durante a atuação na docência com a orientação da assessoria pedagógica da UNESCO.

O quadro 05 apresenta a auto avaliação da tutoria.

Orientações recebidas do professor da disciplina	100
Domínio do Conteúdo	100
Desempenho no ambiente virtual como tutor	100
Atendimento ao discente	83,3
Formação para atuar como tutor	91,6
Interação com a monitoria	83,4
Recursos didáticos - Livro Didático	94,1
Recursos didáticos - Vídeo-aulas	82,3

Quadro 05 – Avaliação do Tutor

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Na auto avaliação da tutoria, 100% afirmaram estar satisfeitos com as orientações recebidas do professor da disciplina. Como cita Cortelazzo (2013), a interação e a colaboração devem atender aos diferentes níveis de ações desenvolvidas entre os participantes. Todos afirmaram ter domínio de conteúdo na disciplina de atuação. Todos estão satisfeitos com o desempenho no ambiente virtual como tutor. 83,3% afirmam estar satisfeitos com o atendimento ao discente de forma a contribuir com a sua permanência no curso, auxiliando na organização do tempo, no cumprimento dos cronogramas, nas sugestões, entre outras. As atribuições do tutor, segundo Mattar (2012), permeiam as funções básicas de facilitar a aprendizagem por meio das tecnologias, apoiar o progresso do estudante, promover o apoio afetivo e envolver-se efetivamente na avaliação da aprendizagem. Na avaliação dos recursos didáticos, 94,1% responderam estar satisfeitos com a qualidade do livro didático e 82,3% avaliaram da mesma forma a qualidade das vídeo-aulas. É relevante citar que a maioria dos docentes são autores do material didático.

Os resultados sobre a qualidade das estratégias e metodologias didáticas utilizadas nas aulas mostram um bom nível de satisfação dos docentes que registraram estar muito satisfeitos e satisfeitos. Da mesma forma, a qualidade das ferramentas

do AVA utilizadas nas aulas para contato entre alunos e com professor, mostrou um elevado nível de satisfação.

Questionados sobre os principais desafios enfrentados pelo docente EaD, o professor A, citou: “adaptação a nova metodologia, domínio do moodle, adequação das aulas para conferência via web, elaboração do material didático e das atividades de aprendizagem”. Para o professor B, o maior desafio se situa na “interação com aluno e elaboração de atividades que levassem o aluno a aprendizagem”. Outras questões foram apontadas, como: gravar vídeo-aulas, desvincular da experiência do ensino presencial; manter os alunos motivados; produzir material didático, interagir com o estudante durante a aula síncrona, entre outras.

Como sugestão para a coordenação do curso, indicaram, basicamente a formação em metodologias ativas, a continuidade das capacitações e acompanhamento das atividades pedagógicas de EAD, a melhoria das TICs nas aulas síncronas. Para os tutores, é relevante ampliar o tempo para as correções e respostas aos acadêmicos; melhorar os espaços físicos de atendimento; ampliar o espaço de formação para o uso do AVA; buscar formas de ampliar a participação dos acadêmicos e estabelecer um canal contínuo de diálogo. Os tutores avaliaram a participação dos alunos na tutoria como de baixa frequência, em sua maioria.

Neste contexto, conclui-se que, a análise da docência a partir avaliação dos docentes, teve um índice geral bem avaliado nas três categorias da amostra, o que valida à proposta pedagógica do curso, a formação e a atuação dos mesmos.

6 | CONCLUSÃO

A EaD na contemporaneidade está associada ao uso sistemático de tecnologias digitais, com foco na comunicação e interação, como se verificou na pesquisa. A constituição de equipes multidisciplinares integra os projetos nesta modalidade de educação. São responsáveis pelas diversas etapas de execução do projeto pedagógico dos cursos diversos.

A docência na EaD, nas diferentes funções de autoria, gestão de disciplinas e tutoria, se constitui em desafios constantes. São atribuídas ao professor no exercício de suas atividades, os saberes docentes e o domínio dos recursos tecnológicos utilizados na ação pedagógica. A construção de um processo educativo é apoiada no modelo da colaboração, interatividade e na criatividade, de forma a promover discussões, questionamentos e reflexões que potencializem a aprendizagem dos estudantes.

Nos resultados da pesquisa desenvolvida com os docentes do curso, verificou-se um índice elevado de satisfação dos mesmos com os indicadores analisados. Os resultados da pesquisa apontam elementos importantes para a continuidade da proposta pedagógica do curso.

Conclui-se que, as novas atribuições da docência na EaD, organizadas na

atuação como professor de disciplina, autor de material didático e tutor, os professores atuaram em sua maioria nas três atribuições. Evidenciam os desafios no desempenho dos diferentes papéis nesta modalidade de ensino e sugerem indicadores na melhoria dos processos formativos e de atuação. Dentre eles, o exercício da autoria de material didático, o domínio dos diversos recursos de comunicação e interação, a adequação das aulas por meio de web-conferência, entre outros. Entretanto, avaliaram como positiva a experenciação da docência na EaD. Além disso, evidenciam a influência positiva exercida na significativa mudança nas práticas pedagógicas na educação presencial.

REFERÊNCIAS

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Práticas Pedagógicas, Aprendizagem e Avaliação em Educação a Distância**. Vol. I. Curitiba: InterSaber, 2013.

CHAQUIME, L.P.; MILL, D. **A prática pedagógica na educação a distância e as transformações na docência**. SIED-EnPED. São Carlos: UFSCar. 2012. Disponível em: <>. Acesso em 14 Dez 2017.

HACK, J.R. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: < <https://goo.gl/iAqjiK> >. Acesso em: 10 Maio 2017

LITWIN, E. (org). **Educação a Distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATTAR, J. **Tutoria e Interação em EaD**. SP:Cengage Learning, 2012.

MILL, D. R. S.; et.al. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EDUFSCar, 2010. 200 p.

OLIVEIRA, C.M.B. **Trabalho Docente na Educação a Distância**: saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2013. 108 p.

SCHMID, A. M. **Tutorías**: los rostros de la educación a distancia. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v.13, n. 22, p. 275-285, 2004.

SCHNEIDER, D.; ARAUJO, K. K.; BEHAR, P. A. Competências dos atores da educação a distância. In: BEHAR, P.A.(Org.) **Competências em Educação a Distância**. PA:Penso, 2013.

SILVA, K.B.O.; QUARTIERO, E.M. **Educação a Distância e Identidade Docente**. ESUD 2013. Belém/PA, 11-13 de junho de 2013 – UNIREDE. Disponível em . Acesso em: 31 maio 2016.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995 (p. 207-236).
TARDIF, Maurice. Saberes Decentes e Formação Profissional. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

UNESC/PPC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Gestão Comercial a Distância**. Criciúma: UNESC, 2015.

ZANETTE, E.N.; et.al. Educação a Distância no Ensino Superior. In: ZANETTE, E.N.; et.al (Orgs). **Tecnologias e Inovações nas Práticas Pedagógicas**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2012. p.13-24.

O PROFESSOR TUTOR COMO PROMOTOR DO DIÁLOGO ENTRE OS COMPONENTES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA POR MEIO DO OLHAR DA COMPLEXIDADE

Marcia Regina Nogochale Boneti

Universidade Federal do Paraná
Curitiba - PR

Gisele Schneider Rosa

Universidade Federal do Paraná
Curitiba - PR

Glaucia da Silva Brito

Universidade Federal do Paraná
Curitiba - PR

RESUMO: Fazemos aqui uma análise inicial da capacidade do professor tutor de promover o diálogo entre os componentes da Educação a Distância (estudante, professor especialista, professor tutor, material didático, centro/núcleo de EaD (PRETI, 1996)), delineados numa proposta educativa, por meio do olhar do pensamento complexo. A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educativa que faz parte de um determinado Sistema de Ensino, que por sua vez faz parte de um contexto histórico, social, econômico, político e cultural. A EaD não ocorre de forma isolada, necessita de um sistema que comporte as suas ações, desde a sua concepção até a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. É nesse sentido, que Preti, já em 1996 evidenciava o papel do professor tutor como o componente que movimenta todas as demais ferramentas que compõem o sistema de EaD, posicionando-

se de forma não hierárquica, mas com atitude de respeito mútuo e acolhimento. Cada movimento que o professor tutor faz no ambiente virtual do seu curso, repercute nos demais elementos do Sistema de EaD e, a partir deles, volta para o professor tutor, de forma sistemicamente coesa. Nessa perspectiva, por meio de uma revisão bibliográfica, procuramos estabelecer as relações da Teoria da Complexidade, com embasamento teórico de Edgar Morin (2000), considerando a própria essência da EaD enquanto sistema. Assim, pensar as ações do professor tutor sob o viés da complexidade, poderá permitir perceber novos horizontes sobre a importância do papel do mesmo na EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Tutor. Diálogo na EaD. Complexidade.

ABSTRACT: We present here an initial analysis of the capacity of the tutor to promote the dialogue of the components of Distance Education (student, specialist teacher, tutor, materials, center/nucleus of EaD (PRETI, 1996)), outlined in an educational proposal through the look of complex thought. Distance Education (EaD) is an educational model that is part of a particular Education System, which in turn is part of a historical, social, economic, political and cultural context. The EaD does not occur in isolation, it needs a system that supports its actions, from

its conception to the evaluation of the teaching-learning processes. It is in this sense that Preti, already in 1996, showed the key role of the tutor as the component that moves all the other tools that make up the EaD system, in a non-hierarchical position, demonstrating an attitude of mutual respect and acceptance. Each movement that the tutor teaches in the virtual environment of his course, does reverberates in the other elements of the EaD System and from these then back to him, in a systemically cohesive fashion. In this perspective, through a bibliographical review, we attempt to establish the relations of Complexity Theory, with theoretical basis of Edgar Morin (2000), considering the very essence of the EaD as a system. Thus, to think that the actions of the tutor teacher under the bias of complexity, may allow to realize new horizons on the importance of the role of the same in the EaD.

KEYWORDS: Tutor. Dialogue in the EaD. Complexity

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem sido bastante debatida, seja por estar em expansão constante, devido às suas características, seja pelo desenvolvimento tecnológico que favorece esta modalidade de ensino, por possibilitar que o acesso ao Ensino Superior esteja de mais fácil alcance para muitos jovens e adultos, ou por recentemente o governo federal, por meio do Ministério da Educação, estar discutindo a oferta desta modalidade de ensino aos estudantes da Educação Básica.

Fato é que a EaD está presente nas conversas entre profissionais da educação, pesquisadores e estudantes da EaD, bem como entre trabalhadores que buscam formação profissional e técnica que atendam suas necessidades formativas e ajustem-se às suas rotinas de trabalho.

Grande é a oferta de vagas, nos diferentes cursos e áreas de formação, nas instituições públicas e privadas para interessados em ingressar no Ensino Superior na modalidade a distância.

Dado o crescente interesse na EaD, propomos a leitura do percurso delineado neste trabalho, o qual abrange basicamente descrição e análise do contexto, dos elementos, dos componentes e das características da EaD, apresentadas por Preti (1996), relacionando-os ao trabalho de mediação pedagógica e de promoção do diálogo que o professor tutor desenvolve na EaD, sob a perspectiva da complexidade.

Tais aspectos são abordados de forma a possibilitar enxergá-los em seu contexto complexo e multidimensional. Contexto este, ao qual não fomos ensinados a perceber, uma vez que fomos acostumados a pensar de forma linear e perceber o mundo e os conhecimentos de forma fragmentada.

A proposta deste artigo é estabelecer as conexões entre esses aspectos, tomando como fio condutor o pensamento complexo, que nos possibilita, dentre outras coisas, ampliar percepções e rever a forma de pensar.

Para exercitar tal ampliação de percepção, tratamos da organização do Sistema

de EaD e o papel do professor tutor sob a perspectiva do pensamento complexo, de forma que os leitores tenham ideia da rede de tramas complexas e multidimensionais, nas quais estamos todos inseridos.

Este trabalho busca trazer à tona reflexões em torno do papel do professor tutor enquanto promotor do diálogo entre os componentes da EaD, considerando cada um dos seus atores como unidades complexas e multidimensionais.

A metodologia utilizada no trabalho é a pesquisa bibliográfica, considerando autores que abordam a EaD como Preti (1986), Behar (2013) entre outros, e Morin (2000) referente à Teoria da Complexidade, bem como Behrens (2006) que trata do pensamento complexo na educação.

As relações e conexões estabelecidas entre o Sistema da EaD, a mediação do professor tutor, os componentes e características da EaD, são permeadas pelos saberes necessários à educação, os quais Morin (2000) elenca em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

Convidamos a todos os leitores a alternarem as lentes pelas quais conhecem, analisam e vivenciam a Educação a Distância e o trabalho do professor tutor. A leitura daqui em diante desdobrar-se-á de forma a ampliar a forma de pensar do leitor. E essa ampliação é irreversível! Difícil, será dobrar-se novamente para o estágio inicial deste ponto em diante. Mas siga adiante!

2 | O CONTEXTO, OS ELEMENTOS, AS CARACTERÍSTICAS E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL E NO MUNDO

A educação ofertada na modalidade a distância, é historicamente, uma realidade presente no Brasil e no mundo, a qual tende cada vez mais a ser ampliada e vivenciada no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem.

Sobre a história da EaD no mundo, Nunes (2009) afirma que:

Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. (NUNES, 2009. p. 2).

Os primeiros registros de EaD no Brasil datam de 1923 com a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fortalecendo-se nas décadas de 60 a 80. No entanto, desde 1904, a EaD no Brasil teve caráter de Educação Aberta, Educação Supletiva e de iniciação técnica, com cursos por correspondência, transmissões em tvs aberta e rádio com cursos livres, sem a participação das universidades.

A EaD é uma modalidade de ensino que compreende muito bem às demandas específicas nos contextos de cada período, especialmente no que tange à questão de acesso ao conhecimento. Assim, no final da década de 90, a emergência dos

processos de globalização e demandas por conhecimento, qualidade, produtividade, e internacionalização dos interesses econômicos, políticos e sociais, a EaD pela sua própria constituição sistêmica, responde e contribui às necessidades daquele período.

Segundo Torres e Vianney (2017), no ano 1994, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), abriu inscrições para o vestibular do primeiro curso de graduação a distância no Brasil, tendo sido iniciado o curso em 1995.

No entanto, foi em de 20 de dezembro de 1996, com a consolidação da última reforma educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, que a EaD foi oficializada no Brasil, e desde então sua expansão é crescente. Expansão esta que se deve muito ao desenvolvimento tecnológico e expansão da internet a partir de 1995.

A significativa expansão da EaD no Brasil é descrita por Torres e Vianney:

O aumento do número de instituições que obtiveram do Ministério da Educação o credenciamento para a oferta de cursos superiores a distância também foi fator determinante do crescimento de matrículas em EaD no ensino universitário, principalmente no período de 2003 a 2006. No período de 1998 a 2003 apenas 20 instituições estavam credenciadas. Já no período de 2004 a 2007, houve um crescimento de 54,8% no número de credenciamentos de instituições pelo MEC. Em 2007, 257 instituições estavam credenciadas. O crescimento no número de matrículas neste período corresponde ao aumento do número de universidades, centros universitários e faculdades habilitadas a atuar por EaD, principalmente a partir de 2004 (TORRES; VIANNEY, 2017. p. 16).

Também, com a ação do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União, que indica a possibilidade dos Cursos Superiores presenciais terem suas cargas horárias ampliadas de 20% para 40% na oferta pela modalidade EaD, essa tendência da ampliação se torna cada vez mais evidente.

Quanto ao crescimento desta modalidade de ensino no mundo, além da oferta de cursos e programas em EaD, intercâmbios, acordos internacionais, Universidades Abertas, temos as comunidades de aprendizagem, nas quais Wenger (2013) propõe colaboração entre os indivíduos e criação de estratégias conjuntas para propiciar as aprendizagens a partir de situações problemas, desafios ou desejo de realizar novas práticas.

No artigo “A EaD nos países de língua portuguesa” (MATTA, 2008), o autor aborda sobre a formação de comunidade de aprendizagem virtual para a construção de uma perspectiva de forma aberta e inclusiva, capaz de tornar cada lusófono parceiro do outro, seja um sujeito ou uma instituição, na busca por aprendizagem e soluções.

Matta relata:

Foi em 1998 que tivemos os primeiros contatos com comunidades de aprendizagem, que então nasciam. Pudemos participar de comunidades de aprendizagem em língua inglesa que reuniam oito universidades norte-americanas, no Canadá e Estados Unidos (Tact, 1996). Naquela experiência, ao ver funcionar bem uma

comunidade em inglês, começamos a pensar sobre como seria ter algo semelhante em língua portuguesa. Mas somente em fevereiro de 2004, em Hong Kong, quando da realização do encontro do ICDE, a idéia da Clav começou a se concretizar. Foi nesse evento que pudemos finalmente intercambiar nossa prática de trabalho com comunidade de EaD na fundação Visconde de Cairu, na Bahia, com o que fazia a Universidade do Porto, em Portugal. [...] Litto, que resolveu espalhar pelas paredes do evento um cartaz procurando reunir os participantes de expressão portuguesa que estavam na China (ICDE, 2004). A partir daquele momento foram multiplicados os diálogos sobre as possibilidades de construção da comunidade internacional de aprendizagem. (MATTA, 2008, p. 35).

Nesse contexto, a EaD ao ser ampliada, conecta pessoas, ampliando relações, criando redes de relacionamentos, possibilitando mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais.

Assim, a EaD, se amplia no contexto da globalização, utilizando a Internet e as tecnologias digitais, permeando um novo paradigma social (Coutinho e Lisboa, 2011).

A Educação a Distância é uma modalidade educativa que faz parte de um determinado Sistema de Ensino, que por sua vez faz parte de um contexto histórico, social, econômico, político e cultural. A EaD não ocorre de forma isolada, necessita de um sistema que comporte as suas ações, desde a sua concepção, até a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Preti (1996) destaca, os seguintes elementos constitutivos da Educação a Distância: *“distância” física professor-aluno; estudo individualizado e independente; processo de ensino-aprendizagem mediatizado; uso de tecnologias, comunicação bidirecional* e apresenta como características desta modalidade:

- *a abertura*: uma diversidade e amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreiras e requisitos de acesso, atendendo uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender a complexidade da sociedade moderna.
- *flexibilidade*: de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitam diferentes entradas e saídas, e a combinação trabalho/estudo/família, favorecendo, assim, a permanência em seu entorno familiar e laboral;
- *adaptação*: atendendo às características psicopedagógicas de alunos que são adultos;
- *eficácia*: o estudante, estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que já está aprendendo e a se autoavaliar, recebe um suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo, através, da integração dos meios e uma comunicação bidirecional.
- *formação permanente*: há uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida “formalmente” e adquirir novas atitudes, valores, interesses, etc.
- *economia*: evita o deslocamento, o abandono do local de trabalho, a formação de pequenas turmas e permite uma economia de escala. (PRETI, 1996. p.26-27).

As características da EaD atendem as necessidades de jovens e adultos, trabalhadores ou não, que residam em grandes centros urbanos ou em áreas mais remotas, com ritmos diversos de aprendizagens, com disponibilidade de tempo para

estudo em diferentes momentos do dia e da semana, com necessidades formativas profissionais e/ou pessoais permanentes, que possibilitem redução de custos com transporte e até mesmo para a oferta dos cursos.

Preti (1996), também evidencia que esta modalidade de ensino deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento em prol de mudanças sociais.

Considerando o exposto acima, ainda a questão da expansão quantitativa da EaD, segundo Preti (1996), sempre foi acompanhada do incremento qualitativo, o que traz consigo a preocupação e a necessidade de busca pela qualidade.

Deste modo o autor, remete à qualidade por meio da prática mediatizada que exige organização de apoio institucional e mediação pedagógica. Assim, evidencia-se a importância da Organização do Centro ou Sistema de EaD, no qual se faz presente o professor tutor como agente mediador entre as partes e como componente deste sistema.

Por sua vez esse sistema está interligado ao contexto mais amplo em que está inserido: Instituição de Ensino Superior, Sistemas Educacionais local e nacional, e também às relações internacionais que o abrangem e influenciam direta e indiretamente. Assim, a EaD, não ocorre de forma isolada, mas relacionada à multiplicidade de elementos que a permeiam. É nesse sentido que esta rede intrincada de relações, podem ser vistas sob o olhar da complexidade.

Behrens (2006), ao falar sobre o pensamento complexo aborda-o como um paradigma inovador que acompanha a Sociedade do Conhecimento, a Revolução Tecnológica. O olhar complexo, permite uma visão mais abrangente da realidade, na busca da superação da visão dual/conservadora, aproximando-se da visão sistêmica de Capra (2002), cuja idéia central é a organização sob a forma de rede que interligam todos os componentes dos sistemas existentes.

3 | A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EAD E O PAPEL DO PROFESSOR TUTOR.

Conforme o exposto acima, Preti (1996) aponta que para que haja qualidade na EaD é necessária uma organização que atenda a todos os seus componentes. Dentre eles:

- *O aluno*: que é um adulto que irá aprender a distância;
- *Os professores especialistas*: cada um responsável por seu curso ou disciplina, à disposição de alunos e tutores;
- *Os tutores*: que poderão ser ou não especialistas daquela disciplina ou área do conhecimento, com a função de acompanhar e apoiar os estudantes em sua caminhada.
- *O material didático*: o elo do diálogo do estudante com o autor, com o professor, com suas experiências, com sua vida mediando seu processo de aprendizagem.
- *O Centro de Educação a Distância/CEAD*: composto por uma equipe de especialistas em EaD, Tecnologia Educacional, comunicação e Multimídia, para

oferecer todos os suportes necessários ao funcionamento do sistema de EaD. (PRETI, 1996. p. 29).

Quanto à organização de um sistema de Educação a Distância, Preti (1996) afirma que é mais complexo, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só a preparação de material didático específico, mas também a integração de “multi-meios” e a presença de especialistas nesta modalidade.

Referente à esta organização, na figura n.º 01 observa-se a conexão de forma não linear entre todos os componentes da EaD, representando as conexões em rede, bem como a relação dialógica necessária entre eles. A referida figura simboliza uma organização sob a perspectiva do olhar da complexidade que atenda e conecte todos os seus componentes.

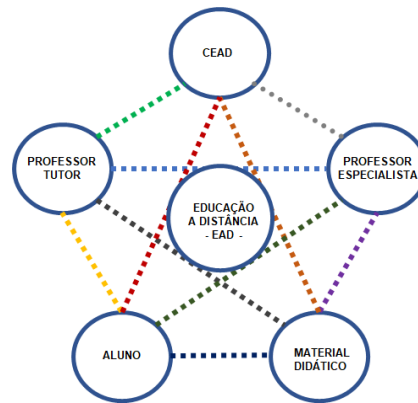


Figura 01- organização em rede entre os componentes EaD

A partir desta perspectiva, destacamos a função desenvolvida pelo professor tutor na EaD, como de um agente mediador, promotor do diálogo, entre os demais componentes deste sistema. Preti (1996), evidencia o papel do professor tutor como o componente que movimenta todas as demais ferramentas que compõem o sistema de EaD, posicionando-se de forma não hierárquica, mas com atitude de respeito mútuo e acolhimento, considerando que cada movimento que o professor tutor faz, repercute nos demais elementos do Sistema de EaD e a partir deles, volta para o professor tutor, de forma sistemicamente coesa.

Sobre o papel do professor tutor, Preti (1996) assevera seu papel fundamental, pois é através dele que se garante a inter-relação personalizada e contínua do estudante no sistema e se viabiliza uma articulação entre os elementos do processo, necessária à consecução dos objetivos propostos. Assim, o professor tutor, constantemente na sua ação, está sempre vinculado aos demais componentes do sistema. Um exemplo disso, é a forma como o professor tutor dialoga com os estudantes sob sua responsabilidade, levando em conta o planejamento do curso, as condutas elencadas junto à coordenação de tutoria, o material didático e a infraestrutura que permite a comunicação entre todos os elementos componentes do sistema.

Preti aponta que para o tutor desenvolver adequadamente seu papel, ele deve

possuir qualidades, capacidade e aptidões, devido à importância e à posição que ocupa dentro de um sistema que compreende a EaD como sendo uma prática educativa, situada e mediatizada. (PRETTI, 1996).

Sobre o tutor, o autor descreve:

(...) deverá conhecer as características, necessidade e demandas do alunado, formar-se nas técnicas específicas do modelo à distância, desenvolver atitudes orientadoras e de respeito à personalidade dos estudantes e dar-se conta de que sua função é formar alunos adultos para uma realidade cultural e técnicas em constante transformação. E isso só será possível se toda a equipe envolvida no processo de EaD reconhecer suas limitações, estiver aberta ao diálogo e disposta a construir caminhos, reconhecimento falhas e desvios. O trabalho cooperativo, portanto, será a base da construção deste novo educador e da consolidação dos trabalhos e experiências em EaD. (PRETI, 1996, p. 28).

Assim, o professor tutor necessita ter algumas competências conforme elenca Behar (2013): fluência digital, autonomia, reflexão, organização, comunicação, administração do tempo, trabalho em equipe, motivação, planejamento, relacionamento interpessoal, mediação pedagógica, dar e receber feedback, didática e gestão acadêmica.

Souza, Mário e Araújo (2016) argumentam que:

É no momento que aparecem os tutores que pode-se debruçar sobre o aspecto de relevância nos processos de ensino-aprendizagem na modalidade EaD. São os tutores as pessoas que mais próximas estarão dos estudantes, trocando idéias com eles, mensagens em diversos meios de interação eletrônica e há que trabalhar de forma que transpareça que estão a dialogar frente a frente. Este tipo de interação requer preparo e refino humanístico, como habilidade para compreender as dificuldades que os alunos enfrentam, saber mediar os conflitos internos e externos que transparecem por meio de palavras e provocações entre colegas, saber como criar um clima favorável de aprendizado, despertar o gosto pelos estudos independentes, que resultará em autonomia e em autodidática. (SOUZA; MÁRIO; ARAÚJO, ano 2006 , p.7).

No tocante à evasão, os mesmos autores dizem:

Em muitos casos de evasão e na EaD, os números são relativamente maiores que nos cursos presenciais, esta ocorre por falta de um apoio humanístico aos estudantes, que sentem-se confusos, perdidos, não enturmados, sem um sentimento de pertencimento a algum lugar, a alguma coisa ou a um grupo, em específico. (SOUZA; MÁRIO; ARAÚJO, 2016 , p.7).

Souza, Mário e Araújo (2016), não querem dizer que o tutor tenha que ser psicólogo, mas um profissional que não esqueça do fato de que o homem é um ser psicológico, necessita de convívio, interação, trocas simbólicas e afetividade (SOUZA; MÁRIO; ARAÚJO, 2016).

Corroborando com as ideias de Souza, Mário e Araújo, Edgar Moran explicita em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2000), sobre as unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, que são multidimensionais:

dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. E é a partir dessa perspectiva de multidimensionalidade dos alunos, dos professores, da sociedade e da própria EaD que buscamos perceber novos horizontes sobre a importância do papel do professor tutor sob o viés da complexidade.

Behrens (2006) alerta sobre a compreensão dos educadores sobre a docência e suas inter-relações, indicando que o entendimento do pensamento complexo possibilita a reconstrução da prática pedagógica.

Da posição de Behrens, reitera-se, a importância e a necessidade do aprofundamento de estudos das possíveis relações entre o pensamento complexo e a estruturação dos sistemas de Educação a Distância.

4 | O PENSAMENTO COMPLEXO

A Teoria da Complexidade de Edgar Morin nos apresenta e nos faz refletir sobre a necessidade e a emergência de se reformar o pensamento. Do pensamento linear, parcial e especialista ou hiperespecialista, no qual as relações entre as partes, os saberes, os diferentes componentes não são percebidas, conectadas e consideradas, para o pensamento numa perspectiva que estabeleça as relações entre as partes, entre os saberes e componentes, conectando-os uns aos outros, considerando assim as relações entre o todo e as partes e das partes com o todo. Desta forma o pensar global, integra os conhecimentos considerando a multidimensionalidade, o contexto e a complexidade.

Para Morin (2000) global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional.

Desta forma, propõe o pensamento complexo como forma de reformar o pensamento, no qual o pensar considera o todo, as partes em suas multidimensionalidades. *Complexus*, no seu sentido originário quer dizer “o que é tecido junto.” (MORIN, 2003)

O pensamento complexo requer contextualizar e globalizar os saberes, situando todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. (MORIN, 2003)

Nesse viés da necessidade de reformar o pensamento, em seu livro “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, Morin (2000), indica que a prática pedagógica dos educadores contemporâneos, requer esses saberes, para que possam torná-la uma prática dinâmica, conectada, reflexiva e transformadora.

Behrens corrobora em seu livro “Paradigmas da Complexidade” (2006), os saberes que Morin, explicita na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro (2000). São eles:

1. “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, refere-se à ideia de que todo

conhecimento é uma interpretação, uma tradução, portanto passível de subjetividade e de erro da percepção pelos sentidos do conhecedor. Sendo necessário conscientizar-se de que é necessário conhecer o que é o conhecer e compreender que estamos suscetíveis aos erros mentais, aos erros da razão, às cegueiras paradigmáticas, ao imprinting cultural, à normalização e às incertezas do conhecimentos. Portanto nossa realidade é nossa ideia de realidade, e está sujeita a erros e à ilusão.

A respeito deste saber Morin alerta:

É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem ao erro ou à ilusão. (MORIN, 2000. p. 14).

2. “Os princípios do conhecimento pertinente”. Para Behrens (2006), Morin defende a superação da visão mecanicista do universo. Ele próprio explicita sobre a necessidade de reformar o pensamento de modo a conectar os conhecimentos, unindo as partes, os conhecimentos fragmentados. Situa-los em um contexto e um conjunto, de forma que as partes ao unirem-se para formar o todo, em um contexto complexo, estabeleçam relações mútuas, nas quais influenciem e sejam influenciadas.

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. (MORIN, 2000. p. 14).

3. “Ensinar a condição humana”. Sobre este saber Morin discorre sobre diversas áreas do conhecimento de forma a organizá-los e conectá-los, evidenciando a identidade complexa e a identidade comum a todos os seres humanos. Trata da unidade e da diversidade do ser humano como condição indissolúvel.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2000. p. 15).

Behrens (2006) acredita que o maior desafio será restaurar a consciência da humanidade no sentido de agregar a identidade individual e a identidade complexa dos seres humanos.

4. “Ensinar a identidade terrena”, trata de fazer perceber e refletir sobre o destino planetário da humanidade. Morin (2000) afirma que será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum.

5. “Enfrentar as incertezas”. Behrens (2006) bem descreve que a humanidade

acostumada aos princípios reducionistas e as certezas absolutas e inquestionáveis propostas pelo pensamento newton-cartesiano precisa repensar a lógica epistemológica.

Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. (MORIN, 2000. p. 16).

6. “Ensinar a compreensão” é possibilitar a compreensão mútua, o relacionamento fraterno recuperando a confiança, a auto-estima, a responsabilidade social e de convivência, social e ambiental (BEHRENS, 2000). A compreensão é considerada por Morin (2000), meio e fim da comunicação humana.

Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação. (MORIN, 2000. p. 17).

7. “A ética do gênero humano”. Envolve ensinar a democracia, a cidadania terrestre e a humanidade como destino planetário, a Pátria Terra.

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000. p. 17).

Considerando o professor tutor, no seu âmbito de atuação no sistema de EaD, e a situação deste no contexto onde está inserido, emerge a importância deste reconhecer-se aí, e deste modo sentir-se chamado a compreender o pensamento complexo como possibilidade fortalecedora do entendimento do universo e suas relações, para a ação pedagógica consciente, em constante movimento, cujas ações implicam a si, aos que estão em torno, permitindo que ela seja transformadora e possibilite o bem comum.

A figura n.º 02 representa o contexto multidimensional e complexo, do qual a EaD e o professor tutor fazem parte. Ambos são parte de um todo complexo, assim como os demais componentes da EaD, no sentido de ser tecido junto (Morin, 2003) e não meramente somados, o que implica estabelecimento de relações mútuas, possibilitando influenciar e ser influenciado, conforme explicita Morin, em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2000).



Figura 2 - EaD e Tutoria sob o olhar da complexidade

A partir desta perspectiva, observamos também na figura n.º 02, as demais partes que fazem parte do todo representado. É possível observar cada uma das partes de forma fragmentada, mas ao mesmo tempo conectadas às demais, em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto (MORIN, 2000).

Na região mais central da figura n.º 02, observamos o Sistema Local de EaD, e seus componentes. No entorno, em direção às extremidades, está representado o contexto mais amplo no qual o sistema local está inserido, e em seu entorno, ainda mais nas extremidades da figura, a representação dos sete saberes descritos na obra de Morin (2000), referentes ao pensamento complexo. Este pensamento é o fio condutor que permeia todas as relações entre o sistema local e contexto no qual está inserido. O professor tutor, como elemento mediador do processo ensino-aprendizagem, é o foco principal nesta rede de relações, pois é ele quem age e possibilita o diálogo entre todos os componentes do sistema local.

Por essa mesma ótica, consideramos o professor tutor e a relação dialógica que o mesmo desenvolve para atender e conectar todos os componentes da EaD, na trama complexa dessa modalidade de ensino. Assim como evidencia Preti (1996), o professor tutor exerce o papel do componente que movimenta todas as demais ferramentas que compõem o sistema de EaD, constituindo-se como um elemento dinâmico e essencial no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo aos estudantes os suportes cognitivo, metacognitivo, afetivo e social para que estes apresentem um desempenho satisfatório ao longo do curso. (PRETI, 1996).

Assim, as ações do professor tutor, conduzidas pelo pensamento complexo, podem promover o diálogo entre os componentes do sistema no qual atua, promovendo reflexos nos demais componentes do sistema que o abarcam. O professor tutor, com formação acerca desse novo paradigma de pensamento, por meio do diálogo pode realizar uma educação transformadora e inovadora.

Behrens (2006), referindo-se à formação de professores, aponta iniciativas neste sentido por meio do grupo de pesquisa intitulado “Paradigmas Educacionais e a Formação de Professores” (PEFOP).

No tocante à tutoria, é possível visualizarmos, nesta rede múltipla de constantes interações retroalimentadoras, a presença emergente e contínua dos elementos e das características da EaD, na ação dinâmica do professor tutor e em momentos diferenciados da ação tutorial.

Assim, as características abertura e flexibilidade podem estar evidentes no momento em que o professor tutor em relação ao planejamento do curso e outros componentes de suas relações, tem a autonomia de expandir o prazo de entrega de uma determinada tarefa para seus estudantes, que por sua vez puderam realizar seus estudos em espaços e tempos diferenciados (o que denota economia e autonomia), enquanto que características como a adaptação e a eficácia, podem se destacar no momento em que o professor tutor posta uma mensagem devolutiva quanto à avaliação de uma tarefa proposta, ou quando suas orientações e condutas levam o estudante a se organizar de modo a se manter no curso até a conclusão do mesmo.

Já, o pensamento complexo, representado na figura n.º 02 pelos sete saberes, funciona como um fio condutor das ações do professor tutor, por meio do qual ele media o processo ensino-aprendizagem. Exemplificando, podemos relacionar os saberes elencados às ações tutoriais abaixo descritas.

1) Cegueiras do conhecimento: o professor tutor pode dialogar com seus estudantes sobre as fragilidades do conhecimento acabado, demonstrando que não existe saber permanente, mas que o saber está em contínuo processo de transformação.

2) Conhecimento pertinente: o professor tutor, consciente de sua condição como um elemento dentro do sistema de EaD local, conduz o diálogo com seus estudantes, apresentando os conteúdos de forma tal, que os estudantes possam refletir sobre os mesmos por meio de “uma visão holística ou sistêmica tomando como referência o universo feito, de conjuntos integrados e inter-relacionados que não podem ser reduzidos a soma das partes, que foram fragmentadas”. (BEHRENS, 2006).

3) Ensinar a condição humana: o professor tutor interage com seus estudantes, por meio da plataforma virtual, sem esquecer que está em contato com pessoas complexas e multidimensionais, que demandam atenção, respeito, compreensão e são dotadas de sentimentos, sonhos e emoções.

4) Ensinar a identidade terrena: o diálogo entre professor tutor e estudantes, pode ser permeado por reflexões quanto ao posicionamento de cada um no universo, enquanto seres humanos, buscando averiguar como suas ações afetam o meio ambiente e as relações com o mesmo.

5) Enfrentar as incertezas, o professor tutor pode possibilitar momentos de debate reflexivo sobre situações-problema e desafios, por meio de fóruns, chats e outras ferramentas de interação virtual, de modo que os conteúdos sejam discutidos entre os participantes, propiciando a reflexão crítica sob diferentes ângulos, promovendo

condições que capacitem os participantes a enfrentarem possíveis circunstâncias inesperadas ao longo de sua jornada existencial.

6) Ensinar a compreensão: o professor tutor, por meio de suas atitudes de abertura e acolhimento às demandas e necessidades apresentados pelos estudantes, pode estabelecer um diálogo permanente conduzindo os mesmos a compreensão do meio no qual estão inseridos e suas relações, e a partir dos conteúdos em foco, estabelecerem relações e estratégias para mudanças significativas de modo que possam contribuir para a transformação da realidade na qual estão inseridos. Também pode promover a tolerância incentivando trabalhos em grupos e interações em fóruns.

7) A ética do gênero humano: o diálogo na relação tutorial, pode se estabelecer desde a postura ética do próprio professor tutor no relacionamento com seus pares e com os estudantes, bem como a partir dos conteúdos estudados por meio de reflexões que promovam a consciência planetária.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE INICIAIS

Considerando a evidência da EaD e a necessária reforma do pensamento, sob uma perspectiva da complexidade na contemporaneidade, é importante refletir sobre as relações que possam se estabelecer entre os mesmos.

As reflexões nesse sentido podem contribuir para um maior conhecimento do meio no qual estamos inseridos e das ações humanas, especialmente no sentido educativo, para a compreensão, significação e transformação da realidade na qual estamos inseridos. O professor tutor, como elemento humano de mediação entre os diversos componentes do sistema de EaD, destaca-se como o agente essencial destas ações neste contexto complexo.

O artigo em foco teve como objetivo principal desenvolver uma análise no sentido de perceber a possibilidade do professor tutor da EaD, promover o diálogo entre os diferentes componentes desta modalidade de ensino, numa perspectiva da complexidade, rumo aos objetivos delineados na proposta educativa.

Desta forma este trabalho busca trazer à tona reflexões em torno do papel do professor tutor enquanto promotor do diálogo entre os componentes da EaD, considerando cada um dos seus atores como unidades complexas e multidimensionais. Os estudos neste sentido possivelmente contribuirão para a prática de todos os interessados na educação na modalidade a distância, não somente dos professores tutores, haja vista que todos estão implicados nesta rede de relações complexas e multidimensionais.

Pensar as ações do professor tutor sob o viés da complexidade, permite-nos perceber novos horizontes sobre a importância do papel do mesmo na EaD e seu potencial transformador em âmbitos multidimensionais nesta trama complexa que vai muito além da Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da Complexidade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 31 dez. 2018. disponível em http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468 Acesso em: 12 jan. 2019.

CAPRA, FRITJOF. **As conexões ocultas - Ciências para uma vida sustentável**. São Paulo Cultrix, 2002.

MATTA, A. E. R. **A EAD nos países de língua portuguesa**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Pgs. 34 - 38.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasi, 2003.

NUNES, I. B. **A história da EAD no mundo**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Pgs. 2 - 8.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada**. In: PRETI, O. (Org.) Educação à distância: Inícios e indícios de um percurso. NEAD/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

SOUZA, S. R.; MÁRIO, J. C. M.; ARAÚJO, L. R. **Da necessidade de humanização nos processos de tutoria nos cursos da modalidade EAD**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2016, São Carlos/SP. Anais eletrônicos. São Carlos/SP. Disponível em <<http://www.sied-enedped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1270/538>>. Acessado em: 24 set. 2016.

TORRES, P. L.; VIANNEY, J. **Universidade Virtual x Educação Semipresencial: os caminhos cruzados da Educação a Distância no Brasil**. In: RAMA, Claudio. La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Montevideo: Grupo Magro Editores, 2017. Disponível em http://www.academia.edu/34994104/La_educaci%C3%B3n_superior_a_distancia_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe Acesso em: 12 jan. 2019.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias Contemporâneas da aprendizagem**. Tradutor: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 247-257.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA TUTORIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS TUTORES

Elisângela Lima de Andrade

UNIFAP elisangela.andrade@unifap.br

Eniel do Espírito Santo

UFRB - enielsanto@gmail.com

RESUMO: A Educação a Distância é uma modalidade que se caracteriza, entre outras coisas, pela prática tutorial, tendo os tutores virtual e presencial como peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Como parte da equipe polidocente, os tutores são responsáveis pela mediação pedagógica com os estudantes geograficamente espalhados. Este estudo tem por objetivo analisar as percepções de um grupo de tutores quanto à mediação pedagógica implementada no ciberespaço educativo. Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, que utilizou como procedimento de coleta de dados um levantamento com 25 tutores da Educação a Distância, vinculados à Universidade Federal do Amapá. Do estudo, emergiram categorias de análise que apontaram para a percepção positiva da interação com o estudante; avaliam a formação inicial e continuada como adequadas e compreendem que a produção do material didático não deve fazer parte da atribuição tutorial. O estudo conclui apontando a relevância da formação para que a equipe

tutorial seja capaz de desenvolver um processo de mediação pedagógica compatível com a demanda da Educação a Distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Tutor de EaD. Mediação pedagógica. Equipe polidocente.

1 | INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, numa sociedade da informação, interconectada e mediada pela tecnologia, é possível dizer que a Educação a Distância é uma modalidade consolidada no Brasil e no mundo. De acordo com o Censo EAD.BR 2016 (ABED, 2017), o país tinha, em 2016, 561.667 estudantes matriculados em cursos regulamentados totalmente a distância; 217.175, em cursos regulamentados semipresenciais; e 2.956.045, em cursos livres corporativos e não corporativos.

O crescimento da EaD no país deve continuar, pois o Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, trouxe mudanças em relação ao credenciamento de instituições educacionais para a oferta da modalidade no ensino superior e na pós-graduação. A partir de agora, os estabelecimentos privados não precisam mais oferecer ensino presencial para pedir credenciamento para a EaD, ou seja, podem

ter, exclusivamente cursos e programas a distância. Além disso, não há mais exigência de que as instituições públicas de ensino superior se credenciem para oferecer a modalidade:

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional (BRASIL, 2017, s.p.).

As novas regras demonstram a intenção do governo brasileiro de facilitar o processo de credenciamento das instituições de ensino, públicas e privadas, à EaD, o que torna ainda mais relevante esta pesquisa, na medida em que fortalece a modalidade e o conseqüente aumento de programas, cursos, ferramentas, discentes e docentes na Educação a Distância.

Para Aretio (2017), mesmo com as resistências, ainda, existentes em relação ao ensino a distância, a EaD vem provando que pode ser tão bem-sucedida quanto a educação presencial. O autor espanhol, que é um dos maiores estudiosos do tema na atualidade, defende que a qualidade dos desenhos pedagógicos dos cursos a distância, a flexibilidade, a inovação e a possibilidade de aprendizagem permanente estão entre os fatores da expansão e da consolidação da modalidade.

As formas de ensinar a distância mudaram ao longo do tempo devido à introdução das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), no entanto, a figura do tutor continua sendo considerada de grande importância no processo de ensino e aprendizagem. Chacón e Herrera (2016) constataram isso numa investigação recente, realizada numa universidade industrial da Colômbia:

La figura de “orientador” se señaló como efectiva y con aportes notorios. El acompañamiento del orientador fue pieza clave para los estudiantes que ingresaron al programa, especialmente para los tardíos. El proceso de adaptación del estudiante a la modalidad virtual tiene que darse con un acompañamiento en asistencia tecnológica y académica (CHACÓN; HERRERA, 2016, p. 11).

De acordo com Mill (2012), o tutor faz parte da equipe polidocente da Educação a Distância. Normalmente, ele migra da sala de aula convencional para a EaD, muitas vezes, sem ter preparação adequada para atuar nessa modalidade. É um docente que aprende a ser tutor com a prática, o que pode gerar frustração para ele e para os estudantes. Um dilema observado por Chaquime e Mill (2016) no Brasil e por Moore e Kearsley (2010) nos Estados Unidos.

Indubitavelmente, não são poucos os desafios de um tutor de EaD. Para Pagano (2007), os obstáculos têm a ver com as características da própria modalidade, como: a distância geográfica entre aluno e professor; a utilização de tecnologia; o trabalho baseado no apoio tutorial; a aprendizagem mais flexível; e a comunicação

massiva e bidirecional. Sendo que esta última pode se transformar em comunicação multidirecional quando o curso possibilita a interação entre os estudantes, o que vem se tornando uma tendência dentro do contexto da aprendizagem colaborativa.

O objetivo principal deste artigo, portanto, é demonstrar a percepção dos tutores da instituição pesquisada em relação à prática pedagógica, incluindo o papel da mediação pedagógica, da interação entre tutor e estudantes e da formação inicial e continuada desse mediador da EaD.

Diante desse cenário, este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que analisou a prática tutorial de um programa de EaD de uma instituição de ensino superior pública do norte do país, vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Apresenta-se a análise dos resultados de um questionário aplicado a 25 tutores da instituição pesquisada, que era o universo de tutores do programa na ocasião da investigação, realizada em meados de 2017.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Os cursos de graduação e pós-graduação, devidamente regulamentados por lei, são semipresenciais, com a maior parte do curso sendo ministrada virtualmente, e alguns encontros presenciais. Portanto, normalmente, os cursos têm tutores virtuais e presenciais, que, no caso da instituição pesquisada, ministra as aulas nos encontros presenciais.

Antes da instituição do primeiro sistema de educação obrigatória, no século XVII, na antiga Prússia, apenas os ricos tinham acesso à aprendizagem formal (ROTHBARD, 2013). O ensino acontecia de maneira individual, na casa do aprendiz, e o professor era um tutor. Segundo Aretio (1999, p. 02), *“La palabra tutor lleva implícita la figura por la que se ejerce la protección, la tutela, defensa o salvaguardia de una persona menor o necesitada, en su primera acepción [...]”*.

Na Educação a Distância, ainda de acordo com o autor espanhol, o tutor é um orientador no processo de ensino e aprendizagem do estudante “solitário” e distante geograficamente. O pensamento de Aretio (1999) se coaduna com o de Vygotsky (1896-1934) ao creditar ao tutor a tarefa de interação, ou seja, o tutor é o mediador, que deve usar estratégias adequadas para manter o aluno a distância “dentro” do curso.

Portanto, a mediação pedagógica e a interação com os estudantes são funções fundamentais dos tutores de EaD. Para que elas sejam exercidas de forma satisfatória, promovendo a construção do conhecimento, as formações inicial e continuada são de suma importância para a prática tutorial.

Para trabalhar como tutor na EaD, no âmbito da UAB, a Portaria 183 (BRASIL, 2016) diz que o mesmo deve ter nível superior e, pelo menos, um ano de experiência no magistério no ensino básico ou superior. Já a Resolução n. 1 (BRASIL, 2016),

diz que o tutor deve atuar na área de conhecimento de sua formação. Ou seja, uma pessoa graduada em matemática não deveria trabalhar na tutoria de um curso EaD na área de Letras, por exemplo.

Podemos afirmar, portanto, que o tutor não precisa ter formação inicial em pedagogia ou ter cursado algum tipo de licenciatura para exercer essa atividade. Voltando-se para a educação presencial, no ensino superior, há uma discussão em relação à formação inicial dos professores. Para lecionar numa faculdade e/ou universidade, não se exige licenciatura e/ou pedagogia. Algo considerado polêmico, pois, teoricamente, o professor não estudou para ser professor.

[...] A grande maioria dos docentes são bacharéis e, em geral, nunca frequentaram uma formação pedagógica para atuar como professores na universidade e nas faculdades. Alguns docentes que atuam na educação superior optam por mestrados e doutorados em educação, ou seja, o nível *stricto sensu*, para buscar tal formação, mas, embora necessária, não tem sido suficiente para propor uma pedagogia universitária adequada às exigências atuais da Sociedade e da Educação [...] (DOS SANTOS JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 286).

Para as autoras, essa formação *stricto sensu* acaba levando o docente a se dedicar mais à pesquisa do que ao ensino, o que pode ser prejudicial à prática docente. Segundo elas, uma forma de os professores amenizarem a ausência de uma formação pedagógica inicial é a formação continuada, que pode ser desenvolvida na própria instituição de ensino em que trabalham (DOS SANTOS JUNGES; BEHRENS, 2015).

As pesquisadoras ressaltam que cursos de capacitação, normalmente de curta duração, não são suficientes e que é necessária uma formação continuada que promova a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica. Recursos didáticos diferenciados, avaliações que atendam às necessidades dos alunos, além da consciência da necessidade de uma aprendizagem mais significativa são elementos fundamentais num processo de formação pedagógica continuada. E acrescentam:

Nesse sentido, a docência universitária numa perspectiva inovadora, que entende o professor como agente social, o aluno como cidadão crítico e a instituição educativa como campo de produção do conhecimento, exige um comprometimento com a aprendizagem, ao longo de toda a vida, num movimento dinâmico de mudança, de ação-reflexão-ação e de articulação da teoria e da prática (DOS SANTOS JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 310).

Então, na EaD, encontramos alguns dilemas em relação à formação docente: falta de formação inicial em pedagogia, carência de formação continuada e ausência de experiência na própria Educação a Distância. Afinal, como já foi demonstrado aqui, tanto no Brasil (MILL, 2012) quanto nos Estados Unidos (MOORE; KEARSLEY, 2010), os tutores aprendem fazendo.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se configura como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, que contou como procedimento de coleta de dados um levantamento com 25 tutores vinculados à educação a distância na UNIFAP, em 2017. O instrumento da pesquisa foi um questionário eletrônico composto por 24 itens, tendo sido respondido por 24 tutores que compõe a amostra aleatória simples.

O projeto de pesquisa foi previamente submetido para a apreciação ética pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da SEAMA, sob o número 2.089.731.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir das respostas dos tutores, via questionário, foi possível construir algumas categorias de análises, apresentadas a seguir.

4.1 Categoria 1: Tutores percebem a interação com o estudante como positiva

Nesta categoria, foi possível identificar que os tutores da EaD da Unifap consideram a interação tutor-estudante adequada e positiva. Isso fica evidenciado nas respostas sobre o acesso à plataforma *Moodle*, que acontece diariamente; o retorno às solicitações dos estudantes, que os tutores disseram dar em, no máximo, 48 horas. Uma agilidade necessária na Educação a Distância, corroborada por pesquisas recentes, como a de Chacón e Herrera (2016), que afirmam a importância do tutor no processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Mesmo num mundo digitalizado e numa modalidade em que o estudante precisa ser mais autônomo e independente (MOORE, 2002), a figura do tutor ainda permanece indispensável na EaD, sendo que esse tutor precisa ser ágil, presente e incentivador do aprendente (FAHARA E CASTRO, 2015). De acordo com esta categoria de análise, a maioria dos tutores pesquisados percebe sua interação (23 tutores) e prática tutorial (22 tutores) como adequadas ao atribuírem notas excelente e boa nas respostas à questão correspondente.

4.2 Categoria 2: Formação inicial atende parcialmente às exigências para a prática tutorial

Esta categoria foi construída a partir das questões que se referem à formação inicial e continuada dos tutores, que atende a um dos objetivos específicos da investigação. Foi possível constatar que a formação inicial não atende integralmente às exigências do MEC (BRASIL, 2016). Apesar de os tutores serem graduados e muitos possuírem pós-graduação, a maioria (14) não foi e nem é professor presencial, o que a Portaria 183 (BRASIL, 2016) exige para a prática tutorial.

4.3 Categoria 3: Formação continuada e capacitação estão adequadas

Se a formação inicial não se enquadra totalmente às exigências da legislação da EaD, nesta categoria, é possível dizer que a formação continuada e a capacitação dos tutores estão adequadas, pois a maioria (19) possui especialização. Portanto, apesar de não haver exigência de pós-graduação para o exercício da tutoria em Educação a Distância, o quadro de tutores da instituição pesquisada possui professores com formação continuada, sendo que alguns (4) possuem mestrado.

Pimenta e Anastasiou (2008) defendem a formação continuada dos professores do ensino superior, e os tutores, apesar da nomenclatura, são professores ao serem responsáveis pela mediação pedagógica na EaD. No Instituto Tecnológico de Monterrey, no México, por exemplo, os tutores são chamados de professores assistentes, conforme Fahara e Castro (2015).

4.4 Categoria 4: Entende que a produção do material didático não deve ser atribuição do tutor, conforme Manual de Atribuições da UAB

Esta categoria deixa claro que os tutores acreditam que possuem uma carga grande de atividades durante o processo de mediação pedagógica, concordando, portanto, com o Manual de Atribuições da UAB (BRASIL, 2009), que determina que o material pedagógico deve ser construído pelo professor formador. No entanto, é importante ressaltar que alguns tutores (4) discordam do Manual por acharem que o tutor deve participar do processo de elaboração das disciplinas, pois são eles que interagem com os estudantes, tiram suas dúvidas e são responsáveis pela avaliação.

Se não houver essa interação, o professor tutor ficará reproduzindo o que já está escrito nos materiais didáticos, estabelecendo-se aquele modelo antigo de educação a distância por correspondência, em que se recebia um material pronto e acabado, lia-se e respondia-se. O professor tutor não é um gravador que reproduz ao aluno os conceitos absorvidos do professor pesquisador. Ele é um professor: é de sua natureza a consciência de compreender para ensinar (BROD; RODRIGUES, 2016, p. 646).

Sendo assim, é necessário refletir sobre esta categoria, pois alguns tutores, que disseram concordar ou assinalaram a resposta **não discordo nem concordo** com o Manual de Atribuições da UAB, justificaram suas respostas admitindo a importância do tutor no processo de construção das disciplinas: “Acredito que o material deveria ser elaborado em conjunto professor formador e tutor, pois o tutor geralmente é mais próximo da realidade de ensino dos alunos” (TUTOR 2). Ou: “Concordância parcial, pois acredito que o tutor tem maior contato com os alunos, conhecendo melhor que o professor, quais as dificuldades de aprendizado dos alunos, portanto podendo propor materiais de estudo complementares” (TUTOR 5).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da interação e da mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da EaD é confirmada pelos tutores pesquisados, que consideram que realizam a interação com os estudantes e a mediação pedagógica de forma adequada. A disponibilidade constante dos tutores, via plataforma *Moodle* e outros meios de comunicação, até não oficiais do programa, como redes e aplicativos sociais, é um indício, para eles, dessa interação satisfatória.

No quesito formação pedagógica, constatou-se que a inicial não atende às exigências legais, já que os tutores devem ter experiência no magistério para atuarem na tutoria de EaD. Porém, a formação continuada, com a verticalização dos estudos, é adequada, visto que a maioria possui especialização, e alguns, mestrado.

Em relação à construção do material pedagógico, os tutores acreditam que o Manual de Atribuições da UAB está correto, ao determinar que essa função é do professor formador. A pesquisa revelou que os tutores consideram que possuem muitas tarefas e a construção do material pedagógico seria mais uma.

No entanto, o questionário deixa a certeza de que esse assunto é polêmico e merece um maior aprofundamento, o que foi feito, na pesquisa mais ampla, com as entrevistas semiestruturadas e a observação num polo de EaD.

REFERÊNCIAS

ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – **Censo EAD.BR – Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016**. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em 10 maio 2018.

ARETIO. Pasado y presente de la acción tutorial en la Uned. In L. G. Aretio, A. O. Domingo et al. (Eds.), **Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED**, p. 19-54. Madrid: UNED, 1999. Disponível em: <http://migre.me/wKbOU>. Acesso em 10 mai. 2018.

_____. Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 20, n. 2, p. 09-25. Madri, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>. Acesso em 09 maio 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FNDE. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009: Anexo I – Manual de atribuições dos bolsistas da UAB. 2009. Disponível em: <http://migre.me/wKbI7>. Acesso em 09 maio 2018.

_____. CAPES. Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 out. 2016. Disponível em: <http://migre.me/wKbAG>. Acesso em 09 maio 2018.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução nº 01, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://migre.me/wKbBh>. Acesso em 12 abr. 2017.

_____, Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://migre.me/wKbMf>. Acesso em 11 maio 2018.

CHACÓN, Jorge W.B.; HERRERA, Juan Carlos B. El acompañamiento al aprendizaje em la formación con incorporación de Tic: una apuesta desde la sistematización de experiencias. **Suplemento Signos EaD, IX Conferencia Internacional Guide**, p. 01-15, 2016. Disponível em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/article/view/3703>. Acesso em 15 mai. 2017.

CHAQUIME, Luciane Penteadó; MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, 2016. Disponível em: <http://migre.me/utFV2>. Acesso em 10 abr. 2017.

DOS SANTOS JUNGES, Kelen; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2016. Disponível em: <http://migre.me/wKbyx>. Acesso em 15 mai. 2018.

FAHARA, M. F.; CASTRO, M.L. Teaching strategies to promote immediacy in online graduate courses. **Open Praxis**, v. 7, issue 4, p. 363–376, 2015. Disponível em: <https://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/228>. Acesso em 15 mai. 2018.

MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica**. E-book. São Paulo: Papyrus, 2012.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 1. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://migre.me/wKbpV>. Acesso em 14 mai. 2018.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. 3ª reimpressão da 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA VIRTUAL EXPERIÊNCIA COM PIDIANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Tânia Regina da Rocha Unglaub

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC

Centro de Educação a Distância - CEAD
Florianópolis - SC

Fabíola Sucupira Ferreira Sell

Universidade do Estado de Santa Catarina –
UDESC

Centro de Ciência Tecnológicas - CCT
Joinville - SC

RESUMO: Este artigo visa discorrer sobre a experiência da mediação pedagógica virtual, durante o processo de formação inicial à docência de alunos do Pedagogia a distância, da UDESC que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no polo de Laguna, entre os anos de 2014 a 2017. Os diálogos e orientações ocorreram por meio do ambiente virtual de aprendizagem, via fórum, chat, hipertextos, mural, e-mails, videoconferências, Webaulas, aplicativos de conversa, Skype, entre outros recursos das tecnologias digitais de rede. As práticas pedagógicas desses acadêmicos foram registradas em diário de bordo do AVA Moodle, blog interativo e relatórios postados no referido ambiente de aprendizagem. Os diálogos travados nesses ambientes virtuais, bem orientações, materiais e postagem de

estudantes, docentes são fontes documentais. Portanto, a metodologia está ancorada nos princípios da abordagem metodológica, cujos procedimentos se nortearão pela pesquisa documental. Esses registros documentais possibilitam estudos e reflexões sobre a práxis pedagógica do PIBID em articulação com o curso de Pedagogia a distância, bem como, a análise sobre mediações pedagógicas viabilizadas pelas tecnologias digitais em rede. Pérez Gómez (2015) pondera que acesso ao conhecimento na era globalizada da informação digitalizada é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível. Os pressupostos de Tardif (2014) contribuíram para a reflexão do objeto deste artigo contida nos documentos mencionados, referentes à formação de professores. Os resultados observados indicam que os acadêmicos construíram uma experiência significativa da docência praticando a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, devido ao uso de métodos e tecnologias apropriadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação a distância, PIBID, Tecnologias digitais de rede, Métodos.

ABSTRACT: This article aims to discuss the experience of pedagogical mediation online during the initial process of development of the Pedagogy students in the distance mode of the

State University of Santa Catarina who participated in the Grant of Institutional Program of the Initiation to Teaching (PIBID) at the polo of Laguna, between the years 2014 to 2017. The dialogues and orientations took place through the virtual learning environment, via forum, chat, hypertexts, mural, e-mails, videoconferences, online classes, as well as whatsapp, Skype, among other resources of digital network technologies. The pedagogical practices of these academics were recorded in AVA Moodle's logbook as well as the interactive blog and reports posted in the mentioned learning environment. The dialogues that took place in these virtual environments, as well as the orientations, materials and posting of students and teachers, are documentary sources. Therefore, the methodology is anchored in the principles of the methodological approach, whose procedures will be guided by documentary research. These documentary records enable studies and reflections on the pedagogical praxis of PIBID in articulation with the distance pedagogy course, as well as the analysis of pedagogical mediations brought by digital network technologies. Pérez Gómez (2015), considers that access to knowledge in the globalized era of digitized information is relatively easy, immediate, ubiquitous and accessible. The assumptions of Tarfidf (2014) contributed to the reflection of the object of this article contained in the mentioned documents, concerning the development of teachers. The results show that these students have built a significant experience of teaching, practicing the indissociability between research, teaching and extension, whose physical distance was not a hindrance due to the use of appropriate methods and technologies.

KEYWORDS: Teacher training. Distance education, PIBID, Digital network technologies, Methods.

1 | CONTEXTUALIZAÇÃO

Este artigo visa discorrer sobre a experiência da mediação pedagógica virtual, efetivada no subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Edital nº 61/2013, que ocorreu nos anos de 2014 a 2017, desenvolvido pelo do curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina CEAD/UDESC, com acadêmicos e comunidade dos Polos de Apoio Presencial dos municípios de Florianópolis e Laguna atendidos pelo CEAD/UDESC, por meio do sistema UAB. Vale ressaltar que a UDESC participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID desde 2011. Nesse ano, essa universidade concorreu ao edital n 001/2011/CAPES do PIBID, com o projeto “Práticas pedagógicas na educação básica: qualificando a formação inicial e continuada”. Nesse projeto estiveram envolvidos 10 cursos de graduação dessa universidade, entre os quais o curso de Pedagogia a Distância. Em 2013 foi lançado novo edital PIBID e com base na versão anterior, no ano 2014 teve início o novo subprojeto da Pedagogia a Distância com a temática voltada para “alfabetização e letramento.”

As fontes de pesquisa e análise para a elaboração desse estudo foram os

registros das mediações pedagógicas, que constam no AVA- (Ambiente Virtual de Aprendizagem) Moodle e blog interativo. Tanto a prática pedagógica na modalidade a distância, quanto as ações do PIBID são originárias de implementação das políticas para a educação no Brasil, resultantes de preocupações e interesses de pesquisadores da área de educação e de autoridades governamentais em relação à normatização de apoio desse profissional para atuar na educação básica.

É importante registrar que esse novo subprojeto do PIBID de Pedagogia a Distância¹ propôs às escolas envolvidas, atividades multidisciplinares voltadas à alfabetização e ao letramento relacionados a práticas sociais de uso da leitura, da escrita e da oralidade por meio de múltiplas linguagens, com ênfase na música e cultura da comunidade escolar. O número de escolas foi aumentado, envolvendo os polos de Laguna e Florianópolis, com duas coordenadoras de área e seis supervisoras nas escolas, para atenderem 32 bolsistas de iniciação à docência. Cada coordenadora de área ficou responsável por três supervisoras e 16 bolsistas. Neste trabalho, focaremos apenas as atividades que foram desenvolvidas na cidade de Laguna.

Buscou-se articular a teoria com a prática, bem como a indissociabilidade entre a pesquisa, ensino e extensão nas experiências dos professores em formação e agentes envolvidos nas ações. Todas essas experiências foram registradas no diário de bordo do AVA-Moodle, e no blog interativo das escolas.

Sendo assim, as escolas envolvidas colocaram em prática os objetivos supramencionados conforme propostos pelo subprojeto. Dentre as atividades desenvolvidas, os acadêmicos bolsistas de iniciação à docência, juntamente com as supervisoras e as coordenadoras de área, planejaram ações de forma a direcionar e viabilizar a aplicabilidade de atividades na escola para os alunos dos anos iniciais, possibilitando momentos de práticas sociais envolvendo memória e cultura musical no contexto da escola. As intervenções pedagógicas foram orientadas pelas coordenadoras de área, na modalidade a distância no AVA-Moodle e via webconferências, como também na modalidade presencial com encontros no Polo de apoio presencial e nas respectivas escolas acolhedoras.

A metodologia empregada para a produção deste artigo fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa documental na perspectiva de Marconi e Lakatos (2010), que se caracteriza por restringir a coleta de dados a documentos escritos, ou não e que se constituem no que é denominado fontes primárias. Este artigo se detém na análise de algumas dessas fontes originadas no decorrer do projeto tais como: blog interativo, relatórios parciais das atividades realizadas bem como diário de bordo do AVA-Moodle, utilizado para o registro das práticas pedagógicas desses acadêmicos em sua formação inicial para a docência. Por serem fontes primárias, possibilitaram estudos e reflexões sobre a práxis pedagógica do PIBID em articulação com o curso

¹ O número de escolas foi aumentado, envolvendo os polos de Laguna e Florianópolis, com duas coordenadoras de área e seis supervisoras nas escolas, para atenderem 32 bolsistas de iniciação à docência. Cada coordenadora de área ficou responsável por três supervisoras e 16 bolsistas. Neste trabalho, focaremos apenas as atividades que foram desenvolvidas na cidade de Laguna.

de Pedagogia a Distância. A experiência apontou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

1.1 Uma breve discussão teórica

O acesso ao conhecimento na era globalizada da informação digitalizada é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível (Pérez Gómez, 2015). Esse fato contribuiu para o acompanhamento e orientação das atividades pedagógicas desenvolvida pelo subprojeto do PIBID de pedagogia a distância.

Importa lembrar que vivemos uma era marcada por transformações aceleradas e constantes, com repercussões em todas as dimensões sociais. Sobre esse aspecto, Riedner e Pischetola (2016) afirmam que se trata de um período marcado pela utilização generalizada das Tecnologias Digitais de Rede (TDR), especialmente a internet. Para os autores, as relações sociais em tal contexto têm sido fortemente influenciadas e transformadas, com ressonâncias econômicas, sociais, culturais, políticas e, conseqüentemente, educacionais. Logo, essas alterações provocadas pela presença e uso massivo das TDR no cotidiano das pessoas também se revelam no cenário escolar através da informação e do conhecimento do mundo por meio do contato com as variadas mídias. Perez Gómez (2015) caracteriza a era da informação como “uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e se expressar” (GÓMES, 2015, p.14).

Com o advento da cultura digital ou cibercultura, novos saberes e possibilidades de comunicação emergem deste processo e a sala de aula modifica-se. É nesse contexto que os pibidianos que fazem parte de um curso na modalidade a distância, bem como os professores que atuaram como supervisores, necessitaram não apenas dominar equipamentos e dispositivos de comunicação, mas reconhecer o potencial do processo pedagógico no sentido da crítica e da criatividade (cf. SANCHO, 2006).

Nesse sentido Marcon e Goedert (2017) enfatizam que é essencial que os docentes saibam como fazer uso dessas tecnologias, mas, especialmente, que sejam capazes de reconhecer o potencial pedagógico desses recursos para o alcance de objetivos de aprendizagem. Corroboramos com as autoras também quando sugerem a importância de criar oportunidades de apropriação tecnológica durante a formação inicial, contribuindo para que se possa avançar na inclusão das tecnologias digitais em contextos escolares e com processos de inclusão digital. Kenski (2007) afirma que, um dos grandes problemas da educação é integrar as tecnologias digitais em rede com a escola e a prática do professor. Com o desenvolvimento de tecnologias integradas e cada vez mais potentes, crianças, jovens e adultos convivem com dispositivos de comunicação diferenciados, que possibilitam a comunicação e a coautoria.

As tecnologias interativas tendem a favorecer a composição de ambientes de aprendizagem que podem estimular a interatividade, o protagonismo, a interlocução

entre os envolvidos e tornam, cada vez mais urgente, a formação de cidadãos com habilidades de autonomia, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade

Silva (2001, p.02) destaca o fato da interatividade ser um desafio não apenas para os agentes do processo educativo, mas também para os gestores da mídia. “É um desafio explícito que mais parece ultimato à lógica da distribuição em massa, própria também da fábrica e da escola”. Acrescenta Silva (2001) que a educação não se faz meramente pela transmissão de conteúdos, que está presente nas salas de aula presencial, mas também no uso das mídias na educação com a lógica da promoção da circulação ou transmissão de informação. O desafio está no fato de ultrapassar a transmissão e utilizar o potencial interativo das tecnologias digitais de rede.

A seguir consta a descrição de alguns apontamentos e reflexões sobre as práticas realizadas, registradas no diário de bordo do AVA-Moodle, relatórios parciais e blogs interativos.

2 | APONTAMENTOS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA VIRTUAL

Os acadêmicos bolsistas do PIBID têm o compromisso de entregar um relatório parcial por semestre e um relatório final no encerramento do ano letivo à coordenação de área do PIBID. Como são estudantes do curso de Pedagogia a Distância, solicitou-se que estes acadêmicos/professores em formação inicial deixassem registrados no diário de bordo suas experiências relacionadas a prática pedagógica.

A ferramenta Diário no AVA-Moodle permite o acompanhamento da trajetória dos bolsistas pibidianos durante o período em que estão vinculados ao projeto PIBID. Essa ferramenta é utilizada para organizar e registrar as atividades do projeto, tanto sua programação como execução. E tem se mostrado de grande valia, pois esse subprojeto PIBID do curso Pedagogia a Distância aconteceu no polo de Laguna, distante da sede da Universidade onde as professoras coordenadoras atuam. Sendo assim esses recursos facilitaram o acompanhamento mais próximo de cada pibidiano.

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

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

permite perceber as inquietações dos bolsistas em relação às práticas pedagógicas e aos discursos que circulam nas escolas, como mostra o seguinte trecho:

(...) ela disse, “Pinte o desenho do caminhãozinho de papel com tais cores, pois se não forem com essas cores seu trabalho ficará FEIO”, desanima né! Outra hora, a mais frustrante no meu entendimento foi quando a professora disse, que o aluno que não se comportasse, iria para a biblioteca, já pré afirmando que a biblioteca, que deveria ser um local de prazer, agora, depois das palavras dessa professora, passaria a ser considerada um lugar de castigo! (Disponível em: <http://www.moodlearquivo.udesc.br/enrol/index.php?id=2394>)

Como se observa nos trechos acima, a escrita do Diário de bordo pelos bolsistas permitiu às coordenadoras do projeto, mesmo em espaços diferentes, acompanhar as reflexões, as angústias e as conquistas de cada pibidiano. Dessa forma foi possível orientar o grupo como um todo, para um trabalho coerente com as bases teóricas utilizadas e respeitoso convívio de todos.

Por outro lado, os relatórios parciais e finais das supervisoras que acompanham os bolsistas nas escolas, e inseridos no Ava-Moodle, também apresentam subsídios para que as coordenadoras percebam outros olhares para as orientações, como registra uma das supervisoras em seu relatório parcial de atividades: “foi muito gratificante encontrar tantos futuros pedagogos cheios de vontade de fazerem mudanças significativas na vida dos alunos através de uma prática em sala de aula criativa e estimulante”. (Relatório Final PIBID, 2016)

Já o trecho a seguir se refere ao trabalho interativo entre a sala de aula e o subprojeto do PIBID. O impacto da experiência pode ser notado no registro realizado por um dos bolsistas de iniciação à docência em seu diário de bordo, realizado através da ferramenta Diário do AVA-Moodle, em uma prática em que foram desenvolvidas atividades de aproximação da escola com a cultura local lagunense:

Dia 06/07/2015 turno vespertino, 2º ano. A professora começou a aula com atividades do tema musicalidade, e ao ensinar as 7 notas musicais, tocou flauta para que eles ouvissem. Eles gostaram muito, e a aula se tornou bem diferente. Ao dar continuidade nas atividades, foi aplicado nosso subprojeto, encaixado no plano de aula da professora. Trabalhamos com os alunos, com o auxílio da professora regente da sala, a respeito da Escola de Samba Brinca Quem Pode. Ficamos um pouco surpresos, pois eles não sabiam quase nada sobre esse assunto. Foi dada uma breve explicação, e então conseguimos explorar muito deles nessa aula. Através do Samba-enredo eles puderam ouvir o som, cantar, e em seguida fizemos uma interpretação. Pude observar que através do tema musicalidade, se pode explorar muito, e tornar uma aula totalmente interdisciplinar e satisfatória, onde os alunos aprendem de forma prazerosa.

Nesse documento percebe-se a articulação entre teoria e prática utilizando as múltiplas linguagens. Para desenvolver o subprojeto submetido e aprovado no edital do PIBID com a temática de alfabetização e letramento, foi feita a conexão com a linguagem musical da cultura local. A partir das músicas trabalhadas, foi possível desenvolver com as crianças, diferentes habilidades linguísticas, como a oralidade,

a leitura e a escrita a partir do contato com gêneros discursivos que perpassam a música. Tais atividades envolveram o contato com as letras das músicas em práticas de leitura, as quais se desdobraram em outras atividades como o desenho, a pesquisa, a reescrita significativa de textos e, ainda, a entrevista com personalidades locais envolvidas com a música, como se observa no registro realizado por um dos bolsistas de iniciação à docência em seu diário de bordo no Moodle:

O dia 14/09 foi um dia especial pois a coralista Matilde de Farias Fonseca foi entrevistada pelos alunos, referente a sua experiência no coral Santo Antônio sobre sua trajetória de 45 anos à frente do coral. Logo após a entrevista foram feitas atividades sobre as perguntas que os alunos fizeram. Produção coletiva do texto. Relatório da visita.

Como se observa no trecho acima, o bolsista de iniciação à docência tem a oportunidade de vivenciar com a professora regente e os educandos atividades em sala de aula, as quais podem levá-los a reflexões sobre a docência no que tange à relação entre a teoria e a prática.

A partir desses registros no Diário de Bordo, as coordenadoras puderam perceber o quanto o PIBID proporcionou aos bolsistas a oportunidade de relacionarem a teoria com a prática, através de ações compartilhadas com professores da unidade escolar, buscando parcerias para realizar trabalhos em conjunto, superando desafios, conhecendo, analisando e planejando atividades que atendam às diferentes necessidades dos alunos.

A formação de professores é um processo; são várias teias que se entrecruzam. Nesse sentido, Tardif (2014), percebe que as múltiplas articulações entre os saberes contribuem para a formação do professor, ou seja, são saberes pessoais, entrelaçados com saberes provenientes da formação escolar, decorrente das experiências vivenciadas na trajetória escolar, somado aos saberes da formação para o magistério, acrescido de teorias, e de sua experiência profissional (cf. TARDIF, 2014, pp. 38-41). O registro contido nesses diários de bordo nos permite observar esses entrelaçamentos. O suspiro, os anseios, as expectativas e muitas das experiências eternizaram-se por símbolos gráficos nesse documento. São experiências que o PIBID oportunizou e permitiu a reflexão sobre a prática pedagógica, tanto desses docentes em formação inicial como nos professores de IES e supervisores que atuam em escolas públicas.

Outro destaque desse subprojeto foi o Blog (<http://pibidcomendador.blogspot.com.br/>) que os pibidianos construíram. Seu uso tem contribuído para a divulgação das atividades desenvolvidas pelo PIBID nas instituições acolhedoras. Essa ferramenta é utilizada tanto pelos alunos do Ensino Fundamental, para práticas de leitura e de escrita quanto pelos pibidianos, graduandos do curso de pedagogia. Também as professoras supervisoras que atuam na escola e as coordenadoras de área do PIBID se valem do Blog que se apresenta como uma fonte interativa de conhecimento, através da qual é possível perceber como ocorreu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e

extensão nas escolas públicas destinadas ao ensino fundamental, sob a orientação das coordenadoras de área do curso tecendo assim uma ligação entre IES, Escola e comunidade.

Entre as informações contidas no blog há registros fotográficos e relatos de visitas agendadas, workshops com alunos de vários níveis de ensino, bem como momentos de muitas conversas e debates com pessoas que residem no entorno da escola.

É possível acompanhar a partir do Blog, portanto, todo o desenvolvimento das atividades propostas, com a interação da comunidade escolar. Dentre eles pode se destacar o contato com os músicos e artistas do coral Santo Antônio dos Anjos, com a banda musical União dos Artistas e com o tradicional grupo carnavalesco Brinca quem Pode, realizado em 2015, 2016 e a exposição do PIBID em 2017.

Os relatos dos estudantes da escola sobre o Sarau, que estão registrados no Blog, são importantes registros que dimensionam o alcance das atividades desenvolvidas pelos pibidianos. Eles atuaram como docentes em formação, mediando o processo de ensino aprendizagem a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Sua experiência foi enriquecida também, ao interagirem com alunos portadores de necessidades especiais e outros com diferentes níveis de dificuldades de aprendizagem. O trabalho de construção do conhecimento teve como princípio a prática pedagógica em articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, importa lembrar as palavras de Paulo Freire: “a teoria sem a prática vira verbalismo e prática sem teoria ativismo. No entanto quando se une a teoria com a prática tem-se a práxis, ação criadora e modificadora da realidade”. (FREIRE, 2011).

As narrativas descritas no blog apresentam vestígios do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vivenciado pelos acadêmicos pibidianos que estão construindo sua formação docente. Assumir que esses três elementos são inseparáveis nas práticas pedagógicas significa trabalhar com a investigação e com a dúvida científica, instrumentalizando o acadêmico a pensar e a ter autonomia intelectual, que lhe permitirá a constituição e procura ininterrupta do seu conhecimento. Pode-se afirmar que é no espaço educacional que são detectadas as necessidades da escola, das práticas e dos alunos e são analisadas as expectativas dos professores. No cotidiano escolar se originam as questões que nutrem a pesquisa, o ensino e a extensão em busca de possíveis soluções para os problemas observados.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental dos registros das atividades pedagógicas dos bolsistas do PIBID permitiu demonstrar que é possível o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos pibidianos nas escolas por meio da mediação virtual. O Diário de bordo, especialmente, evidencia o cotidiano dos envolvidos nas práticas pedagógicas

propostas pelo Pibid, permitindo a intervenção das coordenadoras quando necessário.

Ademais, os relatos encontrados nos relatórios parciais e finais dos pibidianos e das supervisoras, bem como os registros efetuados no Blog contribuem para um entendimento global dos processos vividos pelos estudantes, pois dão voz aos alunos da escola e à comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MARCON, K; GOEDERT, L. Formação do pedagogo, tecnologias digitais de rede e docência na educação básica: um relato de experiência. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: < <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em 15 maio 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Pérez Gómez, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

Riedner, Daiani Damm Tonetto. & Pischetola, Magda. **Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? Educação, Formação & Tecnologias**, v. 9, n. 2, pp. 37-55, 2016.

SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa: educação presencial e a distância em sintonia com a Era Digital e com a cidadania**, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf> Acesso em 15 maio. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PROFESSORES(AS) MEDIADORES(AS) PRESENCIAIS: O RESSIGNIFICAR DO PAPEL DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Kriscie Krisianne Venturi

Instituto Federal do Paraná, Diretoria Sistêmica de Educação a Distância
Curitiba - Paraná

Gioconda Ghiggi

Instituto Federal do Paraná, Diretoria Sistêmica de Educação a Distância
Curitiba - Paraná

Vania Carla Camargo

Instituto Federal do Paraná, Diretoria Sistêmica de Educação a Distância
Curitiba - Paraná

RESUMO: O presente trabalho trata de um relato de experiência da Diretoria Sistêmica de Educação a Distância do Instituto Federal do Paraná quanto a ressignificação do trabalho docente dos(as) Professores(as) Mediadores(as) Presenciais que atuam nos cursos técnicos, subsequentes. Neste trabalho são descritos o novo perfil docente, bem como as atribuições destes profissionais que trabalham diretamente com os(as) estudantes nos cursos a distância nos polos. Será apresentado o processo seletivo realizado e o percurso formativo proposto aos profissionais contratados. Como conclusão temos muitos desafios a vencer, mas com as mudanças dos processos, oriundas das reflexões realizadas pela equipe, percebemos que os(as) nossos(as)

professores(as), denominados Professores(as) Mediadores(as) Presenciais, atuam hoje com mais autonomia e como um importante mediador do processo de ensino aprendizagem. Consideramos que estes aspectos tornam as barreiras da modalidade a distância mais fácil de serem vencidas, qualifica os momentos presenciais, contribui na diminuição da evasão discente, aumenta a qualidade na oferta de cursos, melhora os processos avaliativos, contribui com a autonomia do(a) estudante, dentre outros processos importantes para uma formação protagonizadora dos(as) futuros(as) técnicos(as) que atuarão no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Instituto Federal do Paraná. Professor Mediador Presencial.

ABSTRACT: This paper is an experience report of the Distance Learning Board of the Federal Institute of Paraná regarding the resonance of teachers as Face-to-face Mediators working in technical, subsequent courses.

The study aims to describe the new teaching profile and the attributions of these professionals, who work directly with the students in distance courses at the poles. Furthermore, the selection process and the training course proposed to the professionals hired are going to be presented.

Throughout the research, we concluded that many challenges must be overcome. However,

with the changes in the processes, which resulted from the reflections carried out by the team, we realize that our teachers, called Face-to-face Teaching Mediators, now act with more autonomy and as an important mediator of the teaching and learning process.

We consider that these aspects make the challenges presented by distance education easier to overcome, as they improve the quality of face-to-face moments, contribute to the reduction of student evasion, increase the quality of the offered courses, improve the evaluation processes and strengthen the autonomy of the student, among other training qualities which will be essential for the new technicians starting their career.

KEYWORDS: Distance education. Federal Institute of Paraná. Lecturer. Face-to-face Teaching Mediators.

1 | INTRODUÇÃO

A Diretoria Sistêmica de Educação a Distância (DSEaD) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) tem, entre os seus objetivos, atender à necessidade de expandir e democratizar o acesso à educação, principalmente de cursos técnicos de nível médio. Entre os anos de 2008 e 2015 foram mais de 50 mil estudantes técnicos, na modalidade a distância em cursos com fomentos oriundos de programas do governo federal.

Para as novas ofertas iniciadas no final de 2015, com base na avaliação do trabalho desenvolvido e na busca de maior qualidade para os cursos técnicos, optou-se em alterar o status de trabalho dos(as) tutores(as) para a condição de professor e realizar com ele(a) a ressignificação e formação pedagógica para o trabalho docente junto aos(às) estudantes.

Importante ter clareza no entendimento da conceituação da educação a distância em que podem ser destacados alguns elementos essenciais referente ao papel docente e discente.

Compreende-se que a modalidade de ensino a distância é uma nova e significativa estratégia de capacitação educacional e profissional, mas que não se efetiva sem que o aluno desenvolva competências necessárias para a aprendizagem a distância, centradas, principalmente, no acesso e domínio das tecnologias midiáticas, na capacidade de autorregulação, na autonomia e no envolvimento para aprender a aprender.

[...]

Os processos de ensino e de aprendizagem são caracterizados pela distância física, pela individualidade e pela presença mediatizada das tecnologias. (LUBIAN et al, 2016, p. 76)

É importante termos educadores/pais com um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilite todo o processo de organizar a aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação. (MORAN, 1999, p. 3)

Destaca-se o perfil do estudante nesta modalidade de ensino e o agir do professor que faz a mediação para o processo de apreender. É de fundamental importância a valorização desse profissional visto a complexidade do ensino a distância devido a segmentação do processo ensino aprendizagem em múltiplas tarefas, com ferramentas diferentes e diversos recursos.

Segundo Brust e Bohadana (2014), a maioria das instituições definem o tutor com um papel secundário, pois o estudante aprende sozinho devido ao material auto explicativo e entende-se que este apenas auxilia nas questões relacionadas ao ensino aprendizagem.

Diante desta realidade a proposta da DSEaD do IFPR é mudar a visão do real papel do tutor nos momentos presenciais e on-line, pois entende-se que este faz o papel de professor e não apenas auxilia o estudante, mas também ensina.

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência e tem por objetivo apresentar o percurso e os elementos que nortearam a resignificação do trabalho desenvolvido pelos(as) Professores(as) Mediadores(as) Presenciais na DSEaD, o processo seletivo para a contratação dos professores, e a formação pedagógica oferecida pela DSEaD a estes profissionais.

2 | CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS TÉCNICOS DA DSEAD

A concepção pedagógica é conjunto de intenções, que articula conhecimentos teóricos e práticos para a organização das práticas educativas. O projeto educacional da Diretoria Sistêmica de Educação a Distância fundamenta suas ações, planejamento e propostas educacionais considerando os contextos social e a busca por transformações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Após estudos sobre as tendências pedagógicas no cenário educacional brasileiro, optou-se pelo aprofundamento na teoria Histórico-Crítica, preconizada por Dermeval Saviani, Carlos Jamil Cury, Acácia Kuenzer e José Carlos Libâneo (Teoria Crítica-Social dos conteúdos). Na perspectiva da tendência Histórico-Crítica às instituições educacionais são espaços sociais responsáveis pela apropriação do saber universal, “cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012, p. 18).

Ao adotarmos a tendência pedagógica mencionada, muitos elementos passam a ser resignificados, entre eles o papel do(a) docente, principalmente dos(as) profissionais que trabalham presencialmente e a distância diretamente com nossos(as) estudantes, bem como o entendimento de ser humano que está em processo de ensino aprendizagem.

Na perspectiva da pedagogia Histórico-crítica o(a) professor(a) é um mediador competente que direciona o processo pedagógico, que proporciona as condições necessárias para a apropriação do conhecimento. O esforço do(a) professor(a) em

orientar e abrir perspectivas a partir dos conteúdos implica envolvimento com o estilo de vida dos(a) estudantes, tendo consciência dos possíveis contrastes entre sua cultura e a do(a) estudante. Compreendemos este profissional como aquele que desperta outras necessidades dos(as) estudantes, acelera e disciplina os métodos de estudo, exige o esforço do(a) discente, para que este se mobilize para uma participação ativa.

Com relação ao(a) nosso(a) estudante, este é compreendido nas suas características individuais, não sendo passivo mas sim, ativo no processo de apreender por meio das interações, pesquisas, investigações, debates, entre outras ações que permitam a construção do seu conhecimento. Na educação à distância é importante que o (a) estudante, para o processo de construção do conhecimento, tenha e ou desenvolva um perfil de autonomia para os estudos, característica importante para o seu processo de aprendizagem no percurso no curso escolhido. Segundo Belloni (2012, p. 42):

[...] aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendiz, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual, o professor deve assumir-se como recurso do aprendiz, considerado como um ser autônomo, gestor do seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e autorregular esse processo.

Essa interação professor com perfil de mediador e a participação ativa, questionadora e investigativa do estudante é o que permitirá vivências significativas, possibilitando a aprendizagem. “Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional – não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.” (MORAN, 1999, p. 1).

Considerando este novo perfil docente e o perfil do estudante, na modalidade a distância, bem como a metodologia adotada nos encontros presenciais e atividades on-line no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) oferecidas aos(as) estudantes, era preciso repensar o perfil dos(as) profissionais que trabalhariam diretamente com eles(as).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em 2015 foram iniciadas novas ofertas de cursos técnicos a distância, oriundas da pactuação com a Rede e-Tec, com financiamento do Fundo Nacional de Educação. Para estes cursos, a saber: Administração, Agente Comunitário de Saúde, Logística, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos, os Projetos Pedagógicos dos cursos foram alterados e adotou-se como metodologia aulas presenciais, que além de trazer os conteúdos programáticos dos cursos, buscassem interação entre os(as) estudantes por meio de atividades desenvolvidas em equipe. Também optou-se por videoaulas menores. Outro ponto adotado foi a eliminação da figura do tutor online, sendo estabelecido que o mesmo profissional que atuaria nos encontros presenciais

trabalharia também no acompanhamento-interação no AVA.

Para este novo desenho dos cursos técnicos e no horizonte da concepção pedagógica apresentada, o(a) professor(a) precisaria apresentar alguns quesitos obrigatórios, a saber: ter formação de nível superior na área do curso e possuir experiência docente.

Apresentando o itinerário do profissional que acompanha os estudantes em seu processo formativo, este(a), outrora denominado(a) de Tutor(a) na oferta de cursos anteriores a 2015, passou a ser chamado(a) de Professor(a) Presencial (oferta 2015), passando, para a oferta seguinte (em 2017), como Professor(a) Mediador(a) Presencial. Do Tutor era exigido somente a formação básica do ensino médio. Já o(a) Professor(a) Mediador Presencial tem a obrigatoriedade da formação no ensino superior. Tal denominação foi modificada acompanhando as responsabilidades e papéis pedagógicos mais complexos que este sujeito assume dentro do curso, que antes era de quem somente atendia aos(às) estudantes em suas necessidades acadêmicas de cunho administrativo. Mas agora tem um papel ativo e de acompanhamento da construção do conhecimento do(a) mesmo(a), pois assiste e conduz o(a) estudante em seu percurso permitindo ser este protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Para educação a distância é essencial que o(a) docente apresente e seja, como discutimos até aqui, um profissional que busque “ motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudante” (BRUST E BOHADANA, 2014, p. 228).

4 | O PROFESSOR(A) MEDIADOR(A) PRESENCIAL

Apresentamos a seguir, de forma mais detalhada, o perfil e seleção destes profissionais atuantes nas ofertas atuais dos cursos técnicos subsequentes na modalidade a distância, iniciadas no segundo semestre de 2017.

4.1 O Perfil e Seleção

O processo seletivo para classificação dos candidatos a Professor(a) Mediador(a) Presencial considerou uma maior pontuação aos que possuíam um perfil de formação acadêmica mais elaborada com cursos de pós-graduação strictu ou lato sensu e experiência profissional na área do curso, além de considerar também experiência na modalidade a distância. Estes critérios serviram para selecionar os melhores e mais bem formados profissionais para acompanhar nossos(as) estudantes.

Os editais foram elaborados por comissão designada, avaliados e aprovados pela Direção Geral da DSEaD e Procuradoria Federal. Para sua aplicação foi estabelecida comissão que atuou constantemente na verificação dos critérios definidos para selecionar os profissionais.

4.2 Formação pedagógica oferecida pela DSEaD aos(às) Professores(as) Mediadores(as) Presenciais

Primando pela qualidade do trabalho pedagógico dos professores que iriam atuar nos cursos técnicos, a DSEaD desenvolveu uma formação realizada de forma online com momentos síncronos e assíncronos.

Os temas desenvolvidos para o curso foram: conhecer a instituição IFPR, o projeto pedagógico do curso ao qual irá atuar e, de forma mais detalhada, as atividades e avaliações da aprendizagem dos estudantes que irá desenvolver. Na figura 1 pode-se visualizar o *layout* do curso de formação.

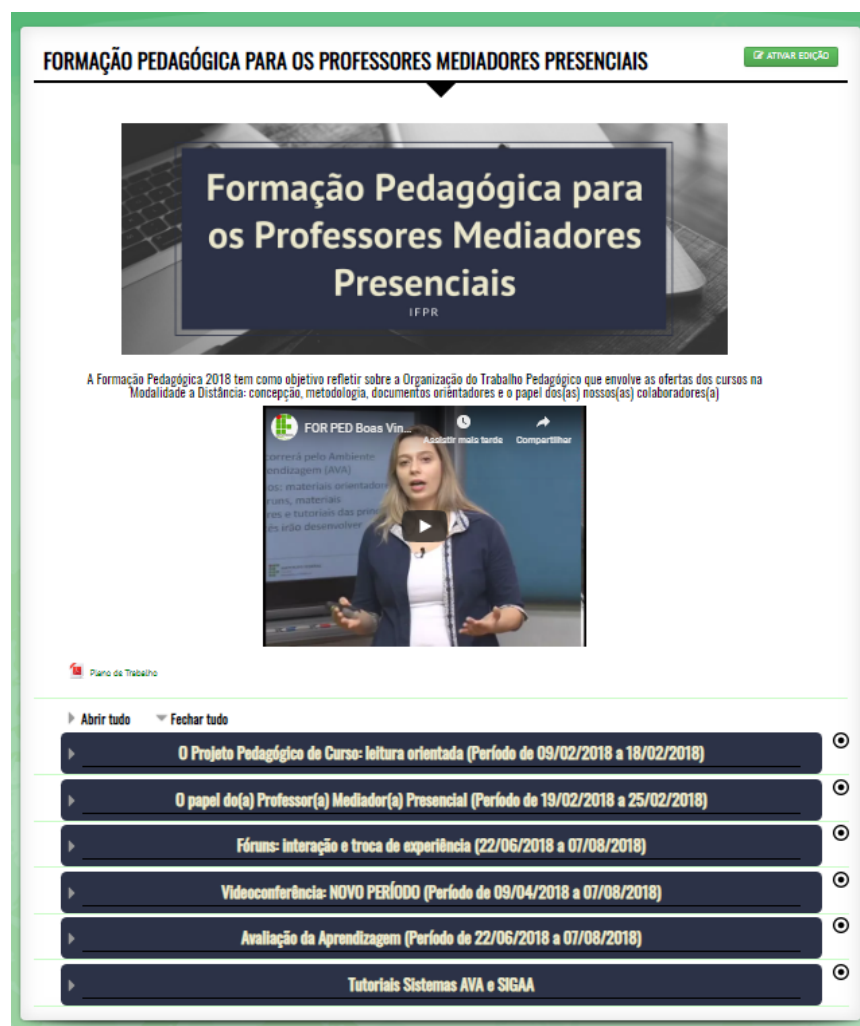


FIGURA 1 - LAYOUT DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM, 2018

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem. DSEaD, 2018.

Este curso foi intitulado “Organização do Trabalho Pedagógico da Educação a Distância do IFPR”. O mesmo foi estruturado da seguinte forma:

a) O Projeto Pedagógico de Curso: leitura orientada. O foco deste item foi o de conhecer o projeto pedagógico do curso em que o(a) professor(a) irá atuar. Para tanto a atividade proposta foi a leitura orientada do documento institucional.

b) O papel do(a) Professor(a) Mediador(a) Presencial: nesta etapa foram

apresentadas as principais ações a serem desenvolvidas pelo(a) docente. Para o ensino destas ações foram desenvolvidos alguns materiais didáticos, dentre eles um documento orientador escrito, denominado “Diretrizes para o trabalho pedagógico da educação a distância”. Também foram disponibilizados vídeos instrutivos abordando as principais ações e rotinas pedagógicas dentro dos cursos, dentre as quais podemos citar: o que é o IFPR (missão, visão e valores), atribuições dos Professores(as) Mediadores(as) Presenciais na DSEaD do IFPR, quais são as atividades pedagógicas presenciais e online dos(as) estudantes e como aplicá-las e avaliá-las pelo método de avaliação qualitativa da aprendizagem.

c) Fóruns: interação e troca de experiência. Foi proposto um fórum onde os professores puderam contribuir e interagir entre si com a questão norteadora proposta para discussão.

d) Videoconferência. Um marco importante da formação foram os momentos síncronos de troca de experiências por meio das videoconferências com as coordenações de curso. Um momento onde professores e coordenadores conversaram, conheceram-se e interagiram com os demais colegas de outros polos e puderam trocar experiências, tirar dúvidas e formar vínculos.

e) Avaliação: a etapa final do processo formativo, foi constituída de uma avaliação com questões objetivas que buscam rever os principais pontos apresentados na formação. Foram estabelecidos critérios avaliativos para que os professores possam vivenciar o mesmo processo de avaliação qualitativa que os(as) estudantes no transcorrer dos cursos técnicos.

Neste espaço de formação pedagógica foram alocados também outros materiais para orientação dos(as) professores(as) no seu dia a dia docente, tais como tutoriais de manejo dos sistemas de registro acadêmico e de conteúdo

O curso, desenvolvido no Ambiente Virtual de Aprendizagem, além de formativo é um espaço de consulta constante, pois nele estão os documentos orientadores que ficarão disponíveis durante todo o período do curso.

4.3 Principais funções atribuídas aos(as) Professores(as) Mediadores(as) Presenciais

Segundo Souza et al. (2004) a função do(a) professor(a) que tutorea os estudantes de EaD consiste em ser este(a) professor(a) um(a) mediador(a), atuando como intérprete do curso junto ao(à) estudante, esclarecendo suas dúvidas, estimulando-o(a) a prosseguir e, ao mesmo tempo, participando da avaliação da aprendizagem.

Outro aspecto importante do trabalho docente na modalidade a distância é a comunicação, como aponta Silva e Figueiredo (2012) quando realização a discussão sobre **interação e interatividade**.

Em síntese, apresentamos as principais funções atribuídas aos(as) Professores(as) Mediadores(as) Presenciais, atribuições estas pensadas em um fazer

pedagógico ativo, crítico, mediador e emancipador:

- Participar das atividades formativas propostas pela Diretoria de Educação a Distância;
- Ministrando e complementar conteúdos sobre as temáticas presentes nas ementas dos componentes curriculares, conforme cronograma das aulas, quando necessário;
- Orientar os(as) estudantes sobre: o calendário acadêmico; os estudos domiciliares; o estágio não obrigatório; o aproveitamento de estudos anteriores; a certificação de conhecimentos anteriores e outros processos que se fizerem acontecer no desenvolver do curso;
- Mediar a comunicação de conteúdos entre o(a) Professor(a) Formador(a) do componente curricular (disciplina) e os(as) estudantes;
- Acompanhar e estimular as atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- Aplicar e corrigir as avaliações da aprendizagem dos(as) estudantes;
- Registrar frequência, atividades e avaliações nos sistemas acadêmicos institucionais (SIGAA e AVA);
- Organizar e conduzir as atividades de equipe que ocorrerão durante os encontros presenciais;
- Esclarecer dúvidas dos estudantes, presencialmente ou a distância, no prazo de 48 horas, excluídos finais de semana, recessos e feriados;
- Organizar os Projetos de Intervenção no Mundo do Trabalho em conjunto com a coordenação do curso;
- Elaborar relatórios de regularidade e desempenho dos estudantes para encaminhar à coordenação do curso, conforme orientações;
- Elaborar, mensalmente, relatório de atividades desenvolvidas e encaminhá-lo à pessoa responsável, conforme orientação da coordenação do curso.

Para orientar e detalhar estas atribuições dos Professores Mediadores(as) Presenciais foi desenvolvido para os(as) mesmos(as) um material de consulta, disponível para *download*, denominado Diretrizes para o Trabalho Pedagógico da Educação a Distância, cuja capa pode-se visualizar na figura 2.

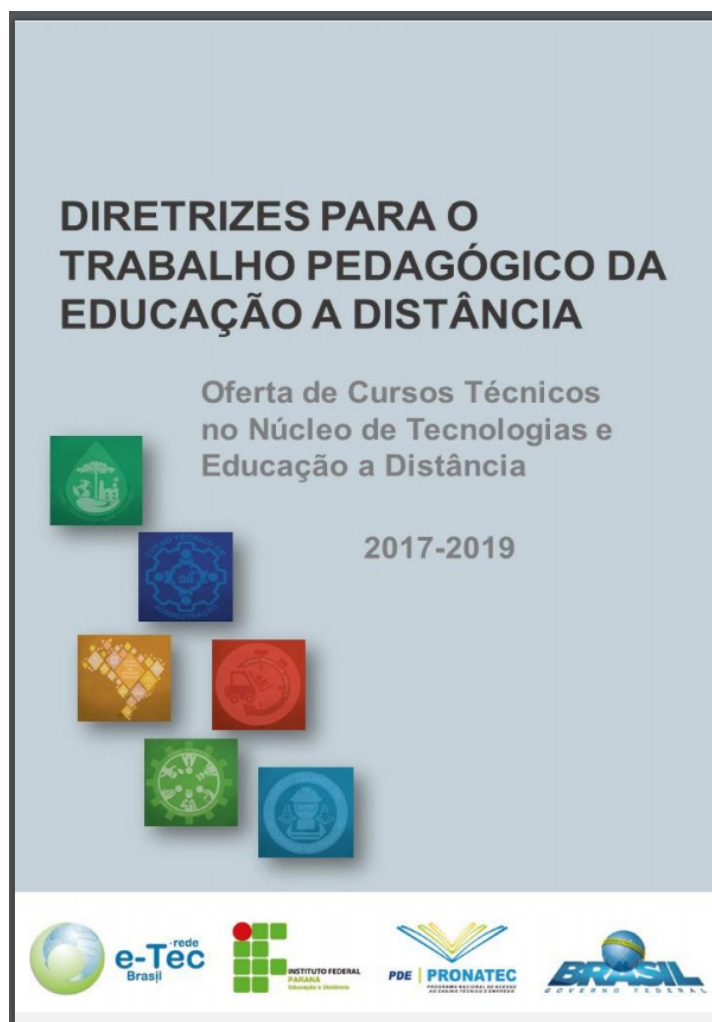


FIGURA 2 - CAPA DO MATERIAL DE CONSULTA DAS DIRETRIZES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018.

Fonte: DSEaD, 2018.

Além destas ações, destacamos que o(a) Professor(a) Mediador(a) Presencial poderá complementar as aulas com ações que valorizem as realidades locais por meio do componente curricular denominado Projeto de Intervenção no Mundo do Trabalho. Este componente prima pela inserção do(a) estudante nas realidades locais propostas pelo mundo do trabalho e sua atuação crítica e construtiva junto ao mesmo propondo soluções às demandas encontradas, permitindo assim vivenciar situações do dia-a-dia da profissão a qual escolheram formar-se.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resignificação do ser docente nos cursos da modalidade a distância do IFPR passa por um profundo processo de transformação dos processos de seleção, definição de atribuições e processo formativo dos professores(as) que atuam. Trazer aos profissionais, que atuam neste importante papel institucional, essa imersão em nossas concepções e decisões pedagógicas é imprescindível para o sucesso da

oferta do curso bem como para a promoção do protagonismo dos(as) estudantes na sua construção enquanto aprendiz e cidadão, além da qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Este relato de experiência teve como objetivo apresentar o percurso e os elementos que nortearam o processo seletivo, a resignificação do trabalho desenvolvido pelos(as) Professores(as) Mediadores(as) Presenciais e a formação pedagógica oferecida pela DSEaD a estes profissionais.

Apresentamos o processo de elaboração e aprovação dos editais de seleção, bem como, a definição dos critérios de seleção. Sendo este último, os critérios, o mais importante. Entre os critérios destacamos a exigência de atuação, do(a) candidato(a), na área do curso e experiência docente. Após a seleção dos(as) professores(as), a etapa seguinte é o processo formativo que inclui: conhecer os objetivos, missão, visão e valores institucionais; aprofundar-se nos elementos do projeto pedagógico do curso em que irá atuar; apropriar-se do processo avaliativo proposto para os cursos técnicos ofertados; estudar os procedimentos e meios para atuação docente junto aos sistemas acadêmicos..

Todo o processo formativo foi pensado visando uma formação pedagógica que permita a imersão do(a) docente nas concepções institucionais, pedagógicas e processuais e, assim, possa atuar nos processos de trabalho do dia a dia com segurança e autonomia, garantindo um percurso avaliativo contínuo e o protagonismo ao(à) estudante.

As atribuições dos(as) professores(as) mudaram ao longo desse processo, pois ao tutor eram atribuídas atividades de cunho administrativo, enquanto ao Professor(a) Mediador(a) Presencial espera-se um trabalho mais ativo nos processos de ensino aprendizagem. Muitos desafios enfrentamos ao longo do processo descrito e continuamos a enfrentá-los. Buscamos repensar nosso fazer para aprimorarmos cada vez mais nossos processos visando a qualidade esperada na formação dos profissionais que atuaram no mundo do trabalho nas áreas escolhidas.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BRUST, Hackmayer; BOHADANA, Estrella. Professor ou tutor: uma linha tênue na docência em EAD. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia [on line] 2014, 17. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248011>> Acesso em: 27 de julho de 2018.

LUBIAN, Riceli Batista. et al. O perfil do aluno em cursos a distância: um estudo na Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Unoesc & Ciência - ACHS**, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 69-78, jan./jun. 2016.

MORAN, José Manuel. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD**: uma leitura crítica dos meios. Palestra proferida no evento Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes. Belo Horizonte; Fortaleza: COPEAD/SEED/MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>> . Acesso em: 27 julho 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Ed. 11. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vítor Fonseca. Ambiente Virtual de Aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD. **Revista Aprendizagem em EAD**, Ano 2012, Vol. 1. Taguatinga, Out. 2012.

SOUZA, Carlos Alberto et al. Tutoria na Educação a Distância. **11º Congresso Internacional de Educação a Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância ABED**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em 06 de junho 2018.x

ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL ACERCA DAS UNIDADES CURRICULARES

Barbara Oliveira de Morais
Adalberto Oliveira Brito
Rayannie Mendes de Oliveira
Flavia Silva Camilo
Raquel Silva Camilo

1 | INTRODUÇÃO

Por meio do desenvolvimento de novas tecnologias, dos avanços de ferramentas de comunicação, como a internet, cada vez mais são disponíveis as oportunidades de vivenciar experiências de aprendizagem a distância.

Inserida na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), a Educação a Distância - EaD tem contribuído com a redução de desigualdades sociais no Brasil e é uma oportunidade para que pessoas que não tiveram acesso ao ensino superior se insiram no ambiente acadêmico (DE SOUZA et al., 2010; DE JESUS et al., 2012; FERRUGINI, 2013; DE MELO MELCHERT, 2017; MORAIS et al., 2017).

Dentre os cursos ofertados pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) o curso de especialização em Gestão Pública é uma parceria da UFSJ com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que destina-se aos portadores de diploma de curso

superior que exercem atividades em órgãos públicos ou que tenham aspirações ao exercício da função pública visando ao exercício de atividades gerenciais.

Através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma Moodle, são estabelecidas a comunicação entre os cursistas, tutores, professores, secretaria e suporte, que disponibilizam além das atividades, o material didático e dão todo o suporte do curso. Durante 18 meses o aluno tem contato com um conjunto de disciplinas organizadas em dois módulos: Básico e Específico, totalizando ao final do curso, 15 disciplinas cursadas além da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em formato de monografia.

Devido o curso ser constituído por uma equipe multidisciplinar, composta pelo corpo docente, tutores e pessoal técnico-administrativo, sendo este último com funções de apoio administrativo e funções técnicas para produção e manutenção das tecnologias utilizadas no curso e toda a comunicação ser realizada via AVA, tem-se a seguinte indagação como problema de pesquisa: como os alunos avaliam os desempenhos dos setores relacionados aos serviços, curso, administração acadêmica e unidade curricular disponibilizado ao término de cada disciplina? Essa indagação

é sustentada pelo fato de que há a necessidade de compreender como se dá a participação dos estudantes no processo de avaliação do ensino/aprendizagem.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o resultado dos questionários que foram disponibilizados ao término de cada disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle junto à comunidade discente da turma do ano de 2017 do curso de Especialização em Gestão Pública semipresencial da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) - Campus São João Del Rei. Composto de 16 perguntas fechadas e 2 perguntas abertas, como objetivos específicos visa-se investigar as percepções dos alunos do referido curso, analisar as possíveis contribuições de melhorias aos itens avaliados e identificar a partir do levantamento dos dados o desempenho de tais participações na plataforma.

Diante deste contexto, conhecer as percepções desses alunos em um ambiente de intensas relações baseadas nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) se justifica pela necessidade de um planejamento adequado do curso às necessidades acadêmicas. Ao mesmo tempo, a partir dessa pesquisa poderá ser verificado se os objetivos do curso estão sendo atendidos.

A estrutura do trabalho está organizada da seguinte forma: o primeiro item a ser apresentado será o referencial teórico, em seguida os procedimentos metodológicos e finalmente os resultados e discussões decorrentes da análise da pesquisa.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A partir de pesquisas na literatura acerca do Ensino a distância, do papel da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para expansão do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), serão abordadas questões acerca do tema. Nesta revisão será dada ênfase as principais estratégias de formação em Administração Pública que promoveram a inserção de alunos em nível de Graduação e Pós-Graduação nos últimos anos através do PNAP.

2.1 Evolução da Ead no Brasil e no Mundo

A Educação a Distância (EaD), no Brasil, tem ganhado muito mais espaço e se consolidou como um instrumento de democratização do ensino. Segundo Rett (2008), no Brasil, o marco histórico da criação da EaD data da implantação das “Escolas Internacionais”- que eram instituições privadas - por correspondência em 1904. Entretanto, há autores que afirmam que as primeiras experiências da modalidade, no Brasil, datam do final da década de 30, com a fundação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, e, em seguida, com o Instituto Universal Brasileiro, em 1941 – este tinha experiência na formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho, nas áreas de eletrônica, contabilidade, língua inglesa, entre outros cursos (BRASIL, 2012).

Na década de 1960 e 1970, Vidal e Maia (2010) destacam os projetos João de

Barro e Lobato, que tinham também como objetivo o ensino, utilizando a televisão na tentativa de criar uma rede ensino a distância. Dessa forma, pode-se dizer que as primeiras iniciativas de EaD no Brasil tiveram como principais instrumentos de comunicação a correspondência, o rádio e a televisão.

Segundo Saraiva (1996), a história da EaD, no Brasil e no mundo, é marcada pelo aperfeiçoamento e disseminação dos meios de comunicação. Inicialmente tem-se o período do ensino por correspondência; posteriormente pela transmissão radiofônica e, depois, televisiva; atualmente, tem-se na informática os processos de utilização conjugada de meios - a telemática e a multimídia.

Segundo Silva (2004), a educação a distância, assim como outras modalidades de ensino, se vê diante do desafio de promover uma educação que se desenvolve em um ambiente de colaboração e crescimento mútuo entre professor e aluno. Para o autor, a distância espacial entre professor e aluno, a flexibilidade em relação à organização e à utilização do tempo, e a maior autonomia do aluno são características essenciais da modalidade de educação a distância que contribuem para que se alcance tal objetivo.

A grande inovação e fortalecimento da EaD se deu por meio da Lei de Diretrizes Básicas (LDB), a Lei nº. 9394/96, em especial, no parágrafo 4º, do inciso IV, do artigo 32, o qual dispõe sobre a EaD, que passa a ser definida como uma modalidade utilizada para “complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Além disso, a lei estabelece 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” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), que passou a vigorar em janeiro de 2001, com a aprovação da Lei 10.172/01, foram estabelecidos para o período de 2014-2024, a EaD como estratégia para alcançar diferentes metas, prevendo sua expansão no nível técnico, superior e de pós-graduação.

Atualmente, a EaD, no Brasil, expande-se e consolida-se como modalidade de ensino inclusivo e é utilizada como estratégia e metodologia para alcançar diferentes metas de ensino. Através da criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ampliou-se a oportunidade para pessoas que não teriam a chance de frequentar uma sala de aula de uma universidade tenham acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade.

2.2 O Papel da Uab Para Expansão do Pnap

A UAB foi criada em 2006 através do decreto nº 5800, com a finalidade de desenvolver a modalidade de educação a distância, expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior no Brasil (UAB, 2018).

Acerca da proposta da UAB para a democratização do ensino e diminuição de desigualdades pode-se observar que esta:

(...) funciona como eficaz instrumento para universalização do acesso ao ensino

superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (UAB, 2018).

O curso piloto de graduação em Administração inaugurou, efetivamente, a UAB em 2006. Foi iniciado com a participação de 25 universidades públicas brasileiras – federais e estaduais – com mais de 10.000 estudantes em vários Estados.

Os Cursos de Especialização do Programa são desenvolvidos por Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) em parceria com a CAPES, SEED/MEC, Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Ministério da Educação e Ministério da Saúde.

São as seguintes as áreas de concentração: Gestão Pública (420 horas); Gestão Pública Municipal (420 horas); e Gestão em Saúde (420 horas). Os cursos possuem uma duração de 18 (dezoito) meses, incluindo cumprimento de créditos e elaboração de monografia.

A estrutura do curso possui disciplinas divididas entre módulos básicos e específicos conforme exposição abaixo:

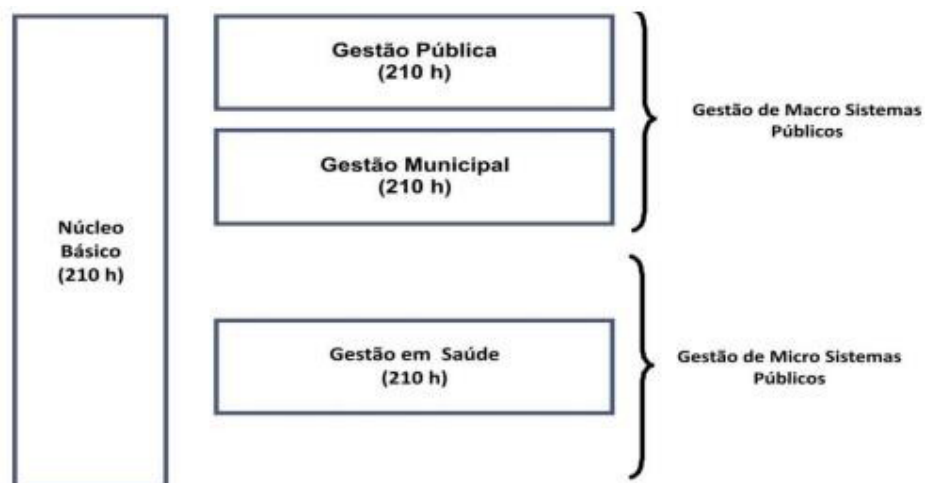


Figura 1: Estrutura dos Cursos de Especialização do PNAP

Fonte: adaptada de Preti (1996).

No módulo básico que equivale a 210 horas, o aluno tem contato com temas acerca atual política do governo, situando-a na passagem que vem se dando, ao longo destes últimos anos, de um Estado Gerencial para um Estado Necessário. Já no módulo Específico, são abordadas as diferentes ações e programas que poderão ser implementadas no contexto da administração pública a que o aluno se especializará.

Para o desenvolvimento dos conteúdos, são utilizados os seguintes recursos didáticos: Textos impressos de apoio ao estudo, por disciplina; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Encontros presenciais para avaliação das disciplinas.

2.3 A Plataforma de Aprendizagem Moodle e as Ferramentas Utilizadas no Curso

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) é o Moodle, uma plataforma de aprendizagem a distância que oferece recursos facilitadores para a construção de conhecimentos por meio da interação entre os alunos, professores e tutores.

A avaliação do discente está atrelada ao conjunto: tarefas, fóruns e provas. Nas tarefas os discentes possuem acesso a questões objetivas e/ou subjetivas respondidas com consulta ao material. No Fórum Temático são promovidas discussões, entre os alunos da turma, sobre os conteúdos das disciplinas. E nas provas são realizadas as avaliações nos polos de apoio presencial.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

De acordo com a abordagem, seguiram-se as recomendações da pesquisa de caráter misto; quanto aos objetivos, utilizou-se da pesquisa descritiva; quanto aos procedimentos, da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2009, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”.

Procurou-se neste artigo apresentar uma descrição da percepção dos alunos da turma de 2017 a respeito de questionário respondido ao final das unidades curriculares. Serão apresentados os resultados de 12 das 14 disciplinas do curso de Especialização em Gestão Pública semipresencial da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) - Campus São João Del Rei, pois o curso se encontra em andamento.

A pesquisa descritiva foi amparada pelos preceitos da pesquisa bibliográfica e documental que segundo Prestes (2007, p. 26), permite ao pesquisador “criar novas proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos às mais diversas áreas do conhecimento. ”

Para avaliar a percepção dos alunos a respeito das unidades curriculares, utilizou-se da ferramenta do questionário online disponibilizado e aplicado pela Coordenação do Núcleo de Educação a distância da UFSJ. Ao término de cada disciplina o questionário ficava vigente durante um período de 30 dias para ser realizado.

O questionário é uma técnica de coleta de dados, recorrentemente empregada nas pesquisas que envolvem o levantamento de uma grande quantidade de dados, como também o seu emprego nas pesquisas de cunho qualitativo (GIL, 1999; RICHARDSON, 1999; MARCONE, 1999; MALHOTRA, 2006; CHAER et al., 2012 e MACHADO, 2015).

A análise se dividiu em duas fases, em que primeiro foram realizadas as coletas dos dados disponíveis na plataforma conforme os questionários eram finalizados em

cada disciplina. Com o auxílio do software Microsoft Excel, os dados foram organizados para posteriormente serem feitas as análises a partir das respostas obtidas. Foram coletados primeiramente os dados referentes a avaliação dos desempenhos dos setores relacionados aos serviços, curso e administração acadêmica. Posteriormente, analisou-se o grau de satisfação referente aos itens que compuseram a avaliação da unidade curricular disponibilizado ao término de cada disciplina.

4 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Ao avaliar a percepção dos discentes quanto ao quesito **Suporte do Curso** é possível identificar que não há insatisfação dos alunos e que se somados as opções: **satisfatório (1), bom (23), ótimo (30) e excelente (17)**, são 71 respostas que demonstram satisfação quanto ao suporte dado no decorrer do curso, ou seja, para 73% dos alunos o suporte do curso é positivo.

Salienta-se que a opção **não se aplica** obteve 26 respostas e deveria ser marcada apenas se o aluno não teve contato ou não precisou desses setores.

Quando questionados sobre a **Coordenação do Curso** identificou-se que os dados da avaliação mantiveram-se em relação ao quesito anterior, concentrando as respostas nos positivos da avaliação compreendendo as seguintes respostas: **satisfatório (2), bom (20), ótimo (27) e excelente (25)**, ou seja, 76% dos respondentes possuem uma percepção positiva acerca do item avaliado. Novamente a opção **não se aplica** obteve significativas respostas, totalizando 23 sinalizações.

Na avaliação sobre a **Secretaria Acadêmica do NEAD/UFSJ** tem-se as seguintes respostas: **satisfatório (1), bom (29), ótimo (20) e excelente (28)**. Este é um dos quesitos avaliados com respostas iguais ou superiores a 80% das respostas positivas em relação a estrutura do curso. Quanto a opção *não se aplica* diferente dos outros quesitos, apenas 19 discentes sinalizaram-na com resposta.

Em relação ao Ambiente da plataforma virtual, que é a plataforma de ensino em que os alunos fazem contato durante todo o percurso de ensino da Pós-Graduação, tem-se os seguintes dados: **insatisfatório (1), regular (2), bom (17), ótimo (41) e excelente (34)**.

Identificou-se que apenas 3% dos discentes se demonstraram insatisfeitos com o ambiente da plataforma e que embora fizessem uso do recurso, outros 3% dos respondentes marcaram **não se aplica (3)** para este quesito.

Um dos melhores quesitos avaliados compreendo 94% de avaliação positiva dos discentes, se dá pela clareza e objetividade das informações na plataforma conforme pode ser verificado na figura a seguir:



Figura 2. Ambiente Virtual de Aprendizagem

Fonte: Plataforma Moodle do curso de Especialização em Gestão Pública da UFSJ.

Na avaliação do **Material Didático disponibilizado** pelo ambiente virtual (**storyboards** e o **design da plataforma – textos com o conteúdo original do curso e desenho gráfico da plataforma**), neste quesito os respondentes concentraram suas respostas nos itens **regular (4), bom (24), ótimo (43) e excelente (26)**. Ao somarmos todos os itens marcados, com exceção da opção regular, temos 96% de respostas positivas.

A proposta dos Storyboards é a de servir como guia de estudo em cada disciplina disponibilizada. O professor tem autonomia para produzir o material e direciona os estudos destacando os principais pontos que serão abordados na disciplina. Devido a abordagem nesse modelo de material ser mais aproximativa e que busca uma conexão entre aluno e professor tal avaliação pode ter sido melhor avaliada pela inovação na proposta metodológica adotada. Conforme a figura abaixo é possível ter a noção da proposta do Storyboard:



Figura 3. Storyboard utilizado na disciplina de Gestão e Logística

No que se refere a avaliação da **Participação dos professores na plataforma** todos os itens obtiveram respostas, que se distribuíram da seguinte maneira: **insatisfatório (1), satisfatório (2), regular (7), bom (29), ótimo (28), excelente (22) e não se aplica (8)**. Ao somarmos as opções positivas, tem-se 81% de satisfação com a participação dos professores na plataforma. Tal avaliação pode ter relação com a comunicação que se dá através do *Storyboard*, item com maior avaliação positiva do questionário.

Em comparação com a participação dos professores na plataforma, tem-se a avaliação do **Tutor a distância**. Na avaliação dos discentes as opções marcadas foram: **satisfatório (1), bom (6), ótimo (36), excelente (53) e não se aplica (1)**. Ao somarmos os itens de cunho positivo, tem-se que 98% dos discentes estão satisfeitos com a participação do tutor a distância e apenas um discente sinalizou a opção não se aplica. Tal índice justifica-se pela presença ativa do tutor ao propor as atividades nos fóruns, dar os feedbacks nas atividades chamadas de tarefas, lançamento das notas das atividades e avaliações presenciais, sendo o principal elo de comunicação de dúvidas dos alunos.

Uma das surpresas do questionário refere-se ao quesito **Tutoria presencial**. Ao serem questionados quanto a esse recurso, embora a maioria tenha marcado a opção **não se aplica** totalizando 60 respostas neste item, outras opções foram marcadas: **regular (1), satisfatório (4), bom (7), ótimo (17) e excelente (8)**, demonstrando que 37 alunos aferiram satisfação em uma atuação inexistente. Salienta-se que o uso de um questionário deve atender aos fins que se propõe e que se no referido curso não há tutoria presencial, este item não deveria ser motivo de avaliação.

No decorrer do questionário na questão discursiva que se referiu a oportunidade do discente descrever críticas ou elogios referentes aos setores acima descritos ou com outros não citados, foram baixas as participações, concentrando-se em apenas quatro respostas tal como expostas abaixo:

“A tutora a distância está de parabéns. Soube estimular os alunos e extrair o melhor de cada um”.

“Seria muito bom se tivéssemos material impresso para auxiliar nos estudos”.

“Presença mais ativa do tutor a distância principalmente na mediação dos fóruns temáticos!”.

“Gostaria de comentar que a participação da professora foi praticamente nula. Os *storyboards* não continham nenhum tipo de explicação ou esclarecimento acerca do conteúdo da disciplina. Da mesma forma, as atividades foram todas extraídas do livro texto, sem nenhuma contribuição, ao meu ver, por parte da professora da disciplina”.

Percebe-se que dentre as respostas que foram dadas uma referiu-se ao elogio à tutora a distância, sendo que também houve uma crítica quanto sua participação na mediação dos fóruns. Houve também uma sugestão se referiu sobre a possibilidade do material impresso ser disponibilizado impresso e por último, pontuou-se a participação de uma professora no *Storyboard* da disciplina.

Embora a participação dos alunos nas questões discursivas tenha sido baixa, destaca-se a necessidade de revisão do referido questionário quanto a esse ponto: o da promoção de diálogo com os alunos através de questões abertas.

Os quesitos que avaliaram as Unidades Curriculares foram confeccionados de acordo com a escala *Likert* e compreenderam respostas que variaram de 1 a 5, em que a nota 1 representou insatisfeito, 2 Ruim, 3 Regular, 4 Bom e 5 satisfeito.

Para facilitar a discussão dos resultados, foram separados em blocos as seguintes perguntas e respostas conforme o gráfico abaixo:

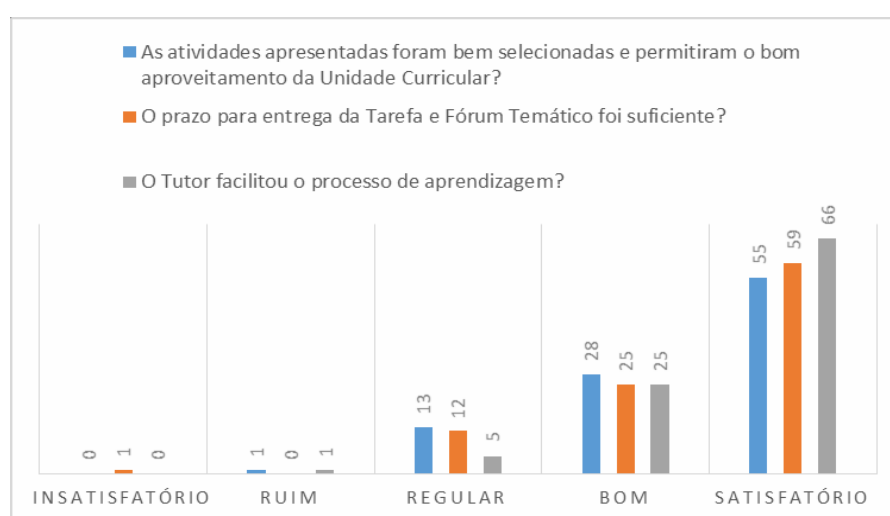


Figura 4. Primeiro Bloco de questões sobre Unidades Curriculares

Fonte: Elaborado pelos autores. Dados da Pesquisa.

Percebeu-se que o item com maior índice de satisfação novamente é o de competência do tutor EaD, em que apresenta-se com maiores índices positivos. Quanto aos itens que se referem aos prazos e as tarefas, as respostas estão muito próximas em virtude de prazo e aproveitamento estarem de certa forma interligados, pois se o discente tiver tempo hábil de compreender o conteúdo para realizar as tarefas propostas consequentemente estará satisfeito com o prazo estipulado para entregar tais tarefas.

Em virtude da conexão entre as questões do primeiro bloco com o segundo no que tange a avaliação do **Material Didático** cabe o seguinte esclarecimento: o Material didático da primeira avaliação refere-se aos *storyboards* e o design da plataforma – textos com o conteúdo original do curso e desenho gráfico da plataforma – conforme demonstrado na figura 2. Já a avaliação do material didático feita a seguir refere-se ao material padrão em que não há intervenções dos professores dos cursos e

que são disponibilizados em dois formatos dependendo da Instituição Superior: Material impresso e/ou Material virtual. No caso da UFSJ, o material foi disponibilizado integralmente pela plataforma.

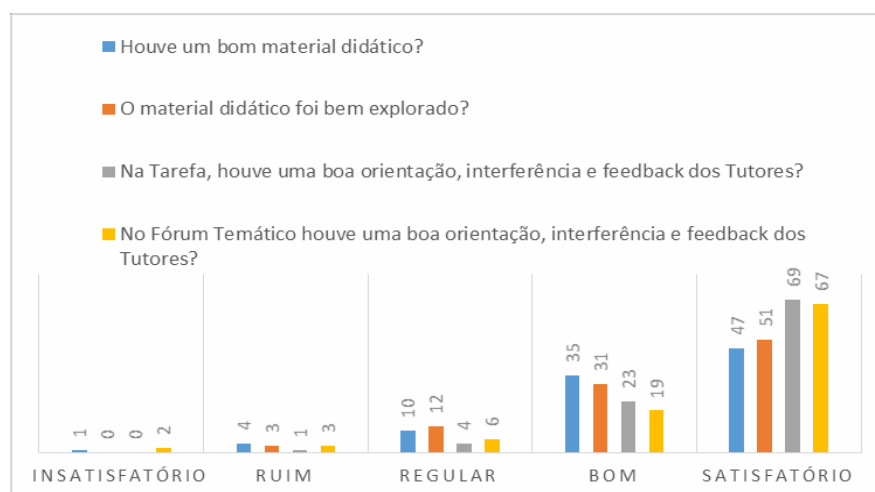


Figura 5. Segundo Bloco de questões sobre Unidades Curriculares

Fonte: Elaborado pelos autores. Dados da Pesquisa.

Em relação a material didático formulado pelo PNAP, a avaliação se difere em referência ao material elaborado via intervenção dos professores, o *storyboard*, tal como verifica-se no gráfico acima. Salienta-se que os materiais disponibilizados pelo PNAP possuem uma defasagem de seis anos, pois referem-se à segunda edição formulada no ano de 2012, o que pode ter contribuído em parte pela avaliação aferida.

As análises acerca das atividades a distância foram propostas e divididas entre a satisfação dos discentes com as propostas elaboradas via tarefas e fóruns combinadas com as interações dos tutores. Devido a satisfação dos alunos em relação as atividades do tutor Ead ser extremamente positiva como já mensurado pela pesquisa, novamente tais índices apresentaram-se como os mais altos da pesquisa.

No espaço para que deixassem suas contribuições na segunda questão discursiva infelizmente novamente houve baixa adesão. Concentraram-se as respostas em apenas quatro contribuições acerca dos *storyboards* de duas disciplinas e expostas a seguir:

“A matéria foi muito bem ministrada”.

“Trata-se de matéria de suma importância para se iniciar um curso EAD. Parabéns aos profissionais envolvidos”.

“Acho excelente esse material que é postado a parte com explicação do conteúdo da apostila. Isso ajuda de forma absurda nos estudos”.

“Quando fiz graduação em Administração Pública na UFJF, muitas vezes era postado além da apostila outros textos que enriqueciam os estudos, mas eu sentia falta dessa explicação, pois, não eram todos os professores que postavam algo esmiuçando o conteúdo da apostila”.

O uso do questionário ao término de cada disciplina se bem formulado pode garantir que erros cometidos no decorrer de uma unidade curricular não se repita. Embora a proposta de análise do questionário tenha sido em cima de um modelo confeccionado e aplicado pela Coordenação da UFSJ, possibilitou o conhecimento de alguns papéis que precisam ser melhor explorados tal como os dados expostos no primeiro bloco das questões que envolveram o contato com o suporte do curso por exemplo.

De encontro com as pesquisas de Lima (2006); Oliveira (2009), De Souza et al. (2010); De Jesus et al (2012); Ferrugini (2013); Souza (2013); De Melo Melchert (2017) dentre outros, em razão da grande procura e conseqüente crescimento, torna-se necessário discutir e refletir sobre os rumos ofertados através da EaD.

Embora os discentes tivessem espaço para dialogar através do questionário com a coordenação, tal espaço foi muito geral. Para que pontualmente correções e melhorias possam ser feitas, são necessários que os diálogos sejam melhores estruturados.

Para que a finalidade de uma avaliação, tal como o proposto por Machado (2015), concretize o princípio educativo da avaliação utilizando-a como mecanismo de revisão constante, para que se tornem mais competentes de não apenas dizer o que deve ser feito, mas de fazer o que realmente deve ser feito, são necessárias discussões sobre as avaliações que estão sendo propostas aos alunos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), permite que através das ferramentas tecnológicas o papel do aluno, professor e tutor sejam interligados, pois ambos colaboram para o crescimento de um e do outro interagindo e aprendendo. Tendo em vista esses papéis, ao avaliar as unidades curriculares, os alunos assumem um papel ativo na busca de melhorias para o ensino e aprendizagem do ambiente em que faz parte.

Na avaliação dos questionários que nortearam esta pesquisa alguns dados foram marcantes e merecem a seguinte reflexão e aprofundamento através de novas pesquisas: O papel que o tutor EaD assume na aprendizagem recebe maior destaque na percepção dos discentes visto que a pesquisa revelou que ao cruzarmos as interações, ao somarmos as opções positivas, tem-se 81% de satisfação com a participação dos professores na plataforma enquanto que 98% dos discentes estão satisfeitos com a participação do tutor a distância.

Em relação ao material didático, ingrediente norteador da aprendizagem, percebe-se que a satisfação com o material didático elaborado pelos professores (*storyboards* e o design da plataforma – textos com o conteúdo original do curso e desenho gráfico da plataforma) possui melhor avaliação 96% de satisfação, que o material didático

padrão disponibilizado pelo Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), em que apresenta satisfação de 77% dos discentes.

Ao cruzar os dados identificou-se que embora os alunos tenham demonstrado nas questões objetivas suas desaprovações nas duas oportunidades disponíveis através das questões discursivas faltou maiores participações limitando a pesquisa a demonstrar no total apenas a contribuição de oito respostas entre críticas, elogios e sugestões.

Como proposta para ser desenvolvida em futuras pesquisas, destaca-se a necessidade de antes de se aplicar um questionário de análise curricular, investigar através de uma avaliação com o questionário se os alunos conhecem plenamente os recursos que estão disponíveis para seu uso.

Uma das limitações desta pesquisa foi que não houve a possibilidade de identificar se o aluno ao marcar a resposta “não se aplica” de fato não fez uso da ferramenta ou a desconhecia. Uma das razões que levaram a essa inquietação se dá pelo acesso que o aluno necessariamente tem que ter durante a vigência do curso aos setores de suporte do curso, a coordenação e a secretaria pois todas as principais comunicações avisando acerca dos agendamentos das provas, disponibilização do período das atividades, problemas com logins e declarações para comprovações não são feitas diretamente pela plataforma e caso o aluno não interaja ativamente com todos os recursos da universidade fora da plataforma, ele não terá pleno acesso a tais recursos. Então há um alerta: se há a necessidade de os alunos terem contatos com esses canais por qual razão ele sinaliza que não se aplica ou que não faz uso?

Outra hipótese é de que o tutor pode estar suprindo tal carência, sendo assim, o questionário para avaliar os setores deveria permitir que campos adicionais fossem incluídos como por exemplo acerca do tempo de resposta das solicitações que são feitas pelos alunos, se tais solicitações foram resolvidas, se o tempo de espera foi adequado, se houve dificuldades para estabelecer contato e quais as críticas e/ou sugestões dos alunos nesses campos específicos para que possam melhorar esse suporte ao aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Aberta do Brasil. PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Fundamentos e Práticas na EaD / Artemilson Alves de Lima, -- edição revisada e atualizada. – Cuiabá; Universidade Federal de Mato Grosso

/ Rede e-Tec Brasil, 2012.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2005.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

DE MELO MELCHERT, C. R. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE.

DE JESUS, D. P.; BORGES, E. M.; DA SILVA, P. A. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA DE

FORMAÇÃO CIDADÃ: POTÊNCIAS E DESAFIOS. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2012**, 2012.

DE SOUZA, G. S.; CARNEIRO, T. A.; LEAL, Silva. Educação a distância no Brasil: mudança social e tecnológica.

FERRUGINI, L. et al. Educação a distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina- GUAL**, v. 6, n. 2, 2013.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. 12ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, K. R. de S. Educação a Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: NEVES, Lúcia Maria W. SIQUEIRA, Â. C. de (Orgs.). Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

MACHADO, D. P., MORAES, M. G. de S. - **Educação a Distância - Fundamentos, Tecnologias, Estrutura e Processo de Ensino e Aprendizagem**, – São Paulo : Érica, 2015. 1º edição.

MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999

MORAIS, B. O. et al. A Percepção dos alunos de Administração Pública sobre o ENADE. In: 14º Congresso Internacional de Educação a Distância. ABED, 2017. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos17/17425364.pdf> Acesso em: 16 mar. 2018

OLIVEIRA, D. M. de. Educação a Distância e a formação de professores em nível superior no Brasil. Anais da ANPED, 32, GT11, 2009.

PRESTES, M. L. de M. A pesquisa e a constituição do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3ª Edição. São Paulo: Rêspel, 2007.

PRETI, Oreste. (Org.) Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE, UFMT, 1996.

RETT, S. B. T. Formação Continuada de Professores por meio da Educação a Distância (EaD): influências do curso TV na escola e os desafios de hoje. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, Brasília, DF, v. 16, n. 70, p. 17-27, 1996.

SILVA, A. C. R. da. Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. In: 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/012-TC-A2.pdf> acesso em 19 mar. 2018

SOUZA, R. A.; MORAES, R. de A. Políticas públicas de formação por meio da educação a distância: o ProFormação e o ProGestão. **Anais eletrônicos da Reunião Nacional da Anped, Goiânia, GO, Brasil**, v. 36, 2013.

UAB - Universidade Aberta do Brasil (2012). PORTAL. Disponível em www.uab.capes.gov.br acesso em 19 mar. 2018

VIDAL, E. M. MAIA, J. E. B. Introdução à EAD. Editora RDS: 2010

A INTERDISCIPLINARIEDADE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

Ivana Maria Saes Busato

Centro Universitário Internacional Uninter, Escola Superior de Saúde Biociências, Meio ambiente e Humanidades, Curitiba – Paraná.

Izabelle Cristina Garcia Rodrigues

Centro Universitário Internacional Uninter, Escola Superior de Saúde Biociências, Meio ambiente e Humanidades, Curitiba – Paraná.

Ivana de França Garcia

Centro Universitário Internacional Uninter, Escola Superior de Saúde Biociências, Meio ambiente e Humanidades, Curitiba – Paraná.

Vera Lucia Pereira dos Santos

Centro Universitário Internacional Uninter, Escola Superior de Saúde Biociências, Meio ambiente e Humanidades, Curitiba – Paraná.

Rodrigo Berté

Centro Universitário Internacional Uninter, Escola Superior de Saúde Biociências, Meio ambiente e Humanidades, Curitiba – Paraná.

RESUMO: A interdisciplinaridade é um mecanismo de aprendizagem de abordagem e tratamento de duas ou mais disciplinas. Na prática profissional se torna frequente a utilização da interdisciplinaridade ao estabelecer uma relação de método, análise e interpretação de conteúdos para a resolução de determinados casos. Por isso, a exigência advinda do mercado de trabalho sugere que as instituições formem profissionais com tal habilidade e entendendo a

necessidade desta múltipla visão. Para atender essa nova demanda e realidade atual, os professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia da área da saúde, de uma instituição de ensino superior na modalidade a distância, optaram pela disponibilização de estudos de casos aos discentes dentro desta nossa perspectiva. Para que os alunos pudessem responder o “case” era preciso obter conhecimento das duas disciplinas que integram o módulo. A atividade não possuía caráter avaliativo, mas os pesquisadores relataram a importância da execução da atividade para o desenvolvimento desse pensamento integrador. O presente estudo objetivou verificar se os alunos conseguiriam fazer a integração dos conhecimentos, e elaborar uma solução para a situação exposta, utilizou-se a metodologia de relato de caso. Resultados apontaram que dos 1.614 alunos que tinham acesso a atividade 36,3% (587) dos alunos responderam a atividade, com alto número de assertividade (100%, 85% e 74%). Por fim, verificou-se que os alunos ao realizarem a atividade, que compõe as unidades curriculares (UC) estudadas, estão conseguindo estabelecer uma conexão entre os vários saberes e apresentar soluções eficientes que buscam o relacionamento a mais de uma UC.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Estudo de caso. Educação

ABSTRACT: The interdisciplinarity is a learning mechanism to approach and treat two or more disciplines. In professional practice it becomes frequent to use interdisciplinarity when establishing a relation of method, analysis and interpretation of contents for the resolution of certain cases. Therefore, the requirement arising from the labor market suggests that institutions forming professionals with such skill and understanding the need for this multiple vision. In order to meet this new demand and current reality, professors who work in the higher education courses in the health area through the modality of distance education, have chosen to make case studies available to students within this perspective. In order for the students to be able to answer the “case” it was necessary to obtain knowledge of the two disciplines that are part of the module. The activity did not have evaluative character, but the researchers reported the importance of the activity execution for the development of this integrative thought. The present study aimed to verify if the students could integrate the knowledge and to elaborate a solution to the exposed situation, the case report methodology was used. Results indicated that of the 1,614 students who had access to the activity, 36.3% (587) of the students answered the activity, with a high number of assertiveness (100%, 85% and 74%). Finally, it was verified that the students, when carrying out the activity, that compose the curricular units (UC) studied, are able to establish a connection between the various knowledge and to present efficient solutions that seek the relationship to more than one UC.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Case study. Education

1 | INTRODUÇÃO

Na prática profissional para resolver os problemas, conflitos e situações cotidianas é preciso que o profissional seja capaz de unir conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação para que se possa dar a resolubilidade adequada para um determinado cenário. Para que o profissional possa fazer essa conjuntura de assuntos, faz-se necessário que ele tenha aprendido fazer essa interligação, o que, invariavelmente, é estimulado durante a sua vida acadêmica. Isso pode ser ministrado de três formas diferentes: com a multidisciplinaridade, quando abordam conteúdos variados, mas sem a inter-relação deles, ou com a interdisciplinaridade, quando há uma junção de determinadas disciplinas, ou ainda com a “transciências”, um tópico além da interdisciplinaridade, pois é a junção dos conteúdos. Segundo Vieira, et al. (2017) a transciência possibilitaria a realização de uma “análise isomórfica entre áreas do saber “ e que isso seria “extremamente oportuno e útil”. Para os autores supracitados, as unidades curriculares (UC) como matemática, computação e outras afins, “deveriam ser emancipados de uma única classe de estudos de casos”.

Visando a interdisciplinaridade os professores que atuam em cursos da modalidade à distância, da área da saúde, de uma Instituição de Ensino Superior, situada no Município de Curitiba, Paraná, optaram por trabalhar com “Estudos de casos”. Essa

atividade foi elaborada de forma que integrasse as duas disciplinas que compunham a fase que ocorreu durante o período de 26/02/2018 a 07/04/2018. Os estudos de casos tinham o intuito de transcender o aluno para uma situação prática, cotidiana na vida profissional, a qual ele precisaria utilizar o conhecimento obtido nas duas disciplinas da fase para resolver o problema exposto pelos professores. A atividade não possuía caráter avaliativo, contudo, os alunos foram estimulados a participar devido a importância da criação de um pensamento integrador no mercado de trabalho.

Costa e Loureiro (2017) afirmam que existem duas formas de pensar: a crítica e a dialética. A primeira é considerada, pelos autores, a forma correta de se pensar, já a segunda é quando não há uma intervenção do ator, apenas a participação de mero observador. Ao introduzir o estudo de caso pretende-se que os alunos tornem-se pensadores críticos, avaliando todas as possibilidades que envolvem a situação relatada e assim possam encontrar a melhor saída.

Diante do exposto, o objetivo desse estudo é verificar se os alunos conseguiram fazer a junção dos conhecimentos e elaborar uma solução para a situação exposta a eles.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo utiliza a metodologia de relato de experiência, são descritos a experiência dos pesquisadores na disponibilização da estratégia de estudo de caso interdisciplinar. Houve participação indireta dos alunos de cursos superiores tecnológicos (CST) da área da saúde de uma instituição de ensino superior, que atua predominantemente com cursos de educação a distância.

Os cursos que integraram esse estudo foram: CST em Gestão hospitalar, CST em Saúde pública e CST em Gestão em Vigilância em saúde. As disciplinas utilizadas para trabalhar a interdisciplinaridade foram:

- Comunicação Organizacional/Sistema de Informação Gerencial (utilizado nos três cursos mencionados)
- Hotelaria Hospitalar/Marketing Hospitalar (utilizado apenas no curso de CST Gestão Hospitalar)
- Gestão de Recurso Humanos/Gestão de Contratos e Convênios em serviços de saúde (utilizado apenas no curso de CST em Gestão em Saúde Pública).

Para o primeiro grupo de disciplinas 812 alunos estavam vinculados a oferta e por isso tiveram acesso ao “case” elaborado pelos professores/tutores dos cursos. Já no segundo grupo de disciplinas havia 480 alunos e o último grupo contava com 322 discentes atrelados as disciplinas e conseqüentemente com acesso ao estudo de caso. Totalizando 1.614 alunos.

A atividade ficou disponível para que os alunos pudessem acessá-la e respondê-la no período de 05/03 a 30/03/2018. Houve por parte dos tutores a solicitação para realização das atividades, bem como, foi dada ênfase à sua importância.

3 | DESENVOLVIMENTO

O mercado de trabalho tem se mostrado cada vez mais exigente, o que impacta na formação dos profissionais. Atualmente, as IES buscam formar profissionais mais críticos e competentes para atender tal demanda. A formação desarticulada e fragmentada existente em modelos pedagógicos de anos passados não se adequam a atual realidade. Esse modelo de ensino era visto como multidisciplinar, onde as unidades curriculares eram estudadas isoladamente, cada uma em um momento único, sem o vínculo com demais unidades temáticas (PIRES, 1998). É inconcebível que nos dias atuais os profissionais atuem considerando uma única área, sem considerar a influência das demais. O mundo hoje possui várias múltiplas faces e isso faz com que o objeto alvo seja avaliado nessa mesma perspectiva.

Buscando formar profissionais mais capacitados para o mercado de trabalho as IES desenvolvem atividades que façam a inter-relação das disciplinas, por meio de processos pedagógicos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Schwartzman, et al. (2017) conceitua a multidisciplinariedade como

(...) estudo de objeto por várias disciplinas simultaneamente, significando, na prática, a interpretação do mesmo objeto de estudo a partir do seu modo particular de atuação em cada disciplina (por exemplo, o aborto da perspectiva da medicina, do direito, filosofia, teologia, entre outras). A interdisciplinaridade, por sua vez, refere-se à transferência de métodos de uma disciplina a outra, por exemplo, as diferentes disciplinas citadas analisando integradamente o problema, dialogando entre si. Já a transdisciplinaridade diz respeito ao que se situa entre as disciplinas, ou seja, entre os limites de suas fronteiras, tendo como um de seus imperativos a unicidade do conhecimento; essa interpretação ultrapassa as disciplinas aqui adotadas como referência, proporcionando novo tipo de olhar, mais orgânico e integrado à questão analisada (SCHWARTZMAN, et al., 2017, p. 537)

Já a interdisciplinaridade, modelo utilizado por grande parte das Instituições de Ensino superior nos dias atuais, utiliza-se da junção de duas ou mais unidades curriculares. Esse modelo desperta no discente a noção de que todos os conteúdos ministrados em um curso estão interligados (ROQUETE, et al. 2012).

Xavier et al (2017, p. 374 apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006) conceitua a interdisciplinaridade como

(...) um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. [...]

O objetivo utópico do método interdisciplinar, diante da especialização sem limite das ciências, é a unidade do saber (XAVIER, et al (2017, p. 374 apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006)

Xavier et al. (2017) afirmam ainda que a interdisciplinaridade é a junção de conhecimentos que por fim tornam-se antidisciplinares, pois, ao tempo que se une variadas áreas de conhecimento acaba-se por destituir a unidade curricular. Outro ponto de destaque colocado pelos autores supracitados é a dificuldade de o professor tradicional romper o paradigma metodológico aplicado até aquele momento e passar a estabelecer relações entre variados saberes. Contudo, esse processo de integração faz-se necessário, visto que, a formação clássica disciplinar não atende mais a demanda contemporânea.

Farias et al (2018) cita que a interdisciplinaridade é na prática a interprofissionalidade, pois na prática do labor há uma inter-relação de conhecimentos e habilidades que devem ser utilizadas em conjunto. Mas, assim, como posto por Xavier et al (2017), também verificaram que no cotidiano profissional alguns colaboradores da área da saúde demonstraram uma certa dificuldade em realizar determinadas tarefas por não conseguir fazer uso da interdisciplinaridade.

Há ainda um modelo onde as unidades curriculares são vistas como um todo da grade curricular, a transdisciplinaridade, onde as ciências são envolvidas de tal forma que não há diferenciação entre as disciplinas (matemática, física, etc.), mas sim um conteúdo de ciências lógicas, onde todas estas unidades curriculares serão vistas juntas, como uma única disciplina. Nesse modelo o que é visto é um determinado tema a ser discutido e dentro dele serão apresentadas todas as ciências que o envolvem (ROQUETE, et al. 2012).

Dessa forma, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade é um modelo de aprendizagem intermediário entre a multidisciplinaridade, onde várias as unidades curriculares não se envolvem diretamente, e a transdisciplinaridade, onde há um envolvimento direto entre as unidades curriculares.

Buscando estimular os alunos a criarem o hábito de fazer tal relação quando estiverem inseridos no mercado de trabalho, os professores de uma IES, situada em Curitiba Paraná, dos Cursos Tecnológicos de Graduação da área da saúde optaram por disponibilizar aos seus alunos estudos de casos (*cases*) que estimulem o pensamento integrador entre as várias áreas de conhecimento e os resultados apontaram que dos 1.614 alunos que tinham acesso a atividade apenas 36,3% (587) dos alunos responderam a atividade, sendo que o curso de CST em gestão hospitalar apresentou o maior índice de atividades realizadas (62%), seguido do curso de CST em Gestão em Saúde Pública (45%), conforme demonstrado na tabela 1.

Com relação a resposta esperada, pode-se verificar que os alunos demonstraram maior facilidade de integração entre os conhecimentos nas disciplinas de comunicação organizacional e sistema de informação gerencial, pois, 100% dos alunos assinalaram

a resposta considerada como correta. O case apresentado nas disciplinas de Hotelaria hospitalar e Marketing hospitalar foi o segundo com maior índice de respostas corretas (85%), já o case apresentado no curso de saúde pública para as disciplinas de Gestão de contratos e convênios em serviços de saúde e Gestão de recursos Humanos foi o que os alunos demonstraram maior dificuldade de integração de saber para resolver a situação apresentada (74%).

Cursos	Disciplinas	Alunos vinculados a oferta	Atividades Respondidas	Respostas Corretas
3 cursos Graduação	Comunicação Organizacional/Sistema de Informação	812	18%	100%
Cst Gestão Hospitalar	Hotelaria Hospitalar e Marketing Hospitalar	480	62%	85%
Cst Gestão em Saúde Pública	Gestão de contratos e convênios em serviços de saúde/Gestão de recursos Humanos	322	45%	74%

Tabela 1: Índice de realização da atividade e de respostas esperadas

Fonte: os autores, 2018

Contudo, constata-se que de uma forma geral os alunos estão conseguindo estabelecer um pensamento integrador e apresentar respostas interdisciplinares para a resolução de determinadas situações, pois, considerando os 587 alunos que realizaram as atividades obteve-se um índice de 86% de acertos. Isso demonstra que os cursos pesquisados estão conseguindo trabalhar com seus alunos a interdisciplinaridade, conforme sugestiona a nova tendência do processo ensino-aprendizagem.

4 | CONCLUSÃO

A interdisciplinaridade apresenta-se como uma necessidade no mercado de trabalho, visto que entre as situações cotidianas é preciso utilizar o conhecimento de várias áreas para apresentar uma solução eficiente. Dessa forma, os cursos de graduação estão buscando cada vez mais estimular os futuros profissionais a estabelecerem esse pensamento integrador.

No presente estudo pode-se verificar que os alunos que compõem as unidades curriculares (UCs) estudadas estão conseguindo estabelecer essa conexão entre os vários saberes e apresentar soluções eficientes que relacionem mais de uma unidade curricular (86%). Por outro lado, as disciplinas de sistema de informação gerencial e comunicação organizacional foram as UCs que apresentaram maior índice de resposta esperada, logo, conclui-se maior conexão entre os saberes por parte dos discentes (100%).

Essa conexão e capacidade de unir vários conhecimentos para elaborar uma

solução sugere uma maior facilidade de adaptação ao mercado de trabalho. Ao final concluímos que esse tema carece de mais estudos para confirmação dos dados apresentados, o que a equipe de pesquisadores durante os sucessivos anos deverá aprofundar mais os estudos e a relação da interdisciplinaridade no mercado de trabalho como diferencial competitivo.

REFERÊNCIAS

VIEIRA, A.A.N. et al. Metodologia Científica no Brasil: ensino e interdisciplinaridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 237-260, jan. /mar. 2017.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C.F. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121 jan. /abr. 2017.

SCHWARTZMAN, U.P.; et al. Interdisciplinaridade: referencial indispensável ao processo de ensino-aprendizagem da bioética. **Rev. bioética**. (Impr.) v.25, n. 3, p. 536-43, 2017.

XAVIER, A. M.; STEIL, L. J.; MENA-CHALCO, J. P. (Inter)disciplinaridade e transversalidades: o projeto de formação superior da Universidade Federal do ABC. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 373-390, 2017.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FARIAS, D.N. et al. Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade na Estratégia Saúde da Família. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 141-162, jan. /abr. 2018.

PIRES, M.F.C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface – Comunic, Saúde, Educ 2**. São Paulo, fev., 1998.

ROQUETE, F.F., et al. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: em busca de diálogo entre saberes no campo da saúde coletiva. **R. Enferm. Cent. O. Min.** v. 2, n. 3, 2012.

UMA HISTÓRIA DE SABORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR EM CURSOS EAD

Andrea Borelli

Cruzeiro do Sul Virtual – Cursos de Ciências Sociais e História

Marcos Ota

Produção de Materiais Didáticos/ Designer Instrucional

Rosana Fernandez Medina Toledo

Cruzeiro do Sul Virtual – Cursos de Gastronomia

RESUMO: O presente trabalho relata uma atividade, na modalidade EaD, realizada com os alunos regularmente matriculados nos seguintes cursos: Curso de Ciências Sociais, Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia e Curso de História, da Universidade Cruzeiro do Sul Virtual, em março de 2018 com finalização em junho de 2018. A atividade teve como proposta a participação de um concurso virtual o qual denominamos “Uma História de Sabores.” O objetivo geral do trabalho pautou-se na construção e preservação da identidade cultural e gastronômica das diversas regiões do Brasil assim como na possibilidade da vivência de uma atividade interdisciplinar. Neste trabalho também evidenciamos as metodologias ativas, como sendo uma concepção educacional que coloca os estudantes da graduação como principais agentes de seu aprendizado. A grande proposta desse método é aperfeiçoar a autonomia individual do estudante,

desenvolvendo-o como um todo. Dessa maneira, ele será capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais.

O NASCIMENTO...

O sabor nos traz em contato com o vivido, com a experiências concreta dos indivíduos no seu percurso pela vida e por esta razão, pode contribuir para uma experiência significativa e prazerosa no ato de aprender.

A refeição cotidiana fala de inclusão ou de exclusão. Afinal, quantos podem comer carne? Ou peixe? A presença dos *fast-foods* mostra o peso da cultura americana?

Como observa Barros:

A alimentação enquanto “documento” (os alimentos e a forma de cozinhá-los e oferece-los a mesa) fala as nossas memórias e pode se, trabalhada, reunida, sistematizada e analisada, tornar-se documento histórico. No trabalho de pesquisa ou docente, um professor/pesquisador pode transformar uma lembrança pessoal em algo coletivo, “espaço de sociabilidade, identificando na aparente experiência individual a “voz” da vivências comum a toda uma geração, identificando uma cultura do paladar, processos ritualísticos de convívio”. (BARROS, 2004, p 27)

Neste sentido, considera-se que a experiência com sabores que carregam em si saberes sobre a experiência concreta dos indivíduos pode contribuir para a formação diferenciada para os discentes.

A essa trajetória também incluímos a interdisciplinaridade que segundo FAZENDA (2011) se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura de cada lugar.

Segundo Jarmendia (2005), é o conjunto de significados, adequadamente problematizado, que serve de ancoragem para a construção de novos saberes, tornando-os significativos.

O professor deve saborear o seu saber. Saber este que deverá ser fundamentado em todo seu processo humano e formativo. O papel da educação é construtivo, visando uma modificação do espaço em que estão inseridos, professor e aluno.

Como relata Freire (2005), teoria/prática é uma unidade dialética que deve interagir o tempo todo e, este conceito é especialmente significativo quando se pretende contribuir para trajetórias humanas, capazes de produzir um conhecimento realmente transformador.

Considerando estas reflexões, as coordenações dos cursos de Gastronomia e História, na modalidade presencial, já realizam uma atividade prática e teórica que está em sua nona edição e que consiste na integração dos conteúdos contemplados no primeiro semestre de cada curso nas disciplinas de Cozinha Internacional e História Contemporânea.

Esta experiência permitiu o desenvolvimento de uma atividade voltada a realidade local e as particularidades da educação a distância.

O CONCURSO...

O Concurso denominado “Uma história de sabores”, da Cruzeiro do Sul Virtual, que acontece entre 05 de março e 19 de junho de 2018, tem como objetivo criar oportunidade para o desenvolvimento e aprimoramento profissional dos alunos, estimulando também sua criatividade e desenvolvendo seu espírito inovador, ter a consciência de uma cozinha responsável e sustentável e estimular o gosto pela pesquisa histórica de caráter local, enfatizando a noção de que a experiência com sabores, carrega em si saberes sobre a experiência concreta dos indivíduos. Desta forma, esta experiência pode contribuir para uma formação diferenciada dos discentes de um curso fortemente operacional, como a Gastronomia e para cursos amplamente teórico, como as Licenciaturas em Ciências Sociais e História.

Foram elencados como objetivos específicos do concurso:

- i. promover o trabalho de pesquisa acadêmica e interdisciplinar;

- ii. expressar competências de ordem teórica e prática;
- iii. desenvolver, por meio de pesquisa, conhecimentos históricos da gastronomia brasileira;
- iv. divulgação e envolvimento do Polo em atividades de ordem prática.

Para participar do concurso os alunos foram orientados a preencher a ficha de inscrição e cadastrar o respectivo trabalho de pesquisa e receita no período de 5 de março a 5 de abril de 2018, conforme cronograma divulgado no lançamento da atividade.

A Figura 1 representa as cinco etapas concebidas para estruturar o concurso, considerando desde a divulgação inicial até a fase final de análise dos trabalhos submetido



Figura 1. Etapas do concurso

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os trabalhos inscritos deveriam obedecer os seguintes requisitos:

- a) Desenvolvimento de um trabalho escrito (segundo as normas da ABNT) constando de contextualização sobre a herança cultural dos pratos escolhidos, fundamentando a escolha dos alimentos/preparações;
- b) Elaboração de uma receita com contextualização dos ingredientes;
- c) Criação da Lista de Compras dos ingredientes a serem utilizados;
- d) Produção de 02 (duas) porções de cada prato para o julgamento final;
- e) As receitas, na etapa presencial, deverão ser desenvolvidas para serem executadas no prazo máximo de 02h30 horas e sem pré-preparo, tempo previsto para a duração do concurso;

f) É de livre escolha os ingredientes que serão providenciados pela Cruzeiro do Sul Virtual na etapa presencial, considerando a lista de compras elaborada pelo candidato.

Ao final do período de inscrição, 10 trabalhos foram selecionados por comissão interna da Instituição formada por docentes da Gastronomia, das Ciências Sociais e de História, segundo os critérios abaixo:

- i. Referencial teórico: Produção de um artigo com introdução, apresentação da história e da receita e referências consultadas (Normas ABNT);
- ii. Vídeo de até 5 minutos apresentando a preparação da receita;
- iii. Lista de compras (ingredientes) com as respectivas quantidades.

Na etapa de análise dos trabalhos, a comissão julgadora do concurso avaliou todos os trabalhos encaminhados e selecionou 10 (dez) finalistas por meio da atribuição de pontuação, que podia chegar a um total de 100 (cem pontos) pontos, observados os seguintes critérios: trabalho escrito (50 pontos) e vídeo (50 pontos), descrevendo a produção da receita relacionada com o trabalho escrito.

Diante da pontuação e respectiva classificação, a comissão escolheu entre os finalistas, os 05 melhores trabalhos para o evento presencial, que aconteceu em 19 de junho de 2018, em São Paulo.

O evento foi registrado pela equipe de produção de conteúdo e a reportagem pode ser vista neste link: <http://www.kaltura.com/tiny/j8zcs>

DESIGN E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO PROJETO

A aprendizagem baseada na investigação ou *Inquiry-based Learning* propõe que os alunos sejam desafiados a desenvolver suas próprias pesquisas com o intuito de gerar seu próprio conhecimento sobre o tema proposto.

O seu grande diferencial é o aprendizado centrado em atividades experimentais e analíticas, neste caso, a pesquisa de campo para escolha da receita a ser investigado e a análise de suas características.

Esta metodologia permite o trabalho individual ou em grupo e reforça a posição do professor como mediador do processo. No caso deste projeto, os alunos realizaram atividades individuais que foram acompanhadas pelos responsáveis pelo concurso.

Esta atividade permitiu que os alunos demonstrem a aquisição de competências desenvolvidas ao longo do curso e movimentar conhecimentos adquiridos em várias disciplinas cursadas, promovendo uma experiência que constrói o pensamento crítico, e a responsabilidades pela própria aprendizagem.

No que tange os aspectos de design e modelo pedagógico do projeto, tem-se na Figura 2 e 3, a organização do conteúdo e as estratégias para promover o engajamento e a efetiva participação dos estudantes.

O desenvolvimento do modelo reuniu as contribuições dos princípios do Universal

Design of Learning (UDL), sistematizadas pelos estudos de Rose e Meyer (2002), que apresentam o uso das estratégias do UDL alinhado às redes de aprendizagem (*learning networks*). Sendo elas: estratégias que suportam o reconhecimento da informação a ser aprendida; estratégias para processar a informação aprendida e estratégias para promover o envolvimento dos alunos nas tarefas.

Tratando-se de estudantes dos polos da Cruzeiro do Sul Virtual que estão distribuídos geograficamente em estados brasileiros, buscou-se por meio de recursos midiáticos, demonstrar a riqueza histórica e cultural advindas de cada região. Além disso, o material didático produzido possibilitou o aprofundamento dos aspectos históricos enraizados na cultura gastronômica brasileira.




Figura 2. Design do projeto no ambiente virtual

Fonte: Elaborado pelos autores.

Semanalmente, os alunos recebiam pílulas do conhecimento no ambiente virtual, contendo indicação de leitura, recomendações de vídeos e informações sobre História e Alimentação. Tal ação visou promover maior interação com os estudantes e ainda motivar a participação, demonstrando a relevância do projeto para o contexto dos cursos matriculados.

Recado Importante!



Formulário de Inscrição

PREMIAÇÃO

Os 10 finalistas do concurso ganharão:

- o Bolsa de Estudo de 100% em um dos cursos livres ofertados pela Cruzeiro do Sul Virtual;
- o Participação do livro digital com os artigos e receitas; e
- o Divulgação do Polo.

Os 5 primeiros finalistas selecionados para a etapa presencial, além dos prêmios anteriores, irão adquirir:

- o Traslado e estadia em São Paulo (SP) para concorrer na etapa final.

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Figura 3. Recursos didáticos e pílulas do conhecimento

Fonte: Elaborado pelos autores.

A seguir, alguns exemplos de mensagens enviadas aos alunos, durante a fase de inscrição e submissão do concurso.

Exemplo 1:

Caros.

Voltamos ao assunto da ligação entre História e Gastronomia. Segue o link da palestra: “Cozinhando com Palavras - Câmara Cascudo e as heranças na gastronomia brasileira”, proferida pelo Prof. Ricardo Maranhão.

Exemplo 2:

Olá.

As pesquisas nas áreas de história e gastronomia têm crescido muito nos últimos anos e, permitem conhecer novos aspectos do cotidiano. Selecionamos duas leituras que podem inspirar a participação de vocês em nosso concurso!

O artigo Alimentação e cultura material no Rio de Janeiro dos vice-reis: Diversidade de fontes e possibilidades de abordagens da Profa. Leila Mezan Algranti, que analisa alguns aspectos das práticas alimentares na cidade do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XVIII

No artigo Maria Henriqueta Sperandio Garcia Gimenes-Minasse é discutido o conceito de Confort food, e suas principais características, partir de uma pesquisa bibliográfica.

Boa Leitura... Participe!!!

RESULTADOS PARCIAIS DO PROJETO

Como o projeto ainda está em andamento, são tem-se alguns parciais do concurso. Um total de 51 realizaram a submissão do trabalho, tendo como percentual 43% de alunos de História, 53% de Gastronomia e 4 % representando o curso de Ciências Sociais.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A comissão julgadora realizou a avaliação dos trabalhos enviados e os 10 melhores trabalhos avaliados de acordo com os critérios de pontuação representam os estados (Figura 4): Acre, Brasília, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

A saber, vale destacar que todos os trabalhos avaliados passaram também por critérios de qualidade do texto escrito, aspectos e relevância autoral, com verificação de recurso para plágio e originalidade da proposta do prato apresentado.



Figura 4. Estados dos 10 melhores estudantes

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 1 apresenta a distribuição dos polos e as respectivas receitas escolhidas na classificação dos 10 melhores trabalhos. Os ganhadores serão contemplados com bolsas de estudo para cursos de extensão e ainda participarão do livro “Uma História de Sabores” sob organização dos idealizadores e coordenadores do projeto.

Polo/ Cidade do aluno	Receita
Brasília/ DF	Pão de Mel
Montes Claros/ MG	Pão de Queijo
Oliveira - Carmo da Mata/ MG	Frango, Angu e Quiabo
Tijuca – Rio de Janeiro/RJ	Papo de Anjo
Guaratinguetá/SP	Afogado
Santo Amaro - São Paulo/ SP	Godó de Banana
Campinas/ SP	Feijão Tropeiro
Araguari/ MG	Pão de queijo
Pituba - Salvador-BA	Arroz Haussá
Rio Branco/ AC	Costela de Tambaqui

Quadro 1. Polo e as dez melhores receitas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dada a classificação, o Quadro 2 representa a classificação final dos 05 melhores

trabalhos que participarão do evento presencial em junho de 2018 e reproduzirão o prato no Laboratório de Gastronomia do campus. Além do aspecto solene do evento de premiação, um ponto importante a se destacar, referem-se às ações para integração dos cursos e interação com os alunos do curso presencial de Gastronomia para apoiar os finalistas durante a elaboração do prato.

Polo/ Cidade do aluno	Receita
Brasília / DF	Pão de Mel
Tijuca – Rio de Janeiro/RJ	Papo de Anjo
Santo Amaro - São Paulo/ SP	Godó de Banana
Campinas/ SP	Feijão Tropeiro
Pituba - Salvador	Arroz Haussá

Quadro 2. Cinco melhores receitas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com intuito de partilhar, os resultados do projeto até aqui, tem-se no link: http://bit.ly/exemplo_historiasabores, um exemplo do trabalho desenvolvido e enviado por um dos alunos finalistas. A Figura 5 configura-se também como uma reflexão oportuna acerca do nível de engajamento que o projeto proporcionou aos estudantes dos cursos de Ciências Sociais, História e Gastronomia.



Figura 5. Captura de Tela do vídeo gravado pelo aluno finalista

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados obtidos até aqui, demonstraram que o uso de tecnologias digitais na educação, não é um obstáculo com chances mínimas de superação, pensar em modelos de atividades ou projetos com uso de metodologias ativas que possam ampliar o engajamento dos estudantes, talvez seja o maior desafio.

Diante dessa afirmação, Amarilla Filho (2011) considera que a educação a distância implica uma dicotomia entre as tarefas dos processos de ensinar (estrutura organizacional, planejamento, concepção metodológica, produção de materiais) e

dos processos de aprender (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudos, níveis de motivação, etc.). Contudo, isso não significa que a EaD não possa diminuir as relações espaciais a favor do processo ensino-aprendizagem, ao contrário, definir o conceito de educação a distância e sua compreensão como modo de ensino é mais que defini-la como uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja a proximidade física entre professor e aluno, aluno e aluno.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo desta ação é trazer uma experiência prazerosa, além de educativa aos envolvidos na atividade, permitindo conhecer outros aspectos da cultura que se pretende estudar:

O gosto é, portanto, moldado culturalmente e socialmente controlado. O homem nasce em estado semifetal e necessita de um longo período de aprendizado, antes de integrar-se às estruturas sociais. Tal processo compreende a formação do gosto e dos hábitos alimentares. Assim, os alimentos habituais tornam-se objetos de predileção, os mais saborosos. Por isso, também, aprecia-se tanto os pratos da região em que se cresceu e, no terreno alimentar, predominam o chauvinismo e o conservantismo. A humanidade é mais conservadora em matéria de cozinha do que em qualquer outro campo da cultura. (FRANCO, 2001, p25)

Hoje ao executar uma produção em laboratório, os profissionais da Gastronomia, devem abordar a história do prato e seu tempo histórico, as reações químicas dos ingredientes e sua finalização. Deve se pensar na teoria que sustenta essa prática para que haja questionamentos e construção de significados. O mesmo se aplica ao profissional das licenciaturas, cujo grande papel é dar sentido concreto as trajetórias humanas e ser capaz de produzir um conhecimento realmente transformador.

REFERÊNCIAS:

ACOSTA, OTÁVIO COSTA. **Recomendação de Conteúdo em um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem Baseada em Projetos** Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de PósGraduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BRRS, 2016.

AMARILLA FILHO, Porfírio. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.02, p.41-72, ago.2011.

FAZENDA, I.C.A. (Org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2015.

FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet. Uma história da gastronomia**. São Paulo: Editora Senac. 2001.

LIMBERGER, Jane Beatriz. "Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem para Educação Farmacêutica: um Relato de Experiência". **Interface** (Botucatu) [on-line], 2013, vol. 17, n. 47, pp. 969-975V. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832013000400020&script=sci_abstract&tlng=pt > .Acessado em 2 abril 2018

ROSE, D. H. e MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal design for learning. Alexandria: ASCD, 2002.

Spronken-Smith, R, Angelo, T., Matthews, H., O'Steen, B. and Robertson, J. **How effective is inquiry-based learning in linking teaching and research**. An international colloquim on international policies and practices for academic enquiry. Marwell, Winchester, 2007.

PROJETOS DE ESTUDOS INTEGRADORES: UMA PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA EAD-UNITAU

Ana Maria dos Reis Taino

EPTS, Universidade de Taubaté, Núcleo de Educação à Distância
Taubaté – SP

Mariana Aranha de Souza

EPTS, Universidade de Taubaté, Núcleo de Educação à Distância, Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano
Taubaté – SP

Patrícia Ortiz Monteiro

EPTS, Universidade de Taubaté, Núcleo de Educação à Distância, Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano
Taubaté – SP

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar o relato de experiência do processo de planejamento e implementação dos Projetos de Estudos Integradores da EAD-UNITAU. Os Projetos de Estudos Integradores, pautados no tripé da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão com valorização de práticas educativas voltadas para o exercício da docência e da gestão do ensino numa abordagem investigativa, interdisciplinar, interativa e inclusiva, favorecem as vivências, na área de atuação do curso, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos diferenciados. Articulam-se para desenvolver

os conceitos de aprendizagem significativa, de transposição didática, de práticas interdisciplinares e de inovação pedagógica. No que tange a aprendizagem da docência, esse movimento ocorre na medida em que o docente em formação vivencia situações em que lhe é possibilitado refletir sobre e na prática, por meio de atividades a tematizem. Privilegia-se: (a) a memória docente; (b) o registro das práticas; (c) a parceria; (d) o reconhecimento da sala de aula como *locus* privilegiado das ações educativas; e (e) a pesquisa enquanto percurso epistemológico da área de atuação e da docência. De igual forma, tem como objetivo permitir que o docente em formação compreenda o papel político-ideológico que constitui a autonomia docente e que se materializa no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, os Projetos de Estudos Integradores têm como objetivo contribuir com a formação inicial do professor para o exercício da docência, proporcionando experiências significativas para a construção de referenciais teórico-metodológicos próprios das disciplinas específicas e da docência, além de favorecer sua inserção na realidade social e no contexto profissional da área de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos de Estudos Integradores, Prática como Componente Curricular, Formação Docente, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This text is for the purpose of presenting or reporting on the experience of the planning and implementation of two Projects of Integrative Studies of EAD-UNITAU. The Producer of Integrative Studies, guided by non-triad Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão with value of educational practices turned over for exercício da docência e da gestão do ensino numa research, interdisciplinary, interactive and inclusive approach, favors vivências, na area de atuação do curso, assuring aprofundamentos and diversification of studies, experience and use of differentiated pedagogical and technological resources. Articulam-se to develop the concepts of meaningful apprenticeship, didactic transposição, interdisciplinary practices and pedagogical innovation. Not that tange to learizagem gives docência, esse movimento ocorre as teacher or teacher in formação vivencia situações em que lhe é possibilitado refletir on e na pratica, by means of atividades a tematizem. Privilege-se: (a) a teaching memory; (b) or record of practices; (c) to parceria; (d) or reconhecimento classroom room as privileged locus das ações educativas; e (e) to research on the epistemological path of the area of atuação e da docência. In the same way, the aim is to allow the teacher to have a trained or politico-ideological role that constituted teacher autonomy that is materialized not everyday in the classroom. Nesse sense, the Integrative Study Producers have as objective to contribute to initial teacher training for docência exercício, providing significant experience for the construction of theoretical-methodological references to specific disciplines and gives docência, além to favor its insertion in real life social and no professional context gives training área.

KEYWORDS: Producer of Integrative Studies. Practice as a Curriculum Component, Teacher Training, Interdisciplinary.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar o relato de experiência do processo de planejamento e implementação dos Projetos de Estudos Integradores nos Cursos de Formação de Professores (Licenciaturas) da EAD-UNITAU, os quais estão pautados no tripé da própria missão da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Os Projetos de Estudos Integradores tem como pressuposto fundamental a valorização de práticas educativas voltadas para o exercício da docência e da gestão do ensino numa abordagem investigativa, interdisciplinar, interativa e inclusiva. Favorecem as vivências, na área de atuação de cada curso, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos diferenciados.

Sob uma perspectiva epistemológica, articulam-se para desenvolver os conceitos de aprendizagem significativa preconizados por Ausubel (2000), de transposição didática (MELLO, 2017), de práticas interdisciplinares (FAZENDA, 2008) e de inovação pedagógica (THURLER, 2001).

Tais projetos ocorrem ao longo de todo o curso, como elemento de flexibilização

e integração curricular, compondo o contexto de formação teórico-prático, além da exploração e dinamização da dimensão prática em todos os módulos curriculares.

O Projeto de Estudos Integradores do Núcleo de Educação à Distância da Universidade de Taubaté tem como objetivo contribuir com a Formação Inicial do Docente para o exercício do magistério na Educação Básica. Proporciona experiências significativas para a construção de referenciais teórico-metodológicos próprios da docência, além de favorecer sua inserção na realidade social e no contexto profissional da área de formação.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Em atendimento ao artigo 13 da Resolução 2, de 1 de julho de 2015 do CNE/CP, §1º, inciso I, e do artigo 8º da Deliberação CEE nº 111/2012, alínea c, inciso II, que preconizam que os cursos destinados à Formação de Professores devem priorizar “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”, o Projeto de Estudos Integradores prioriza a prática como elemento central de suas ações, vinculando-a à própria missão da Universidade: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Neste sentido, as Práticas Educativas Interdisciplinares e Interativas do Núcleo de Educação à Distância da UNITAU oferecem elementos para que o docente em formação domine o conhecimento que ensina, como proposto por Shulman (2014), por meio do “encontro do conhecimento sobre os objetos de ensino com o conhecimento pedagógico sobre como se ensina esse conhecimento” (MELLO, 2017, p. 02).

Atendendo ainda ao disposto na Deliberação CEE nº 111/2012, as Práticas Educativas Interdisciplinares e Interativas compõem o Espaço Interdisciplinar de Práticas Educativas, um espaço presencial e virtual no qual todos os Cursos de Licenciatura do Núcleo de Educação à Distância da UNITAU se articulam. Há a preocupação em articular a formação didática à formação específica do docente, permitindo com que ele obtenha fundamentos tanto para o conhecimento de como os alunos aprendem (formação didático-pedagógica) quanto como ensinar conteúdos específicos que ele está aprendendo na universidade (formação específica) para seus alunos na Educação Básica.

Para Mello (2017, p. 03), as Práticas Educativas se propõem a aproximar:

[...] os cursos de formação de professores dos modelos clínicos de formação como os que existem na área médica e paramédica, na medida em que desde o início do curso e em todas as matérias ou atividades o estudante está em conexão com a realidade do atendimento básico de sua escola ou de sua região.

De igual modo, ao mesmo tempo em que as Práticas Educativas permitem um aprofundamento na natureza disciplinar do conteúdo, também possuem um caráter

essencialmente interdisciplinar, sobretudo ao permitir que as atividades propostas nos cursos de Licenciatura se constituam por meio de Projetos de Pesquisa, de Estudos, de Intervenção e de Produção ao longo de toda a formação do estudante.

Para Mello (2017, p. 04), as disciplinas de natureza pedagógica devem se constituir um

instrumental para que o futuro professor conheça seus alunos quando estiver no exercício da docência. Ao passo que no caso das disciplinas específicas de uma licenciatura, a aprendizagem será instrumentada para seus alunos ensinarem esses mesmos conteúdos quando estiverem no exercício da docência.

Esta perspectiva se torna fundamental ao se pensar na formação do professor que vai atuar na Educação Básica. É imprescindível a este docente compreender as particularidades que orientam o conteúdo de cada disciplina, bem como os fundamentos pedagógicos que conduzem a compreensão de como os sujeitos aprendem e quais as possibilidades de mediação desses processos por meio do ensino e da intervenção educativa. Para a autora:

ao fazer a transposição didática de uma disciplina de conteúdo específico da licenciatura, o docente também estará propiciando uma aprendizagem sobre como se ensina esse conteúdo na educação básica. se o especialista em Geografia domina o conhecimento pedagógico do conteúdo ao ensiná-lo aos alunos da licenciatura, estará ao mesmo tempo propiciando a esses alunos viver a Geografia com a vida real e com o ensino. Essa é assim uma dupla relação entre teoria e prática e facilitará que o aluno, ao aprender significativamente, constitua um conhecimento pedagógico desse conteúdo que será lapidado depois pela Prática de Ensino e pelo Estágio (MELLO, 2017, p. 04).

Ao permitir que conteúdos de natureza pedagógica se inter-relacionem com os conteúdos específicos de cada curso, o Projeto de Estudos Integradores, por meio do Espaço Interdisciplinar de Práticas Educativas, propõe uma abordagem inovadora da docência, compreendendo-a, essencialmente, a partir de sua natureza interdisciplinar. É importante considerar que a natureza interdisciplinar que o caracteriza essencialmente nasce da natureza disciplinar do conteúdo (FAZENDA, 2008).

Sobre isso, Souza Neto e Silva (2014, p. 898) acreditam que a perspectiva interdisciplinar de que tratam as Práticas Educativas na Formação de Professores busca “uma prática que produza algo no âmbito do ensino e auxilie na formação da identidade do professor [...], voltada para os procedimentos de observação e reflexão, o registro das observações realizadas e a resolução de situações-problema”.

As Práticas Educativas do Núcleo de Educação à Distância da UNITAU se articulam também à concepção de Projeto Interdisciplinar proposto por Fazenda (2008), cuja articulação ocorre no âmbito da prática, da reflexão sobre a prática, da fundamentação teórica que a orienta e das questões ontológicas que a permeiam.

Nesse sentido, privilegia-se: (a) a memória: do docente, do docente em formação, do aluno de educação básica, da instituição de ensino, da escola, do curso e da

área de atuação; (b) o registro: das memórias, das narrativas, das práticas e das impressões pessoais sobre a teoria, sobre as práticas e sobre as vivências; (c) a parceria: a efetivação de projetos e atividades colaborativas que propiciem o diálogo e a troca intersubjetiva; (d) o reconhecimento da sala de aula como *locus* privilegiado das ações educativas; e (e) a pesquisa: da própria prática, das práticas de outros professores, do percurso epistemológico da área de atuação e da docência.

Nesse sentido, o Projeto de Estudos Integradores do Espaço Interdisciplinar de Práticas Educativas do Núcleo de Educação à Distância da UNITAU, tem como objetivo fundamental oferecer condições para que o docente em formação compreenda a natureza interdisciplinar das Práticas Educativas, a partir da constituição das disciplinas do curso.

Sobre o aspecto específico de formação de cada curso, o Espaço Interdisciplinar de Práticas Educativas pretende desenvolver os conceitos de aprendizagem significativa preconizados por Ausubel (2000), de transposição didática (MELLO, 2017), de práticas interdisciplinares (FAZENDA, 2008) e de inovação pedagógica (THURLER, 2001).

No que tange a aprendizagem da docência, esse movimento ocorre na medida em que o docente em formação vivencia situações em que lhe é possibilitado refletir sobre e na prática, por meio de atividades que privilegiem sua tematização, como sugere Mello (2017).

De igual forma, tem como objetivo permitir que o docente em formação compreenda o papel político-ideológico que constitui a autonomia docente, como proposto por Freire (1996) e que se materializa no cotidiano da sala de aula, como afirmam Gatti *et al* (2015).

Por fim, o Espaço Interdisciplinar de Práticas Educativas pretende construir um referencial inovador acerca da constituição do ensino e da aprendizagem, considerando questões emergentes que envolvem o dia-a-dia da escola, como a reflexão para a implantação de (a) Escolas Sustentáveis e Resilientes; (b) Políticas de Inclusão e Acessibilidade; (c) Ações que considerem as temáticas da Diversidade Étnico-Racial e de Gênero; (d) Educação do e no Campo, etc.

Cabe destacar, também, que o registro é uma premissa essencial que fundamenta o Espaço Interdisciplinar de Práticas Educativas a partir das dimensões que orientam Projetos Interdisciplinares: a memória, a parceria, os espaços educativos e a pesquisa. Os docentes em formação vivenciam situações nas quais o registro de suas memórias, vivências, observações, análises, reflexões e práticas por meio de recursos diversos, como: textos, vídeos, podcasts, fotografias, imagens, mapas conceituais, infográficos, livros, manuais de boas práticas, repositório de objetos educacionais, entre outros.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este relato de experiência procurou descrever o processo de planejamento e

constituição do Projeto de Estudos Integradores dos cursos de Licenciatura da EAD-UNITAU, priorizando o registro acerca do cumprimento das 400h destinadas às práticas educativas e à perspectiva interdisciplinar nos cursos de formação de professores.

Organizaram-se quatro Práticas Educativas, em 100h cada uma, privilegiando a Interdisciplinaridade enquanto elemento central. As disciplinas de cada curso dialogam entre as de cunho pedagógico e específico, considerando a Contextualização, a Prática Como Componente Curricular e a Prática Educativa. São elas: (i) Prática Educativa de Pesquisa: a Formação do Professor como um Processo Permanente de Investigação; (ii) Prática Educativa de Gestão: a Escola como Espaço de Trabalho Coletivo e Aprendizagem Colaborativa; (iii) Prática Educativa: Interdisciplinaridade e Inovação; e (iv) Prática Educativa: Interatividade e Acessibilidade.

4 | RESULTADOS

4.1 Prática Educativa de Pesquisa: a Formação do Professor como um Processo Permanente de Investigação

A primeira Prática Educativa compreende os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, enfatizando a postura ética do docente, enquanto professor-pesquisador. Também propicia que o professor compreenda sua trajetória de vida e suas memórias escolares como elementos importantes na constituição de sua trajetória docente.

Permite que o docente em formação conheça os principais expoentes de sua área de atuação, tanto do aspecto científico, quanto do aspecto da docência, a fim de compreender a importância de cada um deles para a construção desse campo de conhecimento. Também possibilita que o aluno rememore docentes próximos que considera como importantes para a área de ensino de seu curso, apontando quais elementos o constituem como um bom professor.

Todo este processo é permeado por procedimentos de pesquisa, como entrevista, história de vida e narrativas biográficas, de modo a permitir que se construam elementos fundamentais para a pesquisa da docência.

Esta prática articula-se em dois núcleos, denominados “Quem sou eu” e “Quem somos nós, professores de [nome do curso]” que compreendem disciplinas Didático-Pedagógicas e Específicas.

4.1.1 Núcleo I: Quem Sou Eu - Ipseidade (narrativa de si)

Elaboração de Memorial de Vida e Formação: contendo: (i) Vida pessoal; (ii) Memórias enquanto aluno; e (iii) Narrativas pessoais

4.1.2 Núcleo II: Quem Somos Nós, Professores de [nome do curso]?

Livro de memórias da docência em [nome do curso], com a construção coletiva de um *e-book* contendo os itens da Tabela 1:

<p>Parte I “Os Clássicos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nome do “CIENTISTA” - Ano/ período de vida - Local/ Locais de Trabalho - Foto - Titulações/ prêmios/ contribuições - Resumo biográfico para a área - Nome
<p>Parte II “Os Contemporâneos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ano de nascimento - Local/ Locais de Trabalho - Foto - Titulações, prêmios e temas de Publicação (continuação para a área) - Resumo biográfico - Nome
<p>Parte III “Os que marcaram minha trajetória”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ano de Nascimento/ Local - Locais de trabalho - Foto - Titulações, prêmios e temas de Publicação - Motivos pelos quais o aluno em formação o escolheu - Fala do professor escolhido sobre o que significa para ele ser professor de [área do curso]

Tabela 1 – Elementos para o *e-book* “Quem somos nós, professores”

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso, EAD-UNITAU, 2017.

4.2 Prática Educativa de Gestão: a Escola como Espaço de Trabalho Coletivo e Aprendizagem Colaborativa

A segunda Prática Educativa tem como objetivo investigar práticas inovadoras e de sucesso que ocorrem no cotidiano da escola, compreendendo-o como um espaço privilegiado de estudos e de conhecimento da profissão. É composta também pelo estudo da gestão democrática, suas implicações na prática pedagógica, compreendendo a gestão da acessibilidade e inclusão: o processo participativo de construção do Projeto Político- Pedagógico, bem como as possibilidades de pesquisa no cotidiano da escola: tempos e espaços de aprendizagem e formação.

Esta prática articula-se em três Núcleos: (i) Quem somos nós, membros da escola?; (ii) Quem são os alunos e a comunidade; e (iii) O que os alunos pensam da escola.

4.2.1 Núcleo I: Quem somos nós, membros da escola?

Entrevista com o gestor da Escola para um diagnóstico e construção de um mapa conceitual; contendo os aspectos principais da pesquisa conforme esquema demonstrado pela Figura 1

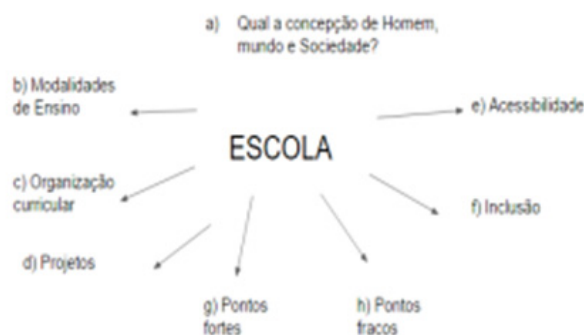


Figura 1 - Esquema de Mapa Conceitual produzido individualmente pelos alunos.

4.2.2 Núcleo II: Quem são os alunos? Quem é a comunidade?

Conhecer os alunos e a comunidade: (Contexto / Questão social/ Diversidade)
Identificação das Festas Locais (Criação de um álbum de memórias de festas populares da localidade - com a descrição da festa, período em que acontece, objetivos, fotos);

4.2.3 Núcleo III: O que os alunos pensam da escola?

Identificar o que os alunos “acham” da escola: aspectos positivos e negativos; sugestão dos alunos. (Entrevistas individuais, elaboração de desenhos, fotografias, lista de palavras, grupo focal).

Relação Escola/Comunidade: Refletindo sobre as Reunião de Pais e Mestres. (estrutura, pautas, conteúdo);

Elaboração de um “Manual de Boas Práticas para a Reunião de Pais e Mestres”

4.3 Prática Educativa: Interdisciplinaridade e Inovação

A “Prática Educativa de Ensino: Interdisciplinaridade e Inovação” permite que o discente realize atividades de planejamento, organização, execução e avaliação de práticas educativas, preferencialmente em escolas públicas de educação básica, considerando as dimensões interativas das modalidades de ensino e a complexidade do saber fazer docente, incluindo a realização de projetos e a elaboração de procedimentos de avaliação das aprendizagens.

É composta por dois núcleos: Sala de aula: espaço de inovação pedagógica e

Práticas Educativas em espaços não formais.

4.3.1 Núcleo I: Sala de aula - espaço de inovação pedagógica

O Núcleo “Sala de Aula - Espaço de Inovação Pedagógica” tem como objetivo aproximar o docente em formação de práticas educativas que privilegiam a reflexão, a análise e a vivência de práticas educativas que constituem os processos de ensino e de aprendizagem e é composto pelas seguintes etapas:

a) Estudo de Caso (Aula), envolvendo: planejamento / plano envolvendo a temática do Projeto do Curso de cada uma das Modalidades Organizativas:

b) Estudo de Caso (Avaliação): elaboração de um procedimento e instrumento de Avaliação na área de atuação do curso:

4.3.2 Núcleo II: Práticas Educativas em espaços não formais

Elaboração de um Plano de Intervenção Pedagógica em um Espaço Não Formal

4.4 Prática Educativa: Interatividade e Acessibilidade

Prevê a análise, confecção e adaptação de materiais didáticos. Os produtos, elaborados pelos docentes em formação se constituem por materiais físicos e virtuais, vídeos, podcasts, fotografias, todos registrados de forma descritiva e permeados pela análise conceitual.

É composta por três núcleos: (i) Analisando materiais didáticos. (ii) Produzindo materiais didáticos; e (iii) Adaptando materiais didáticos.

4.4.1 Núcleo I - Analisando materiais didáticos

A partir de um roteiro pré-definido, propõe-se a análise de: (i) Livro Didático; (ii) Objetos de Aprendizagem da área do curso; e (iii) Materiais Didáticos da área do curso.

4.4.2 Núcleo II - Produzindo materiais didáticos

A partir de um roteiro pré-definido, propõe-se a produção de: (i) atividades que podem compor um Livro Didático; (ii) um Objeto de Aprendizagem da área do curso; e (iii) Materiais Didáticos da área do curso.

4.4.3 Núcleo III - Adaptando materiais didáticos

A partir de um roteiro pré-definido, propõe-se a produção de: (i) atividades que podem compor um Livro Didático; (ii) um Objeto de Aprendizagem da área do curso; e (iii) Materiais Didáticos da área do curso

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Práticas Educativas Interdisciplinares e Interativas pretendem ampliar o espaço de aprendizagem da docência para além dos muros da Universidade, em direção à realidade das escolas públicas de educação básica, permitindo com que docentes e estudantes aprendam e ensinem por meio:

- a) do respeito às ações educativas e práticas docentes;
- b) da parceria na constituição de espaços interativos e de discussão metodológica e epistemológica;
- c) da alternância nos processos formativos, nos quais professores da Escola Pública, Docentes e Estudantes Universitários ensinam e aprendem na medida em que dialogam e partilham seus saberes.

Este exercício permite que Universidade e Escola contribuam de forma efetiva para a formação de seus professores a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que considera que o conhecimento não é algo fragmentado e que está em constante transformação; e que a aprendizagem da docência é um processo que se constrói, também, entre os pares e no cotidiano.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- FAZENDA, I.C.A. (Org.) **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B.A. *et al* (Org.) **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- MELLO, G; NEUBAUER, R. Deliberação CEE n.154/2017. Conselho Estadual de Educação - SP, 2017.
- SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, pp. 196-229, dez. 2014.
- SOUZA NETO, S.; SILVA, V.P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Ver. Diálogo Educ.** Curitiba, v.14, n.43. set/dez.2014.p.889-909.
- THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A REALIZAÇÃO DE EVENTOS EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA A SER APLICADA NOS CURSOS TÉCNICOS NA MODALIDADE EAD DO IFPR

Wellington dos Santos Frandji

Instituto Federal do Paraná

Coordenador do Curso Técnico em Vendas EAD

Curitiba – Paraná

Karina Gomes Rodrigues

Instituto Federal do Paraná

Coordenadora do Curso Técnico em Logística EAD

Curitiba – Paraná

Elisa Moreira da Costa

Instituto Federal do Paraná

Assessora Pedagógica do Curso Técnico em Logística EAD

Curitiba – Paraná

Marcos Alves Lira

Instituto Federal do Paraná

Assessor Pedagógico do Curso Técnico em Vendas EAD

Curitiba – Paraná

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo promover uma ampla reflexão da viabilidade de implantação de práticas pedagógicas através de eventos educacionais nos cursos técnicos da modalidade a distância do IFPR - Instituto Federal do Paraná, englobando a integração das temáticas de Educação Profissional, Educação a distância, Eventos e Estratégias Educacionais. É de grande relevância a proposição de alternativas eficazes que

possibilitem a melhoria da qualidade do ensino, com foco na inovação e na superação de realidades limitadoras, principalmente na educação a distância e educação profissional. A utilização de eventos no âmbito educacional se configura como uma alternativa promissora para a obtenção de resultados positivos na otimização da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Eventos - Educação - Estratégias - Inovação.

ABSTRACT: The present work aims to promote a broad reflection on the feasibility of implementing pedagogical practices through educational events in the technical courses of the distance modality of IFPR - Federal Institute of Paraná, encompassing the integration of the themes of Professional Education, Distance Education, Events and Educational Strategies. It is of great relevance to propose effective alternatives that enable the improvement of teaching quality, focusing on innovation and overcoming limiting realities, especially in distance education and professional education. The use of events in the educational context is a promising alternative to obtain positive results in the optimization of learning.

KEYWORDS: Events - Education - Strategies - Innovation

1 | INTRODUÇÃO

É de suma importância a utilização de novas estratégias de ensino na educação a distância e na educação profissional, diante de suas complexidades e desafios, numa perspectiva diferenciada, tornando os conteúdos mais atrativos e compreensíveis na sua totalidade, contribuindo para que o estudante tenha maior interesse e participe ativamente do processo de construção de seus conhecimentos. A realização de eventos educacionais se consolida assim como uma ótima opção para a busca de uma formação integrada, através da articulação direta com o setor produtivo, vivência prática, aproximação com profissionais da área e concepção de cotidianos profissionais.

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, sendo uma delas a Educação a Distância. Na atualidade oferta 07(sete) cursos técnicos na modalidade a distância: Administração, Agente Comunitário de Saúde, Logística, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho, Serviços Públicos e Vendas. Dentro do plano de expansão da educação profissionalizante proposto pelo Governo Federal, a instituição almeja ampliar sua atuação e oferecer 50(cinquenta) mil vagas na modalidade de Educação a Distância.

O Instituto Federal do Paraná tem como alicerce não a formação de profissionais para o mercado, mas a formação de cidadãos para o mundo do trabalho, pessoas autônomas e cientes de seus direitos e liberdades, evidenciando-se assim a importância de busca contínua de estratégias no processo educacional.

O presente artigo contempla as temáticas da Educação Profissional, Educação a distância, Eventos e Estratégias Educacionais numa perspectiva de integração e reflexão, buscando-se compreender a seguinte indagação: Como a realização de eventos educacionais pode contribuir como estratégia pedagógica nos Cursos Técnicos na modalidade da Educação a Distância do IFPR?

Na construção deste trabalho, metodologicamente, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a qual "[...] é desenvolvida mediante o concurso de conhecimento disponível e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...]". (GIL, 2007, p.17)

A presente reflexão proposta foi fomentada através de discussões realizadas pelos bolsistas do Pronatec que atuam no Instituto Federal do Paraná, nas funções de coordenação e assessoria pedagógica dos Cursos Técnicos EAD de Logística e Vendas, sendo os mesmos autores deste trabalho.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Saviani (2012), ao mesmo tempo em que transforma sua realidade concreta,

o homem se transforma pelas relações que estabelece no processo de produção, produzindo sua humanidade e alterando sua visão de mundo.

Na educação profissional é indispensável a compreensão da unidade, através da soma da profissionalização com a escolarização ou ainda a indissolubilidade entre teoria e prática, que pressupõe o compromisso com a formação ampla, o desenvolvimento de múltiplas capacidades, a teoria e a prática educativa como eixo de articulação da formação profissional. Importante assim a concepção do trabalho como princípio educativo, vislumbrado a ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

O trabalho como produtor de condições de existência, da contribuição e interação social, contribui para a construção do cidadão pleno, com autonomia moral e capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético e mudar realidades.

Na educação a distância busca-se a superação de visões tradicionais e equivocadas, as quais não conseguem conceber o estudante como sujeito autônomo e protagonista do seu processo de aprendizagem, limitado a um espaço físico e que é só é capaz de reproduzir, não criando e participando de forma proativa.

Segundo Litwin (2001), a EAD é considerada como uma modalidade de ensino com características específicas, caracterizando-se pela utilização de uma multiplicidade de recursos pedagógicos.

Segundo Guimarães (1996), no ensino a distância todo estudante tem a capacidade de aprender por si, ou seja, numa perspectiva de autoaprendizagem, na condição de que tenha acesso a materiais de elevada qualidade pedagógica e que sejam atrativos.

A questão prática dos conteúdos representa um elo fundamental para o processo de aprendizagem e relação com a realidade, não devendo assim ser negligenciada. É de grande relevância que o estudante compreenda o contexto social ao qual está inserido bem como o contínuo processo de transformação social, econômica e cultural. Os eventos assim representam uma alternativa eficaz para este direcionamento.

Os eventos favorecem o processo de articulação com o setor produtivo e sociedade em geral, através da aproximação com profissionais renomados, compartilhamento de suas experiências profissionais, estímulo ao aprofundamento de situações laborais e melhor assimilação de conteúdos, possibilitando assim o acesso direto a elementos norteadores essenciais na oferta de cursos técnicos.

Segundo Matias (2010), há vários tipos de eventos: Assembleia, *Brainstorming*, *Brunch*, Colóquio, Concílio, Conclave, Concurso, Conferência, Congresso, Convenção, Coquetel, Debate, Desfile, Encontro, Entrevista Coletiva, Exposição, Feira, Fórum, *Happy Hour*, Jornada, Megaevento, Mesa Redonda, Mostra, Oficina, Painel, Palestra, Roda de Negócios, Roadshow, Salão, Semana, Seminário, *Showcasing*, Simpósio, Videoconferência ou Teleconferência, Visita ou Open Day, Workshop e outros, destinados a empresas ou instituições.

Segundo Oliveira (2010) os eventos educacionais ou acadêmicos são encontros

ligados à educação, tais como: oficinas, ciclo de palestras, seminários, congressos, mesa redonda e aula inaugural. A realização de eventos educacionais possibilita assim a integração entre os estudantes, cria vínculos institucionais e afetivos, agrega novos conhecimentos, estimula o trabalho em equipe, fomenta o processo motivacional, gera atitudes de cidadania e solidariedade, desenvolve valores éticos, exercita o espírito de liderança, aborda temas atuais, vincula teoria e prática, incentiva a criatividade e oportuniza a prática profissional.

Sem dúvidas é inconcebível negligenciar a questão prática dos conteúdos, representando um elo fundamental para o processo de aprendizagem e relação com a realidade. É de grande relevância que o estudante compreenda o contexto social ao qual está inserido, bem como o contínuo processo de transformação social, econômica e cultural, sendo assim indispensável a apropriação do conteúdo na sua totalidade e de forma aplicável ao cotidiano.

O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada. (Fiorentini; Sousa Jr.; Melo, 1998).

O estudante não pode ser peça de reposição para ser leiloadada no mercado de trabalho. É indispensável à utilização de estratégias de ensino focadas para projetos libertários na educação profissional, num compromisso de ampliação das capacidades humanas, buscando-se assim novas alternativas de técnicas e estratégias de ensino e de aprendizagem. Trata-se da necessidade de romper certas barreiras existentes no processo educacional, potencializando a capacidade humana no seu mais amplo sentido e garantindo o desenvolvimento social, econômico e cultural.

As práticas pedagógicas de emancipação e de geração de autonomia e criatividade desempenham de forma satisfatória seus papéis quando de fato agregam a dinâmica das relações sociais, no sentido de que a prática pedagógica não pode ficar restrita ao espaço escolar.

Feitosa e Franco (2006) ressaltam sobre a importância de se utilizar diferentes alternativas, permitindo ao estudante ser inserido em um ambiente que lhe proporcione o conhecimento da realidade de trabalho e associação do aprendizado da sala de aula com o conhecimento organizacional.

De acordo com Souza (2007) é possível a utilização de vários recursos e materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor – estudante – conhecimento.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas será de extrema relevância dentro do processo de formação de

estudantes de cursos técnicos da modalidade EAD do IFPR a experimentação de eventos, onde será possível vislumbrar um aprendizado prático e de formação global.

Fica evidenciada a importância da utilização de estratégias de ensino inovadoras na educação a distância e educação profissional, numa perspectiva de potencialização das modalidades de ensino, buscando assim a reconfiguração das práticas educacionais.

Propõe-se assim o estímulo na realização de eventos educacionais no âmbito dos cursos técnicos da modalidade a distância do IFPR - Instituto Federal do Paraná, tais como conferências, congressos, cursos, semanas acadêmicas, aulas de integração, oficinas técnicas, mesas redondas, painéis, fóruns, cafés filosóficos, simpósios, *workshops*, entre outros relacionados.

Sugere-se um trabalho conjunto entre todos os coordenadores, assessores pedagógicos e professores mediadores presenciais atuantes nos Polos, onde seja possível analisar as particularidades de cada curso e região onde está sendo ofertado e, a partir de então, estabelecer um rol de eventos aplicáveis a cada realidade estudada, com definições dos direcionamentos curriculares e fundamentos pedagógicos. Nesse sentido ainda é de vital importância que os estudantes sejam integrados nesse processo de construção, ou seja, não se configurem como mero expectadores, mas na condição de protagonistas, numa participação ativa, contínua e fundamental para o êxito da ação proposta.

Considerando as especificidades da educação a distância e ainda as suas diversas potencialidades geradas, como por exemplo a de integrar estudantes geograficamente distantes, bem como a ampla área de abrangência da oferta dos Cursos Técnicos EAD do IFPR em todo o Paraná e em outros Estados inclusive, sugere-se ainda que, além da realização de eventos regionalizados e por polos de forma presencial, sejam fomentados eventos de forma on-line, por videoconferência e também com a utilização novas tecnologias, ou seja, que possibilitem a participação de estudantes de todas as regiões em tempo real, favorecendo assim o compartilhamento de diversas vivências, o acesso a profissionais de diversas regiões, novas formas de aprendizagem e a geração de conhecimentos amplificados.

Dentro da perspectiva do currículo como luz que ilumina a trajetória do ser aprendiz, a articulação da aprendizagem através de eventos enfatiza um fortalecimento institucional, curricular e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

CNE. **Parecer n. 16/1999.** Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Documenta (456) Brasília, set. 1999.

FEITOSA, M.G.G.; FRANCO, A.P. **Da sala de aula ao mundo empresarial: compreendendo a aprendizagem dos consultores juniores em suas relações com o sistema cliente.** In: Encontro Nacional Da Associação Nacional Da Pósgraduação Em Administração-ENANPAD, XXX, 2006, Salvador-BA. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006, 1 CD ROM.

FIORENTINI, Sousa Junior; MELO. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** In: CORINTA M. G. G; DARIO, F. e ELISABETE M. de A.P. Cartografias do trabalho docente. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, P. V. **A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD – para o desenvolvimento da educação nacional.** Em Aberto. Brasília, ano 16, nº. 70, p. 28-33, abr/jun, 1996.

LITWIN, E. (org). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATIAS, M. **Organização de eventos: procedimentos e técnicas.** Barueri- SP: Editora Manole. 5ª ed. 2010.

OLIVEIRA, M. **Introdução a eventos.** Instituto Federal do Paraná. Educação a Distância. Curitiba, 2011. Disponível em: http://proedu.ifce.edu.br/bitstream/handle/123456789/296/2a_Disciplina_Introducao_a_Eventos.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 10/05/2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos.** Curitiba: SEED, 2006.

Portal EAD IFPR. Disponível em: <<http://ead.ifpr.edu.br>>. Acesso em 15/01/2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico - Crítica.** Ed. 11. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Acesso em: 14 jan. 2019.

EDUCAÇÃO ON-LINE E O ENSINO DE IDIOMAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Lucilene Fátima Baldissera

Instituto Federal do Paraná – IFPR

Curitiba – Paraná

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado

Instituto Federal do Paraná – IFPR

Curitiba - Paraná

RESUMO: Esta investigação apresenta uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória realizada com alunos que concluíram o curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras oferecido pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), na modalidade a distância (EaD). Objetivou analisar as percepções desses alunos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, ao material didático, às atividades avaliativas e ao corpo docente do curso. Para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa documental e pelo questionário, além da revisão bibliográfica para o suporte teórico. A pesquisa documental foi realizada para a coleta inicial de informações nos relatórios e documentos do IFPR e do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras. O questionário foi utilizado para os discentes avaliarem o curso. Os resultados obtidos, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), no questionário respondido pelos alunos, permitiram identificar que a maioria deles: i) avaliaram o curso de forma positiva; ii) destacaram a

necessidade da integração de objetos de aprendizagem diferenciados e, principalmente, da intensificação da interação qualitativa entre discentes e docentes; e iii) manifestaram o interesse em prosseguir o estudo dos próximos módulos do curso, caso haja oferta. Percebe-se, então, que várias pessoas possuem o interesse em aprender a Língua Inglesa, na rede de ensino pública, por meio da educação a distância. Neste sentido, esta pesquisa serviu para corroborar que, através do aprimoramento da tecnologia de acesso aos materiais didáticos, de mediação pedagógica adequada e de objetos de aprendizagem interativos, é possível oferecer cursos de idiomas gratuitos e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação On-line; Ensino de Idiomas; e-Tec Idiomas; IFPR.

ABSTRACT: This investigation presents a qualitative research of the exploratory type carried out with students who completed the English course of the e-Tec Languages Without Borders Program offered by the Federal Institute of Paraná (IFPR) in the distance modality (EaD). It aimed to analyze the perceptions of these students regarding the teaching and learning process, the didactic material, the evaluative activities and the faculty of the course. For the data collection, it was chosen the documentary research and the questionnaire, besides the bibliographic review for the theoretical support.

The documentary research was carried out for the initial collection of information in the reports and documents of the IFPR and the e-Tec Languages Without Borders Program. The questionnaire was used for students to evaluate the course. The results obtained through the content analysis (BARDIN, 2011), in the questionnaire answered by the students, allowed to identify that most of them: i) evaluated the course positively; ii) highlighted the need of the integration of differentiated learning objects and, above all, the intensification of the qualitative interaction between students and teachers; and iii) expressed interest in continuing the study of the next modules of the course, if they are offered. It is noticed, then, that several people have the interest in learning the English Language through public education and distance modality. In this sense, this research served to corroborate that, through the improvement of technology to access didactic materials, adequate pedagogical mediation and interactive learning objects, it is possible to offer free and quality language courses.

KEYWORDS: On-line Education; Teaching of Languages; e-Tec Languages; IFPR.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a procura por cursos na modalidade a distância tem aumentado significativamente. Isso se deve ao fato de que a educação a distância (EaD), além de ser uma modalidade que possibilita praticidade, flexibilidade e economia de tempo, vem conquistando resultados positivos. Embora, ainda pouco divulgado, muitos alunos egressos de cursos nesta modalidade têm se sobressaído em exames avaliativos e seletivos nacionais. Com isso, o preconceito contra a EaD tem diminuído.

Todas as críticas anteriormente feitas à Educação a Distância, de acordo com Machado (2016), auxiliaram na sua melhoria e na construção de um cenário favorável à sua implementação. Causa ou consequência desse movimento de superação dos preconceitos, foram as diversas iniciativas e experiências pedagógicas que nasceram como forma de atendimento à demanda por formação em nível superior (MILL, 2012). Trata-se de um crescimento que elevou a modalidade “do inferno ao céu”, o que atraiu também os interesses capitalistas e políticos (MILL, 2012, p. 28). Contudo, a EaD necessita de estudos mais aprofundados devido [...] às lacunas nas discussões, seja pela superficialidade de alguns estudos, pela incoerência ou imaturidade de outras análises (MILL, 2012).

Não podemos deixar de destacar também que com o desenvolvimento acelerado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), desenvolvemos formas surpreendentes de armazenar, recuperar e disseminar o conhecimento, numa sociedade marcada pela flexibilidade e pela fluidez nas relações contemporâneas, em que tudo tem se modificado numa “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001). A integração crescente entre mente e máquina vem alterando o modo pelo qual socializamos informações e produzimos conhecimento.

Por conseguinte, as TICs ocupam um espaço cada vez maior no processo de

ensino e aprendizagem dada a possibilidade de um trabalho mais criativo, dinâmico e contextualizado. Tratando-se de cursos a distância, a dependência aos recursos tecnológicos torna-se ainda maior. O processo de aprendizagem e ensino em EaD depende de um conjunto muito amplo, que vai desde as condições que o influenciam e as que serão influenciadas neste e por este processo.

Dessa forma, é importante destacar a aprendizagem como fenômeno existencial (JARVIS, 2013), sendo seu ponto de partida a pessoa inteira, de corpo e mente, bem como que esta torna-se mais significativa quando: i) o material a ser aprendido é potencialmente significativo para poder ser relacionado com as ideias relevantes que o aluno possui; ii) a estrutura cognitiva prévia do aluno possui ideias relevantes necessárias para relacioná-las aos novos conhecimentos, ou seja, o aluno precisa dispor dos requisitos necessários (capacidades e habilidades para aprender a aprender) e dos conhecimentos prévios para estabelecer conexões cognitivas entre um conhecimento e outro; iii) o aluno tem a possibilidade de manifestar uma disposição significativa para a aprendizagem, uma atitude ativa marcada pela motivação e atenção (TORRES; SIERRA, 2012). Assim sendo, toda situação de aprendizagem se realiza mediante duas situações que se encontram em um contínuo vertical e horizontal, nas quais os alunos precisam ser levados a aprender a pensar sobre o que estão fazendo. O intuito não é só o de levar o aluno a resolver um determinado problema, mas o de levá-lo a saber explicar como chegou à solução e, por meio de uma reflexão crítica, argumentar em defesa do caminho escolhido. Para se chegar a esse nível de maturidade cognitiva, o aluno precisa vivenciar experiências que o auxiliem a desenvolver habilidades mais elaboradas e mais complexas do pensamento.

Devido aos avanços das TICs, modificou-se também a forma de lidar com o ensino da língua e das linguagens. O processo de ensino e aprendizagem se tornou mais dinâmico e a comunicação por meio de gêneros hipertextuais mais interativa nas plataformas e repositórios digitais.

Contudo, sabe-se que, ainda hoje, professores restringem a alfabetização e o ensino de línguas às práticas de leitura e escrita, negligenciando a diversidade de letramentos presentes no contexto social e familiar dos alunos. A persistência nessa prática pedagógica, segundo Araújo e Dieb (2007, p. 34) “se distancia da finalidade maior do uso da linguagem, que é a interação social entre as pessoas, e reduz as metodologias de ensino a um estudo descontextualizado da realidade”.

Esta prática é recorrente em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, as orientações curriculares para o ensino médio, por exemplo, já preveem que a prática do ensino de Línguas Estrangeiras aconteça sob a perspectiva das novas tecnologias, dos letramentos, dos multiletramentos, da multimodalidade e do hipertexto. Além disso, é importante considerar que o trabalho com os multiletramentos é um modo de incluir as práticas comunicativas utilizadas nas atividades pessoais e sociais que os alunos desenvolvem no seu dia a dia, conscientizando-os da relevância do entendimento das práticas letradas sob os aspectos linguísticos, semióticos e ideológicos.

Diante disso, é premente a oferta de cursos gratuitos que privilegiem metodologias inovadoras, com qualidade reconhecida e que formem cidadãos multiletrados e aptos a ingressar e a permanecer no mundo do trabalho.

Nesta perspectiva e almejando a democratização do acesso a cursos de idiomas gratuitos e de qualidade reconhecida, nasce a proposta do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras. A iniciativa originou-se a partir de um estudo realizado pelo Fórum de Relações Internacionais (FORINTER), vinculado à Câmara de Relações Internacionais do Conselho de Instituições de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), no qual se constatou a carência de oferta de cursos de línguas estrangeiras e conhecimento de idiomas estrangeiros na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT).

O Programa: i) foi organizado em parceria, inicialmente pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) e, posteriormente, disponibilizado a 26 Institutos Federais do Brasil; e ii) contempla cursos de Língua Espanhola, Língua inglesa e Língua Portuguesa para estrangeiros. Todos os cursos são gratuitos e seguem as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Considerando que a EaD é estratégica, o Instituto Federal do Paraná (IFPR), instituição de educação básica, profissional e superior especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, com forte inserção na área de pesquisa e extensão, aderiu ao Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, em 2015, por meio da Diretoria de Educação a Distância. Com a finalização da primeira oferta do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras no IFPR, este estudo objetivou analisar as percepções dos alunos que concluíram o curso com a finalidade de verificar as percepções deles quanto ao processo de ensino e aprendizagem, ao material didático, às atividades avaliativas e ao corpo docente.

2 | ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para que a modalidade a distância ofereça um bom padrão de qualidade de educação, há uma série de aspectos organizacionais e pedagógicos que devem ser planejados. Ao propor um curso nesta modalidade, conforme Behar (2009), é preciso pensar em toda a sua estrutura ou em toda a sua Arquitetura Pedagógica (AP), na qual estão incluídos os aspectos organizacionais, o conteúdo, os aspectos metodológicos e os aspectos tecnológicos.

Nos aspectos organizacionais ocorre a definição de papéis, direitos e deveres de cada autor (seja ele aluno, professor ou tutor); a sistematização do tempo e do espaço, levando em conta as questões que a virtualidade propicia em termos de flexibilização e a proposta pedagógica, levando em consideração as competências que o aluno deve adquirir (BEHAR, 2009).

Para isso, é importante considerar que, na EaD, em primeiro lugar, o aluno deve compreender o processo on-line no qual precisa se tornar comunicativo, principalmente, por meio da escrita e, portanto, deve ser automotivado e autodisciplinado.

A proposta pedagógica apresentada ao aluno deve detalhar quais são as expectativas em relação ao seu rendimento, bem como os pré-requisitos ou as condições pedagógicas e tecnológicas em que se dará o curso. Deve-se, ainda, descrever o(s) objetivo(s) pretendido(s) para cada aula e/ou curso, as estratégias para atingi-lo(s). Neste aspecto, deve-se dar atenção à forma de disponibilização do material contendo o conteúdo. Ele pode integrar diversas mídias e metodologias de trabalho, a fim de motivar o discente a estudar.

Já os aspectos metodológicos têm relação direta com os objetivos do curso e com as questões ligadas à avaliação. Na metodologia, estão inseridas as sequências didáticas a serem organizadas e desenvolvidas pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, por exemplo: leitura do material instrucional e/ou objeto de aprendizagem; discussão de determinado tópico no fórum; participação em um bate-papo sobre o tema; elaboração de resumos, artigos, resenhas; comentários sobre temas, publicações, etc.

Por fim, os aspectos tecnológicos englobam a “definição do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação, tais como vídeo e/ou teleconferência, entre outros” (Behar, 2009, p. 25). Dentro desse aspecto, cabe lembrar que o professor precisa exercer o papel mediador de auxiliar os alunos a compreenderem como usar o AVA, pois o andamento do curso pode ser prejudicado se eles não possuem essa capacidade.

Cada professor deverá selecionar ferramentas que melhor deem suporte a comunicação de sua área e desenvolver suas estratégias para aplicação da AP. No entanto, todos que planejam o desenvolvimento de uma determinada disciplina/ programa, devem fazê-lo seguindo certas diretrizes previamente especificadas pela Instituição. Para atingir resultados produtivos, o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido com interação e parceria. Cada agente precisa ter autonomia e liberdade de opinião e criação, visto que, na EaD, há uma série de tarefas que são realizadas por diferentes pessoas.

Realidades mais complexas requerem conhecimentos e metodologias mais abrangentes e multidimensionais, capazes de prever soluções mais adequadas para resolução dos problemas de nosso tempo. Tem-se uma extensão de possibilidades vitais que exigem a ampliação de habilidades e de competências, a fim de uma melhor usufruição do progresso científico e tecnológico que vem acontecendo num ritmo cada vez mais acelerado.

Então, a EaD não pode ficar restrita ao uso de avançadas tecnologias de informação e de comunicação na formação de pessoas. Não basta apresentar um programa para a transmissão de conteúdos, o qual seja atrativo visualmente, embora isso enriqueça a potencialidade pedagógica. É preciso desenvolver projetos para a

produção de conhecimentos que atendam às necessidades concretas dos indivíduos.

Transgredir uma educação conservadora está mais na mente das pessoas do que nos recursos tecnológicos. Diante disso, diferentes modelos pedagógicos, quando flexíveis e combinados adequadamente, podem ser adotados para tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos e prazerosos.

A EaD também não pode ser um modelo de educação bancária, assim definida por Freire (2005), a qual reduz o papel do professor em transmissor do conteúdo e o papel do aluno em memorizador de informações. O professor/mediador deve oferecer um conjunto de informações e de conhecimentos abertos a interferências e modificações por parte do aluno. Este, por sua vez, deve deixar de ser um mero receptor e passar a manipular as mensagens exercendo uma postura crítica, agindo como coautor do conhecimento e protagonista de sua aprendizagem.

Dentre alguns elementos-chave para o sucesso de um curso a distância, estão o suporte fornecido aos alunos e a existência de professores ativamente envolvidos com a pesquisa e a construção de conhecimentos. Faz-se necessário, também, um modelo de EaD descentralizado, democrático e participativo, que privilegie as atividades interativas ao invés de apenas a transmissão de conteúdo.

No desenvolvimento de seus materiais pedagógicos, os professores precisam criar contextos sociais, com métodos de aprendizagem incorporados a situações autênticas, relevantes ao mundo real e à cultura da prática, a fim de fomentar a atividade intelectual individual e social dos discentes. Deste modo, deve haver um investimento intelectual mais significativo, que permita aos alunos avaliarem as atividades a partir de sua visão e não a partir de referências pré-selecionadas. É válido, inclusive, orientá-los a diferenciar informações relevantes de irrelevantes. Conclui-se, então, que a aprendizagem autêntica permite a ocorrência de resultados abertos e múltiplas soluções para um problema, em vez de uma resposta singular obtida pela aplicação de regras e procedimentos.

A EaD tem como desafio colocar a ciência e a tecnologia para serem utilizadas a serviço da humanidade na solução de problemas sociais, ambientais, culturais, educacionais, etc. Nesse contexto, torna-se indispensável que educadores, educandos e demais profissionais envolvidos com a educação, revejam seus paradigmas e papéis, na busca de ideias e projetos que atendam às necessidades dos novos tempos e dos novos cenários.

É imprescindível adotar um modelo de ensino e aprendizagem adequado à dinâmica da vida e às questões sociais emergentes, valorizando o saber que orienta nossas ações e dá sentido à nossa vida. Logo, precisa-se superar o paradigma racional, mecanicista, fracionado, estático e descontextualizado de utilização da ciência e da tecnologia moderna na construção do conhecimento, pois o contexto social enseja um paradigma interativo e uma pluralidade metodológica.

3 | O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EAD

Aprender um novo idioma pode fazer toda a diferença para quem pretende ingressar no mundo do trabalho e obter sucesso profissional. Falar outro idioma, principalmente o inglês, é fundamental para conquistar uma formação profissional mais completa e significativa, para a realização de viagens internacionais e para o acesso a informações e a culturas de outros países, além de outras vantagens.

No ensino de línguas, além do vocabulário e da gramática, é necessário que os alunos aprendam sobre as culturas da língua estudada e utilizem as habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar) em contextos reais de comunicação ou em situações que simulem tais contextos. Sabe-se, também, que a quantidade de tempo que os aprendizes permanecem em contato com o idioma interfere significativamente na aprendizagem.

Ao realizar um curso de línguas a distância, o estudante dispõe-se de mais praticidade, agilidade, flexibilidade e economia de tempo, mas esta modalidade de ensino exige mais autonomia, disciplina e compromisso. É importante criar o hábito de controlar o cotidiano de estudo, trabalho e lazer. Organizar todos os compromissos implica mais tranquilidade e menos estresse. O estudo a distância requer organização de tempo para realizar todas as atividades obrigatórias e aproveitar todos os momentos de trocas e aprendizagens que são oportunizados.

Tal como nos cursos presenciais, o aluno deve ter o hábito de ler, refletir, estudar, pesquisar, escrever, esquematizar, resumir, rever e tudo mais que se insere no processo de aprender. O sucesso no curso vai depender muito da dedicação a ele empregada, portanto o aluno da EaD deve adotar um perfil adequado à cibercultura.

Os professores devem auxiliar os alunos a desenvolver o perfil mais adequado ao curso e à modalidade de ensino. Para suprir a falta do contato presencial, o ensino a distância precisa investir em ferramentas virtuais interativas. Quando se trata de ensino de idioma, Richards e Renandya (2010) ressaltam que o estímulo visual é eficaz para o desenvolvimento da habilidade oral.

No EaD, a escuta e a oralidade podem ser trabalhadas com a gravação de vídeos e áudios produzidos pelos docentes e discentes e postados no ambiente virtual de aprendizagem. Já a leitura e a escrita podem ser aprimoradas com a utilização da linguagem em blogs, fóruns, chats e, de certo modo, em todas as redes sociais, a fim de que o aluno interaja. Percebe-se, então, que as tecnologias da informação e comunicação oferecem infinitas oportunidades de interação, mas para que o ensino e a aprendizagem sejam bem-sucedidos, o incentivo e o *feedback* dos professores aos alunos são indispensáveis, bem como a utilização de multimídias e metodologias atrativas para apresentar e discutir os conteúdos das aulas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Língua Estrangeira (1998, p. 39-40):

a posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade.

Os PCNs ressaltam a importância de o ensino e a aprendizagem de inglês acontecerem de modo a despertar a consciência dos alunos sobre o papel do ser humano na transformação da vida social. Nesse sentido, a aprendizagem crítica do inglês, pode contribuir para que os indivíduos deixem de ser meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento e tornem-se conscientes e críticos.

Um procedimento útil é trabalhar os temas transversais, abordando no ensino de língua as questões importantes da vida cotidiana. Por meio da comunicação e interação entre docentes e discentes, é possível a troca e o compartilhamento de ideias e conhecimentos com a finalidade de uma aprendizagem autônoma e construída.

Segundo Loyolla (2009, p.151), “dentre os muitos elementos decisivos para a obtenção de qualidade em EaD, destacasse o suporte ao aluno.” Para o autor, o suporte é o conjunto de recursos administrativos e acadêmicos disponibilizados aos alunos. Os recursos administrativos correspondem às informações sobre o curso e a respeito dos aspectos financeiros e institucionais. Por outro lado, os recursos acadêmicos estão relacionados à mediação pedagógica que os docentes oferecem aos aprendizes, bem como a motivação para a continuidade dos estudos e a superação de dificuldades tecnológicas, metodológicas e emocionais.

Para uma aprendizagem de qualidade, é necessário proporcionar suporte adequado às diferentes necessidades dos discentes. Em um curso de língua, o suporte deve ser oferecido em todas as habilidades comunicativas que precisam ser desenvolvidas e aprimoradas de maneira contextualizada. Assim como proposto no Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, as situações/ações comunicativas devem determinar os conteúdos linguísticos específicos de cada aula e, conseqüentemente, sua seqüência didática.

As avaliações também devem ser condizentes com as ações comunicativas, as quais direcionaram o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades. O sistema de ensino e avaliações deverá contemplar sempre as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar. Tudo isso a partir de uma abordagem significativa, ou seja, articulada aos conhecimentos úteis para a vida global. Desse modo, é importante que o planejamento de um curso on-line considere todos os aspectos de suporte, a fim de promover a aprendizagem em sua mais ampla concepção.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O IFPR, por meio da Diretoria de Educação a Distância, ofertou o primeiro módulo do curso de Inglês do e-Tec Idiomas em 13 dos seus 25 *campi*, no período de 30 de

novembro de 2015 a 30 de abril de 2016. O curso completo está: i) organizado em três módulos de 200 horas cada um, que devem ser cursados em 20 semanas ou em 01 (um) semestre de curso, devendo o curso completo (módulos I, II e III) ser concluído em um ano e meio; e ii) estruturado, de modo que o aluno tenha a oportunidade de planejar sua dedicação de acordo com sua disponibilidade de tempo, pois os materiais didáticos estão disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) e organizados para serem acessados de forma assíncrona, on-line ou off-line em DVD e caderno impresso.

Sua metodologia seguiu as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que estabelecem a utilização de uma hierarquia para categorizar o conhecimento dos aprendizes nas diversas etapas da aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua, através dos seguintes níveis: i) iniciantes (A1 e A2); ii) independentes (B1 e B2); e iii) proficientes (C1 e C2). Ou seja, estabelece o que os alunos de uma língua precisam ser capazes de compreender ou expressar, em cada nível, com eficácia.

Assim sendo, conforme o QECR, o aluno que concluir o Módulo 1 – nível A1, deve ser capaz de: i) compreender e utilizar expressões familiares e correntes, assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas; ii) saber apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc; e iii) responder aos mesmos tipos de questões que utiliza e conseguir comunicar-se de forma simples, desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre cooperante.

Para tanto, os conteúdos das aulas foram elaborados a partir de situações comunicativas escolhidas em consonância com os temas gerais estabelecidos no QECR. Além disso, levou-se em consideração aquilo que se compreendeu como necessidades concretas mais urgentes de serem trabalhadas com um aluno em situação de intercâmbio. Essas situações comunicativas, por sua vez, determinaram os conteúdos linguísticos específicos de cada aula e, conseqüentemente, sua seqüência didática. Os temas transversais também foram determinados em relação com a situação comunicativa da aula, ou contextualizando o correspondente episódio da história que estava vinculada ao conteúdo. Eles procuraram promover a aproximação do aluno com hábitos, expressões e costumes do país de intercâmbio, apoiando o aprendizado da língua.

A partir da seqüência comunicativa e dos temas transversais, construiu-se a história apresentada no início de cada aula. Dessa maneira, a história está presente nos cadernos de conteúdos, nas atividades e mídias integradas, compondo, assim, um conteúdo transmídia. A abordagem comunicativa buscou levar o aluno a desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever de forma mais autêntica, de modo que a gramática foi apresentada indutivamente.

As avaliações dos alunos contemplaram as situações comunicativas, que direcionaram o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades com o foco em quatro

competências: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral. O material didático foi acompanhado por atividades práticas autocorrigíveis com o propósito de autoavaliação dos discentes. Além disso, para ingressar nos módulos seguintes, o aluno deve estar apto nas competências previstas no módulo anterior, após a realização das atividades avaliativas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e da avaliação presencial final.

O curso de Inglês do e-Tec Idiomas teve um total de 454 matriculados, sendo que 50% das vagas foram destinadas a alunos do IFPR, 25% a servidores do IFPR e 25% a alunos matriculados no Ensino Médio oriundos da rede pública estadual e municipal. O curso contabilizou 196 aprovados, 76 reprovados por frequência (contabilizada pelas atividades e avaliações realizadas on-line e presencialmente) ou por não atingirem o nível de aprendizagem mínimo representado pelo conceito C. Os demais 182 inscritos desistiram do curso, dos quais muitos sem realizar nenhuma atividade. Como o curso possui característica de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou seja, é de curta duração e certifica por módulo, não foi possível incluir novos participantes no lugar dos desistentes. Desse modo, seria útil, também, uma pesquisa para compreender a motivação da desistência, a fim de que tal fato não se repita na oferta de outros módulos.

A equipe docente foi composta por: i) três coordenações (coordenação geral do programa, coordenação do idioma inglês e coordenação do ambiente virtual de aprendizagem); ii) 14 tutores presenciais que realizavam o contato on-line e presencial, fornecendo suporte e mediação pedagógica aos discentes de cada campus; e iii) sete tutores a distância, ou seja, um tutor para duas turmas, que realizaram a correção e o *feedback* das atividades on-line.

Finalizado o primeiro módulo do curso de Inglês do e-Tec Idiomas, foi realizada uma pesquisa para verificar a opinião dos estudantes concluintes a respeito dos desafios e das perspectivas quanto ao processo de ensino e aprendizagem, ao material didático, às atividades avaliativas e ao corpo docente do curso. Para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa documental e pelo questionário, além da revisão bibliográfica para o suporte teórico. A pesquisa documental foi realizada para a coleta inicial de informações sobre o curso nos relatórios e documentos do IFPR e do Programa e-Tec Sem Fronteiras. O questionário foi utilizado como uma forma de os alunos avaliarem o curso.

O questionário foi: i) criado nos formulários do Google e aplicado de forma on-line; ii) composto por vinte questões objetivas (destinadas à identificação do público-alvo, da avaliação do ensino e aprendizagem, do material didático e do corpo docente) e três questões abertas (destinadas ao preenchimento de informações pessoais e às considerações e sugestões sobre o curso); e iii) respondido por 89 alunos, de um universo de 196 aprovados na primeira oferta do Módulo I.

Optou-se por realizar a pesquisa apenas com os 196 aprovados, pois entende-se que quem obteve o conceito e a frequência necessários à aprovação pode avaliar

o curso com mais maturidade e profundidade. Desses, a maioria (51%) pertencia ao público dos servidores e 44% eram alunos do IFPR, sendo que trinta e uma (31) pessoas possuíam entre 31 a 40 anos de idade, vinte e oito (28) respondentes enquadraram-se na faixa etária de 15 a 18, dez (10) tinham mais de 40 anos de idade, sete (7) membros apresentaram entre 23 a 30, quatro (4) pessoas encaixavam-se na faixa de 19 a 22 anos e nove (9) participantes não informaram a sua idade.

Foi realizada a análise documental nos documentos coletados e a análise do conteúdo nas respostas do questionário aplicado aos discentes. A condução da análise de conteúdo fundamentou-se em Bardin (2011) obedecendo às seguintes fases: coleta de dados, preparação dos dados, codificação, categorização e a análise de conteúdo.

Nas etapas de preparação e codificação dos dados, as respostas foram organizadas e agrupadas conforme as possibilidades de leitura identificadas. Realizou-se o recorte, a agregação e a enumeração das respostas com o objetivo de destacar a representação do conteúdo analisado, evidenciando suas principais características.

A categorização foi realizada isolando os elementos e separando-os conforme suas mensagens, a fim de atingir o objetivo da pesquisa, por meio da análise que consistiu no agrupamento progressivo das categorias. Ainda no processo de categorização dos temas, foi importante a realização de consulta a outros estudos semelhantes de modo a aproximar e harmonizar as novas categorias com as anteriores.

Na etapa de análise de conteúdo, buscou-se o significado e o sentido das respostas fornecidas pelos alunos nos documentos do IFPR e do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras e em referenciais teóricos. Para direcionar o processo de análise e escrita das informações coletadas, realizou-se: i) a leitura das respostas de todos os discentes – já agrupadas pelo seu sentido semântico; ii) a reflexão sobre cada categoria de análise; e iii) a busca por sustentação ou aporte teórico para que as interpretações fossem subsidiadas e que fundamentassem a análise das percepções desses alunos que realizaram o curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras no IFPR.

5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os procedimentos de organização dos documentos e do questionário com o objetivo de analisar as percepções dos alunos que realizam o curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, no IFPR, quanto ao processo de ensino e aprendizagem, ao material didático, às atividades avaliativas e ao corpo docente possibilitaram a identificação de pontos positivos e desafios para organização de novas ofertas do curso.

É importante ressaltar que os cursos que integram o Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, propostos pelo MEC, buscam complementar a formação de alunos e servidores da RFEPCT. Além disso, objetivam capacitá-los à comunicação eficaz

em uma língua estrangeira e prepará-los para a realização de provas de proficiência, a fim de torná-los aptos a participar de programas de intercâmbio, bem como facilitar sua inserção no espaço geográfico-ambiental e sócio-histórico-cultural, despertando ou ampliando conhecimentos sobre a cultura dos países onde irá se realizar o intercâmbio. A partir dessa perspectiva, a seguir, apresenta-se a avaliação do curso considerando-se a pesquisa documental, a bibliográfica e as respostas do questionário pelos estudantes.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, é importante destacar que o espaço virtual possibilita formas de aprendizagem diferenciadas e envolve uma série de elementos característicos como tempo, espaço, linguagem, interatividade, facilidade de acesso ao conhecimento e a linguagem audiovisual (BARROS, 2009). E, para que o processo de aprendizagem aconteça, são necessárias ações que transformem o questionamento em reflexão, construção, criação e produção, em detrimento de ouvir, ler, decorar e repetir do conhecimento (BEHRENS, 2006). Essa aprendizagem se constrói a partir de um ambiente de rede, de um objetivo comum, que provoca o intercâmbio e a construção de novos saberes.

Assim sendo, na EaD, o processo de ensino e aprendizagem acontece por meio de uma prática comunicacional mediatizada. Essa ação, devido ao distanciamento físico entre docente e alunos, exige recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferenciados da educação presencial. Para tanto, além das diretrizes do QECR, a proposta pedagógica do curso utilizou também como metodologia: i) temas transversais; ii) abordagem comunicativa; iii) criação de uma história vinculada ao conteúdo das aulas; iv) conceito de transmídia; v) flexibilidade e interatividade dos materiais; e vi) autonomia do aluno.

A partir dos dados foi possível inferir que a diversidade dos participantes quanto à formação, à faixa etária e à profissão caracterizou-se como um desafio para o processo de ensino e aprendizagem. Dos quarenta e quatro (44) participantes que indicaram ter concluído Graduação, dezesseis (16) pertencem às áreas de ciências sociais e exatas. Os demais são provenientes de distintos campos profissionais como Saúde, Informática, Meio Ambiente, Direito e apenas um participante informou possuir graduação em Letras/Espanhol. Logo, percebe-se que o curso atendeu a perfis discentes bastante distintos: pessoas de diferentes idades, profissões e ocupações.

O conhecimento sobre os perfis que compõem o curso é essencial para decisão da metodologia de ensino e aprendizagem a ser utilizada. Conclui-se que neste curso de Inglês, como destinou-se a públicos diferenciados, a metodologia devia atender a todos os estilos de aprendizagem e, também, trabalhar as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas para a aquisição de diferentes modos de aprender.

Essa diversidade gerou um processo de mediação diferenciado. A mediação da aprendizagem do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, no IFPR, aconteceu, na maior parte do tempo, a distância, então os mediadores utilizaram diferentes estratégias para manter a comunicação e a interação com os alunos e

garantir o sucesso do processo de aprendizagem e ensino.

É importante destacar que, neste contexto, entende-se que a interação se dá em qualquer espaço tecnológico que resulte na possibilidade de mediador e mediados realizarem trocas de maneira criativa em uma situação tal que a comunicação possa ter lugar sem que o mediado se sinta preso à relação ação-reação. Dessa forma, defende-se que a interação seja baseada num diálogo – uma das manifestações concretas da interação – em que o mediador, o mediado e o conhecimento e suas inter-relações sejam modificados.

Um outro aspecto apontado, que se caracterizou como um desafio, foi a dificuldade dos alunos em administrar o tempo para a realização das atividades. Alunos de todos os campi responderam à pesquisa e, quase a totalidade (88%) destes, informaram que já possuíam noções básicas do idioma inglês antes de iniciar o curso. Contudo, 76% consideram o curso com grau de dificuldade médio, ou seja, mesmo conhecendo um pouco sobre o idioma, os discentes tiveram que se dedicar para realizar as atividades envolvendo todas as habilidades comunicativas. Neste sentido, mais da metade dos aprovados avaliaram sua dedicação ao curso como boa (52%) ou excelente (14%).

Os cursos na modalidade a distância, para Palloff e Pratt (2004), não foram feitos para todo mundo. De acordo com os autores, o aluno virtual de sucesso precisa, dentre outras características, dedicar uma quantidade significativa do seu tempo semanal aos seus estudos e não ver o curso como a maneira mais leve e fácil de obter certificado ou diploma (PALLOFF; PRATT, 2004). Ainda, os pesquisadores afirmam que os propósitos que levam os alunos a procurar cursos em EaD são a conveniência diante de um horário de trabalho apertado e a possibilidade de continuar a demanda da família. Tais fatores também interferem na permanência e finalização do curso (PALLOFF; PRATT, 2004).

Ainda, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, evidencia-se a necessidade de formação de professores com capacidade crítica e base epistêmica na língua inglesa para possibilitar aos servidores/alunos/trabalhadores uma formação pública, gratuita e de qualidade, o compartilhamento de conhecimento em rede e o aprofundamento de novos métodos de ensino da língua.

Com relação ao material didático, enfatiza-se que, na EaD, este assume um papel preponderante, pois, por meio dele, o professor faz uma “tutoria no papel” e, por esse motivo, deve buscar,

- 1) ajudar o aluno a trabalhar o conteúdo selecionado, destacando algumas partes e ou repetindo outras, quando achar que é importante o destaque;
- 2) dizer-lhes o que necessitam fazer para trabalhar com o material;
- 3) estabelecer claramente os objetivos à luz do estudo que vai ser desenvolvido;
- 4) explicar o conteúdo de tal maneira para que os alunos possam relacioná-lo com o que já sabem;
- 5) animá-los reiteradamente para que realizem o esforço necessário para a aprendizagem do conteúdo trabalhado;
- 6) provocar situações, através de tarefas, questionamentos e exercícios que estimulem os alunos a buscar outras fontes de consulta para

aprofundamento do conteúdo trabalhado; 7) dar condições para que os alunos possam ir acompanhando seu próprio processo de aprendizagem (ROWNTREE, 1999 APUD POSSARI; NEDER, 2009, p. 19)

É importante que o material didático seja concebido levando em conta a aprendizagem significativa e que favoreça o estabelecimento de relações com as questões cotidianas do aluno. Além disso, deve estar em consonância com a fundamentação filosófica e pedagógica definida no projeto político-pedagógico do curso na modalidade a distância. É, portanto, um desafio criar estratégias metodológicas que estimulem a busca de novos conhecimentos pelo aluno.

Por meio das respostas apresentadas no questionário, constatou-se que a maior parte dos alunos não encontrou dificuldade na utilização do AVA e no acesso aos PDFs interativos, bem como considera que os conteúdos trabalhados no módulo I foram abordados a partir de situações comunicativas reais e que os objetivos e a metodologia do curso foram apresentados de forma clara, favorecendo a aprendizagem.

Com relação aos recursos e às atividades de aprendizagem, 88% dos respondentes avaliam-nos como bons ou excelentes e, da mesma forma, 91% têm igual opinião sobre o material didático do curso, o qual deve ajudar o aluno a compreender o conteúdo a ser trabalhado; explicar o conteúdo, através de exercícios, reflexões, discussões que o estimule a buscar outras formas de pesquisas, bem como possibilitar o acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem. Os discentes também apontaram a necessidade de outros objetos de aprendizagem, os quais não foram utilizados durante o curso. A maioria (47%) sentiu falta de videoaulas como forma de trabalhar os conteúdos e motivar o estudo, bem como responderam e comentaram, nas considerações sobre o curso, sobre a importância do uso de recursos interativos como a videoconferência, o fórum, o chat e o blog, a fim de que haja mais comunicação e contatos significativos entre os participantes.

Referente às atividades avaliativas, ressalta-se que o processo de avaliação na EaD é um procedimento contínuo, complexo e desafiador, contudo um momento privilegiado da ação pedagógica realizada para promover o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica dos alunos. E, para desenvolver uma aprendizagem autônoma, reflexiva e crítica por meio de processos formativos, como o curso de Inglês do e-Tec Idiomas, Machado (2016) destaca que é necessário o planejamento de estratégias mediacionais e de estratégias avaliativas de modo a encorajar o aluno a estruturar e a articular o seu próprio entendimento sobre o processo de aprender a aprender.

Nas respostas dos alunos, verifica-se que os resultados dos questionamentos a respeito das atividades avaliativas são positivos. A grande parte deles responderam que tanto a avaliação presencial final quanto as avaliações on-line foram bem formuladas e coerentes com os objetivos e os conteúdos do módulo I do curso. A maioria dos discentes também informou que acredita que o conceito de desempenho final que

obteve expressa a sua aprendizagem no curso.

Concernente ao corpo docente, houve boa aprovação do suporte, da mediação e do *feedback* fornecido pelos tutores presenciais e a distância. Diante disso, afere-se que a ação mediadora do corpo docente favoreceu o processo de ensino e aprendizagem do curso. A implementação do curso de Inglês do e-Tec Idiomas, uma proposta pedagógica inovadora, gerou desafios e novos aprendizados tanto para os docentes quanto para os alunos. Esse desafio do novo gerou no corpo docente o compromisso e a disposição para colaborar uns com os outros. Isso, conseqüentemente, repercutiu a avaliação positiva do curso por parte dos discentes aprovados.

O conhecimento prévio do corpo docente na Língua Inglesa foi um potencializador na implementação da proposta, na direção de minimizar as adversidades acadêmicas, institucionais e tecnológicas, mas não foi sinônimo de pré-requisito para que tudo desse certo. Foi necessário também, como apontado nas respostas dos estudantes, o comprometimento dos docentes e da equipe multidisciplinar para a implementação da proposta.

No final do questionário, dentre as considerações escritas por alguns alunos, destacam-se o elogio ao trabalho desenvolvido pelos professores e a solicitação da oferta dos próximos módulos do curso. Certamente, existem aspectos a serem aprimorados, dos quais a utilização de mais recursos interativos para a aprendizagem on-line e a intensificação e o aprimoramento da mediação pedagógica, conforme sinalizaram os participantes da pesquisa.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou a análise das percepções dos alunos que concluíram o módulo I do curso de Inglês do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, ofertado pelo IFPR, quanto ao processo de ensino e aprendizagem, ao material didático, às atividades avaliativas e ao corpo docente.

O curso formou profissionais com capacidade crítica e base epistêmica na língua inglesa, possibilitou aos servidores/alunos/trabalhadores uma formação pública, gratuita e de qualidade, promoveu o compartilhamento de conhecimento em rede e o aprofundamento de novos métodos ensino.

Contudo, é premente que, a partir das diretrizes e materiais didáticos já elaborados pelo IFSul, pelo IFRN e pelo IFCE, os quais são de grande qualidade, os professores da instituição que oferta os cursos do e-Tec Idiomas enriqueçam as atividades de aprendizagem e de avaliação já existentes, bem como criem e utilizem diferentes metodologias na apresentação do conteúdo e no desenvolvimento das habilidades e competências propostas.

É necessário, também, a integração de objetos de aprendizagem diferenciados e, principalmente, a intensificação da interação qualitativa entre discentes e docentes.

De acordo com os dados, a grande maioria dos concluintes manifestaram o interesse em prosseguir o estudo dos próximos módulos do curso, caso haja oferta.

É por isso que, caso haja uma nova oferta do módulo I e também dos demais módulos do curso, estas devem ser muito bem planejadas. Segundo indicação dos próprios discentes, é interessante investir na gravação e disponibilização de videoaulas para incrementar e contextualizar os conteúdos, bem como intensificar e aprimorar a mediação pedagógica da aprendizagem por meio de estratégias motivacionais, avaliativas e de interação com o cursista e com o conhecimento.

Os objetos de aprendizagem interativos como o blog, o fórum e o chat podem ser usados para avaliar a aprendizagem e possibilitar a comunicação e a interação entre professores e alunos. No entanto, para que a interação ocorra de forma adequada, é preciso haver mediação pedagógica constante e adequada por parte da equipe docente.

Percebe-se, então, a necessidade da exploração das tecnologias de informação e comunicação, assim como o uso de práticas de multiletramentos que valorizem além do texto escrito, os recursos de som e imagem como ferramentas de trabalho atrativas para facilitar a aprendizagem na modalidade a distância.

Por fim, evidencia-se que, conforme as descrições apresentadas, de maneira geral, o curso foi avaliado positivamente e que os desafios postos para o e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, no IFPR, se constituem também como grandes perspectivas na busca de caminhos que contribuam para o processo de formação autônoma, emancipatória e comprometida com a educação de cidadãos críticos e produtores de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio Cesar; DIEB, Messias (Orgs). (2007). **Linguagem e educação**: fios que se entrecruzam na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Estilos de uso do espaço virtual**: como se aprende e se ensina no virtual? Revista Interação, 2009, v. 34. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2052/1/artigo%20Daniela.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas da Complexidade**: Metodologia de Projetos, Contratos Didáticos e Portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, PRONATEC, Rede e-Tec Brasil, IFSul. **Diretrizes Gerais do Projeto e-Tec Idiomas Sem Fronteiras**. Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas-RS, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, PRONATEC, Rede e-Tec Brasil, IFSul. **Guia do Formador**. Instituto

Federal Sul-rio-grandense, Pelotas-RS, 2014. Disponível em: <http://idiomas.ifsul.edu.br/conteudo/ingles/modulo_01/pdf/guias_estudante_e_formador/ING_guia_formador.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006, v. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>

CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto, Edições ASA, 2001. Disponível em: <<http://www.uc.pt/fluc/cl/ficheiros/qecrl>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portaria n. 120 de 06 de agosto de 2009**. Estabelece os critérios de avaliação do ensino e aprendizagem do IFPR. Curitiba/PR. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/08/Portaria-120-de-06.08.09.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

JARVIS, Peter. **Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade**: aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, Knud. (Org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 31-45.

LOYOLLA, Wladomiro. **O suporte ao aprendiz**. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. **As contribuições e implicações da mediação pedagógica na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica a distância**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

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

PALLOFF, R. M. e PRATT, K. **O aluno virtual**. 1ª ed. São Paulo: Artmed, 2004.

POSSARI, Lúcia Helena Vendrusculo. **Metodologia e Produção de Material Didático em EAD**. Curitiba: Grupo Educacional Uninter, 2010.

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (org.). **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. New York: Cambridge University Press, 2010. 433p.

TORRES, Patrícia Lupion. SIERRA, Teresa Vargas. **El cognitivismo La educación virtual y El aprendizaje a través de mapas conceptuales**. In. MOROCHO, Mary. RAMA, Claudio (Orgs) Las nuevas fronteras de La educación a distancia. UTPL, Virtual Educa, 2012.

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: O TRABALHO DE PORTFÓLIO

Cleci Elisa Albiero

Centro Universitário Internacional Uninter, Curso de Serviço Social, Curitiba PR

Áurea Davet Bastos

Centro Universitário Internacional Uninter, Curso de Serviço Social, Curitiba PR

RESUMO: O reconhecimento do portfólio como um instrumento do processo formativo e avaliativo tem feito repensar sua importância e finalidade no curso de serviço social, tanto pelo viés da tutoria central como também pelo tutor orientador educacional que acompanha e orienta os alunos no desenvolvimento do trabalho, no polo de apoio presencial. Este trabalho visa problematizar o portfólio como instrumento do processo formativo e avaliativo. A pesquisa foi realizada entre os meses de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018, tendo como objetivo a aproximação da compreensão dos tutores sobre o processo de avaliação do Portfólio, bem como captar elementos e subsídios para desencadear um processo de educação continuada tendo em vista a qualificação dos tutores para o exercício de atividades acadêmicas junto aos alunos do Curso de serviço social da UNINTER. O universo pesquisado foram os 119 tutores de serviço social e destes 49 responderam à pesquisa. O roteiro foi encaminhado via grupo de e-mail dos profissionais com acesso ao

link do formulário google drive. Os resultados iniciais apontam que o portfólio é um importante instrumento de formação e avaliação para o aluno de serviço social, bem como permite a reflexão e abstração acerca dos conteúdos estudados nas disciplinas e as observações empíricas deste processo. Os desdobramentos em relação à pesquisa estão direcionados para a formatação de uma proposta de curso de formação continuada a estes profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social; Portfólio; Processos avaliativos.

ABSTRACT: Accepting portfolio as a formative and assessment process tool has highlighted its importance and purpose within Social Service programs, either towards central advising or towards the educational adviser who follows and advises students' tasks development at the face-to-face support center. The following paper renders portfolio problematic as a formative and assessment process tool. The study took place from December 2017 to February 2018 and its objective was to show how advisers see the portfolio assessment as well as collect information to develop an ongoing training program in order to qualify advisors to aid Social Service students at UNINTER. There were 119 advisors submitted to a questionnaire, but only 49 answered the questions effectively. The questionnaire was sent by e-mail to those who

had access to the link available at Google Drive. The initial results show the portfolio is an important formative and assessment process tool and it also allows consideration and abstraction regarding the contents seen within the subjects and the empiric observations of such process. The developments of the study suggest an ongoing training program to such professionals.

KEYWORDS: Social Service; Portfolio; Assessment Processes.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar os procedimentos avaliativos no curso de serviço social e neste caso, o portfólio. Partindo de dados empíricos, realizou-se esta pesquisa junto aos profissionais de serviço social que atuam diretamente no polo de apoio presencial, designados como tutores orientadores educacionais. Neste debate, vamos entender como se expressa no cotidiano do processo de formação do aluno a função de orientador educacional, denominação formal adotada pela instituição de ensino para contratação dos profissionais nos Polos presenciais para exercem as atribuições específicas de tutores no desenvolvimento e monitoramento das atividades acadêmicas dos alunos nos cursos de nível superior.

A busca pelas informações surgiu com o intuito de identificar de que forma os tutores orientadores educacionais de serviço social estavam percebendo a importância e a validade deste instrumento. O estudo visa também identificar elementos e informações para estruturação de um processo de capacitação, entendida como educação continuada, com estes tutores orientadores educacionais.

Questionamentos foram surgindo na organização da pesquisa sobre as quais apontam-se as seguintes reflexões: como o tutor entende a função do portfólio no processo de formação do aluno de serviço social? Quais as dificuldades percebidas do aluno em relação à construção do portfólio? Como percebe, enquanto tutor, seu papel neste processo de formação? Como se estrutura o processo de avaliação do conteúdo trabalhado com o aluno, no contexto ensino aprendido? Estas questões nortearam o processo da pesquisa e também da socialização dos resultados, os quais serão discutidos no decorrer deste trabalho.

Para desenvolvimento do estudo proposto, a metodologia utilizada foi a pesquisa documental caracterizada na busca do material produzido neste contexto de trabalho junto aos tutores. Outro ponto foi à pesquisa direta com os tutores orientadores educacionais, por meio de um roteiro contendo questões abertas referentes ao tema em estudo. A mesma foi encaminhada via e-mail com acesso a um link do formulário do google drive contendo as questões propostas. O banco de e-mails dos tutores orientadores educacionais constitui-se por registro realizado pela instituição no momento da contratação do profissional. Ao acessar o documento no Google drive, o respondente teve acesso direto e inicial ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sobre o qual poderia concordar ou não com a participação na pesquisa e

consequentemente, consentindo a participação, autorizando a publicação dos dados de acordo com as normas vigentes para pesquisa científica.

No desenvolvimento deste estudo, abordaremos sobre procedimentos avaliativos no curso de serviço social, neste momento especificamente o portfólio, conceitos, metodologia e significados, como instrumento acadêmico de formação e de avaliação. Propõe-se também um viés de reflexão deste instrumento enquanto uma ferramenta de aproximação com o processo de pesquisa acadêmica, tão cara a formação profissional do aluno. Por fim, as análises a esse tema se desenvolveram no contexto do curso de serviço social do Centro Universitário Internacional Uninter - Curitiba, PR, na modalidade EaD com a apresentação dos resultados da pesquisa sendo posteriormente incorporadas as atividades acadêmicas junto aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

2 | O PORTFÓLIO COMO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO ACADEMICA

A proposta aqui apresentada parte do debate sobre a formação acadêmica e pontua elementos subsidiários a reflexão em relação a formação e o processo avaliativo dos alunos do curso de bacharelado em serviço social.

Muito tem se falado sobre processos avaliativos, principalmente no ensino superior e de fato, este ainda é um tema que merece atenção no que condiz a vislumbrar possibilidades que amplie o processo de aprendizagem.

Ao se considerar o amplo cenário educacional, em especial do ensino e formação EaD e das metodologias ativas, a proposta refere-se ao portfólio como instrumento de formação e de avaliação dos alunos do curso de serviço social, e neste caso na modalidade à distância. O Portfólio é uma atividade acadêmica tradicionalmente utilizada nos processos avaliativos de cursos superiores da UNINTER, como por exemplo, na área de Educação. Cada curso, no entanto, desenvolve as atividades dentro de seus interesses e especificidades. No curso de Bacharelado em Serviço Social à distância essa atividade avaliativa é denominada Portfolio. Na modalidade presencial, denomina-se Problematização Baseada em Problemas (PBL), sendo definida como uma disciplina na matriz curricular.

Para Torres, o termo portfólio, origina-se do italiano ‘portafoglio’, que significa “recipiente onde se guardam folhas soltas”, começou a ser empregado em artes plásticas, em que o artista fazia uma seleção de trabalhos que exprimiam sua produção. (2008, p. 551) Porém, aos poucos este conceito vem se modificando e compondo os processos e praticas educativas e avaliativas, nas escolas.

Neste contexto, o professor Ivo José Both, especialista na área de processos avaliativos, coloca que o “portfólio constitui-se no conjunto de produções resultantes das atividades do aluno, pelo menos uma por disciplina” (2012, p. 33)

Segundo Romanowski e Wachowicz (2006, p. 89 apud Both, 2012, p.31) a varias

metodologias ou processos avaliativos, porém segundo os autores dois destacam-se como importante formas para este contexto, os quais seriam: a avaliação formativa (qualitativa) e somativa (quantitativa), que segundo os autores, são duas formas que acompanha o aluno no seu processo de formação. Neste processo, uma não anula a outra, bem pelo contrário, são complementares e conservam características individuais. Desta forma, afirmam as autoras,

[...]a avaliação formativa é a que procura acompanhar o desempenho do aluno no decorrer do processo de aprender e a somativa é a realizada no final desse processo e visa indicar os resultados obtidos para definir a continuidade dos estudos, isto é, indica se o aluno foi ou não aprovado. (ROMANOWSKI E WACHOWICZ, 2006, p. 89 apud BOTH, 2012, p.31)

Este instrumento apresenta modificações na sua estrutura e concepção justamente pelo entendimento em seu destaque como instrumento motivador central para a inserção do aluno na produção científica. Como um trabalho acadêmico a ser elaborado pelo aluno, em seu processo de construção, estimula o exercício da pesquisa, procedimento fundamental para a sua formação acadêmica e o exercício profissional.

O processo investigativo é uma das atribuições evidenciadas no trabalho do assistente social e para o qual o aluno precisa ser constantemente instigado a desvendar e conhecer a realidade com a qual trabalhará no cotidiano profissional. Neste contexto, a pesquisa é “um instrumento de construção de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem”, Sá-Chaves (1998 *apud* AMBRÓSIO, 2013, p.25) que possibilita os primeiros contatos com a realidade vivenciada pelo aluno de serviço social e com as aproximações das expressões da questão social, objeto do trabalho e da intervenção profissional. É o momento da relação, de materialização, da teoria e sua subjetividade com o olhar para a realidade concreta da sociedade, das suas formas organizativas e da reflexão na ação.

O Portfólio no curso de Serviço Social da UNINTER compõe o processo de avaliação juntamente com outras três atividades de avaliação: a prova objetiva e a prova discursiva e as atividades pedagógicas on-line (APOL). Ao Portfólio cabem 30% (trinta por cento) do total da nota final, sendo este valor composto por 60% do trabalho escrito e 40% na apresentação oral no polo de referencia. Neste processo avaliativo, os alunos elaboram um trabalho escrito relacionando as disciplinas ofertadas nos Módulos específicos. Portanto, é uma atividade interdisciplinar. O tema a ser estudado sempre está relacionado a assuntos comuns as disciplinas, de maneira que o aluno seja motivado a estudar com profundidade os conteúdos apresentados identificando temáticas transversais a estas e pesquisando no movimento real da sociedade contemporânea ou histórica, fatos que objetivem a discussão proposto, instigando desta forma os alunos a pesquisar fontes diversificadas, sejam com fundamentos teóricos, documentos complementares que discutam as expressões da questão social

com as quais se confrontarão no exercício da profissão escolhida ou mesmo no contato com o trabalho do assistente social.

A construção deste trabalho, no entanto, tem demonstrado a sua influência no desenvolvimento de habilidades e competências de pesquisa e análises críticas constituintes do perfil profissional sobre as quais se debruçam os professores e tutores na condição de orientadores do processo de construção para compreensão dos trabalhos produzidos através deste instrumento avaliativo.

Assim, a pesquisa junto aos tutores orientadores educacionais emerge da necessidade de qualificação para apreensão do portfólio para além de um instrumento mecânico de avaliação, mas sim, potencializá-lo ao máximo dentro desta visão formativa profissional.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada entre os meses de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018 com a participação de 119 profissionais, dos quais 49 responderam à pesquisa. Os norteadores da realização da pesquisa foram: problematizar os procedimentos avaliativos no curso de serviço social e neste caso, o portfólio; identificar se os tutores estavam percebendo a importância do mesmo como instrumento de formação e de avaliação; identificar elementos e informações para uma capacitação aqui entendida como educação permanente com os tutores e corretores de portfólio.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, exploratório com pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Utilizou-se como instrumental de coleta de dados, um roteiro semi-estruturado contendo questões abertas, onde os participantes puderam descrever seu entendimento e percepções referentes ao tema proposto. Como se trata de um tema de seus conhecimentos, as respostas foram desenvolvidas a partir das percepções e vivências dos sujeitos envolvidos.

Para análise e interpretação dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo que segundo Triviños (2007, p. 159) “este método de análise se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e também para o desvendar das ideologias que não se apresentam com a devida clareza na construção das ideias. As respostas dos participantes serão descritas e analisadas no decorrer do texto e os sujeitos serão identificados com o codinome “respondente A” “respondente B” e assim sucessivamente.

Estes subsídios somados as evidências e acompanhamento do processo permitem o aprofundamento, suas contradições e seus relacionamentos com as dinâmicas existentes no processo ensino/aprendizagem do aluno de graduação.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O *locus* territorial para levantamento dos dados foram os profissionais assistentes sociais tutores orientadores educacionais do curso de bacharelado em Serviço Social do Centro Universitário Internacional Uninter na modalidade à distância. Participaram da pesquisa, 119 tutores orientadores educacionais, destes 49 responderam o roteiro perfazendo um total de 41,17%.

Os resultados apontam que os tutores percebem o portfólio como uma importante ferramenta de formação e de desenvolvimento de competências e habilidades no aluno em formação; apresenta-se também como um importante instrumento para a construção do saber e desenvolvimento do conhecimento, aprendizagem e pesquisa. Como estratégia de formação, precisa ser reavaliado e proposto com novos formatos para que o aluno tenha melhor entendimento e que o perceba como estratégia de ensino e aprendizagem e não apenas como mais um trabalho a ser cumprido para obtenção de nota.

A partir deste dado da pesquisa, o Portfólio que somava apenas 10% da nota do processo avaliativo, passou a compor 30% do total da nota final. Somando-se ao trabalho escrito a apresentação oral. Já se observou significativos resultados na apropriação dos conteúdos estudados e na melhoria da qualidade dos trabalhos apresentados. Este dado ainda não foi sistematizado, porém vem sendo manifestado pelos alunos por meio de registros no momento da postagem do instrumento de avaliação da apresentação oral definida como “Ficha de avaliação da apresentação oral no Polo”.

Fundamental neste contexto, analisar o que dizem os tutores orientadores educacionais em relação a como ele, sujeito que participa deste processo de formação, entende a função do portfólio na formação. As falas dos sujeitos são representativas quando avaliam a importância do portfólio na formação do aluno,

[...]importante instrumento de avaliação, para acompanhar o desenvolvimento do aluno, além de prepara-lo para desempenhar um bom papel na sua carreira profissional, pois estará utilizando muita a escrita, pesquisas, relatórios e outros. (respondente A)

Outra questão emergente identificada nas respostas foi à compreensão do portfólio como um instrumento de formação para desenvolver no aluno as habilidades e a própria identidade profissional,

é um instrumento que possibilita o aluno conhecer e relatar sobre determinado assunto [...] (respondente C).

Como nos aponta outro tutor orientador educacional, em relação a esse processo, que

[...] através da leitura o aluno exercitará o processo da escrita que se configura um

dos principais recursos do assistente social” (respondente D).

Além deste contexto da leitura e da escrita, fica evidente também a caracterização do portfólio como elemento de aproximação e inserção do aluno na pesquisa e na produção acadêmica,

[...]fundamental para o início da produção científica[...]” (respondente E)

A observação do papel do portfólio no desenvolvimento da consciência crítica, como nos aponta a tutora a seguir

Entendo como uma fonte de conhecimento, pesquisa, formação e desenvolvimento para a análise crítica do aluno”. (respondente F).

A interdisciplinaridade é outra categoria identificada na fala dos sujeitos de pesquisa, pois

Exibe a compreensão do aluno acerca dos temas abordados nas disciplinas; exige que o mesmo interprete os conteúdos e identifique a conexão entre os assuntos abordados”. (respondente H).

Uma das dificuldades percebidas pelo tutor em relação à construção do trabalho está no fato do relatado acima acerca do peso atribuído (nota) na avaliação final. Relata o profissional,

Na minha turma mais da metade alegam que o portfólio vale muito pouco ponto na média final e por isso não se esforçam para fazer um trabalho bem desenvolvido e/ou simplesmente não fazem. (respondente B)

De acordo com Zanellato, em seus estudos sobre o portfólio como instrumento de avaliação traz em sua reflexão Anastasiou e Alves (2003, p. 109) os quais analisam esse instrumento sobre a ótica da “nota”, uma das questões apontadas reside em entender o portfólio não como um produto avaliativo, mas sim como um processo de aprendizado. E o quanto esse pensamento do aluno ainda reflete o “arcaísmo, a repressão e a exclusão” exercitados na academia onde a prevalência da nota era a demonstração do saber adquirido e abstraído pelo aluno. (ZANELLATO, 2008, p. 22). Isso nos mostra o quanto ainda temos que avançar na visão conservadora dos processos avaliativos.

As falas descritas acima, representa claramente o processo de aprendizagem do aluno centrado apenas no valor da nota sem levar em consideração o processo de formação, reflexão construção de um saber referente a realidade vivenciada.

Both (2011, p. 37) nos coloca que “como instrumento privilegiadamente auxiliar do ensino, necessitamos encarar a avaliação como processo de desenvolvimento técnico, pedagógico, científico e psicológico do aluno em função da aprendizagem”. Desta forma, o autor nos coloca que precisamos entender a avaliação, educador *versus*

educando como indo além de simplesmente atribuir uma nota, deve-se entender o processo avaliativo como uma oportunidade, um passo para a formação e construção de um saber.

Aqui também, fica subentendido o nível de interação existente entre o tutor orientador educacional e o aluno. Para Ávila (1972, p. 77 apud Both 2011, p. 43) a avaliação “é a ação de apreciar em seu justo valor um ser, situação, atitude ou sentimento, considerando de modo objetivo os fatores ou elementos de que são constituídos”.

Percebe-se muitas vezes que, no processo de avaliação, uma das maiores dificuldades do aluno é o entendimento no que está sendo solicitado, baixa percepção e o processo de síntese, resultado de uma formação primária e secundária de baixa qualidade onde leva o aluno a chegar ao ensino superior com dificuldades básicas de leituras, compreensão e abstração de texto. Outro ponto indicado pelos respondentes é “a dificuldade em dialogar com os autores de maneira crítica e argumentativa”, esses fatores levam a questões de deficiência no processo de aprendizagem e por sua consequentemente no processo avaliativo.

Um ponto fundamental a entender e que também foi elemento da pesquisa, como o tutor orientador educacional compreende seu papel no processo de formação, na atividade do portfólio? As diversas visões apresentadas demonstram a aproximação do tutor com o aluno, porém nem sempre esta tentativa se concretiza.

Como nos relata uma tutora orientadora educacional,

meu papel, enquanto tutora, é o de orientar o aluno a entender e desenvolver o trabalho de portfólio, discutindo junto com o mesmo todos os passos do trabalho”.
(respondente C)

Esta deveria ser uma busca constante do aluno, procurar o polo de apoio presencial para receber orientações e auxílio nas atividades de construção do trabalho, como também nas atividades de estudo. Este processo aproxima o tutor do aluno, no desenvolvimento, na formação e construção da identidade profissional.

O tutor também tem papel de despertar e orientar no aluno o interesse pela pesquisa, produção científica, espaços de participação coletiva da categoria profissional e de controle social

importante para direcionar o potencial do aluno e oferecer orientações acerca das estratégias de pesquisa. (respondente E)

Por fim, com base nos relatos e análises desenvolvidas e das demandas percebidas nos canais da tutoria central, elaborou-se uma proposta de educação continuada aos profissionais com o objetivo de provocar reflexões e promover interrogações de sentido e efetividade onde “o conhecimento se transforma em ação e a ação transformadora convertendo-se em conhecimento”. (MAIA, BARBIANI, 2004, p. 29).

Segundo Barroco, a educação continuada é um compromisso forjado no Código

de Ética Profissional quando trata da qualificação permanente dos serviços prestados, com o aprimoramento intelectual na perspectiva de afirmação das competências profissionais. (2012, p. 130) Esse compromisso deve ser materializado no âmbito da academia onde a docência se transforma em um espaço sócio ocupacional do assistente social, e para o qual precisa ser constantemente qualificado nas habilidades e atribuições, e aqui o objetivo está no processo formativo profissional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada não pretendeu esgotar a discussão do Portifólio como instrumento de avaliação no processo formativo do aluno em serviço social, intencionou sim, abrir um espaço de discussões e reflexões acerca do compromisso do tutor orientador educacional em suas atribuições junto ao aluno de graduação e do desdobramento no exercício profissional a partir dos processos avaliativos demandados na academia em seu processo de formação em diferentes territórios e lugares.

Categorias importantes foram evidenciadas nas respostas dos sujeitos: a expressão livre do aluno, a oportunidade de exercitar as práticas de escrita, discursiva e crítica na composição do trabalho acadêmico, a percepção da interdisciplinaridade, o controle docente empoderado pela emissão de uma nota para produção apresentada. Isso retrata elementos necessários e urgentes para ampliar a reflexão sobre o papel do tutor e do docente em suas salas de aula e das propriedades que exercem em todas as fases do processo de formação profissional.

A proposta de capacitação permanente junto aos tutores significa, para além da qualificação profissional no âmbito da educação, um compromisso e um respeito ético das coordenações de cursos com aqueles que se dispõem a construir um novo modelo de educação com responsabilidade e possibilidades na afirmação de uma sociedade mais humana e justa, com instrumentos e fundamentos teóricos, metodológicos, técnicos, científicos e ético.

Ou seja, como nos diz BARROCO, “no contexto da sociedade capitalista, em face da apropriação privada dos meios de produção e das formas pelas quais se objetiva a (re)produção da vida social[...]” (2003, p. 33), a qualificação dos profissionais pode representar a possibilidade de construção da sociabilidade da humanização utilizando a nosso favor o que a inteligência humana nos coloca disponível cotidianamente em nosso trabalho: as tecnologias da comunicação para a educação.

REFERÊNCIAS

BARROCO, M. L. S. **Código de ética do(a) Assistente Social comentado**. São Paulo. Cortez: 2012.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo. Cortez: 2003.

BOTH, I. J. Avaliação: “voz da consciencia” da aprendizagem. 2-ed. Rev., atual. E ampl. – Curitiba: Ibpex, 2012

MAIA, M.; BARBIANI, R. **A formação continuada em serviço social: uma experiência em construção**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. 4.ed.rev. – Curitiba: Ibpex, 2010

TORRES, S. C. G. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.8, n.24, p.549-561, maio/ago. 2008.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ZANELATO, J. R. **Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de Graduação Artes Visuais**. Dissertação de Mstrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. PUC/ Campinas. 2008. Disponível em http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-02-26T073826Z-391/Publico/Jose%20Roberto%20Zanellato.pdf

PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM EAD

Daniele Bernardi da Costa
Franciely Midori Bueno de Freitas
Dayane Aparecida Scaramal
Danieli Juliani Garbuio Tomedi
Lia Juliane Korzune
Melina Klaus

Tipo: Relato de Experiência Inovadora (EI)

Natureza B: Descrição de Projeto em Andamento

Categoria C: Conteúdos e Habilidades

Setor Educacional: Educação Superior

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Enfermagem; Educação Superior.

INTRODUÇÃO

A sociedade moderna está constantemente passando por transformações impulsionadas pelo uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Elas trazem desafios e inquietações nas práticas e nas concepções educacionais, estimulando, adaptando e potencializando novas formas de ensinar e de aprender.

A Educação à Distância (EaD) no Brasil tem passado por grandes avanços e sua mudança vem acompanhando o desenvolvimento tecnológico. Sua história se iniciou com o

advento da educação via correspondência, sendo substituída pela transmissão das informações pelo rádio e televisão. Atualmente, podemos contar com os meios da informática e internet, o que tornou o modelo de educação mais interativo, flexível e acessível (VIANNA; ATAÍDE; FERREIRA, 2015). Assim, essas transformações, que vem acontecendo em ritmo acelerado, justificam a necessidade de avanço das tecnologias da informação e comunicação, trazendo consequências também para o campo educacional (BELLONI, 2001).

Ademais, as mudanças que vem ocorrendo nos rumos da sociedade, exigem um novo perfil de profissionais, criativos, capazes de entender e relacionar conhecimentos, assumir responsabilidades e trabalhar em equipes cooperativas, além de apresentarem capacidade para a autoaprendizagem, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade frente a novas tarefas (VIANNA; ATAÍDE; FERREIRA, 2015).

O Ensino à Distância potencializa o desenvolvimento da autonomia pelo modelo comunicativo-pedagógico cíclico e dinâmico, favorecendo a comunicação de forma ativa, que permite que tanto o emissor quanto o receptor troquem de papel constantemente, estimulando a comunicação bidirecional no processo de

construção do conhecimento (BULAMARQUI, 2007; MELO; DAMASCENO, 2006).

Além dessas especificidades, o EaD tem por característica principal, a democratização do ensino, proporcionando uma formação de qualidade flexível à disponibilidade de cada aluno. Esses fatores têm contribuído para o aumento da demanda desta modalidade de ensino (VIANNA; ATAÍDE; FERREIRA, 2015).

Diversas áreas profissionais e acadêmicas estão aliando a educação à distância no seu processo de ensino-aprendizagem, e isto ocorre inclusive na área da saúde, que se encontra em processo de expansão. A Enfermagem é considerada uma profissão prática, sendo o ensino à distância, considerado um elemento inovador e que exige do aluno, comprometimento, disciplina e envolvimento, além de conhecimentos básicos sobre informática, fatores também observados no ensino presencial (MATOS; LIMA; NAKATA et al, 2016).

O curso de Bacharelado em Enfermagem na modalidade EaD do Grupo Educacional Kroton teve seu início em 2006 e no decorrer dos anos passou por algumas mudanças em sua estrutura curricular objetivando atender ao que é proposto pela RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.

Neste sentido, cabe ressaltar que a enfermagem exige habilidades teórico-práticas que não podem ser desenvolvidas sem o contato direto com o ser humano. Por isso, a integração do formato acadêmico permite ao aluno o conhecimento dos conteúdos necessários a sua formação profissional, dentre as atividades desenvolvidas durante a trajetória do acadêmico para que desenvolva as habilidades e competências profissionais estão as aulas práticas. Estas possuem a finalidade de preparar o estudante para sua posterior atuação nos cenários nacionais de saúde, a partir das habilidades desenvolvidas durante as aulas práticas, como também durante as atividades práticas de campo e estágios nas duas grandes áreas da saúde: comunitária e hospitalar. Frente a grande importância do desenvolvimento de atividades práticas para o processo de ensino aprendizagem dos alunos do curso de enfermagem, o presente estudo objetivou relatar o planejamento e desenvolvimento de tais atividades práticas contempladas no curso de bacharelado em enfermagem EaD.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estudo descritivo e crítico-reflexivo, do tipo relato de experiência, desenvolvido por docentes do Curso de Enfermagem de uma universidade privada, nos meses de julho de 2017 a abril de 2018.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A estrutura curricular do curso de Enfermagem da Kroton na modalidade EaD foi desenvolvida baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Bacharelado

em Enfermagem e cumpre com todos os requisitos legais exigidos para a sua oferta (BRASIL, 2001).

Em consonância com as novas exigências do mercado de trabalho e com o objetivo de acompanhar as tendências contemporâneas, destaca-se a necessidade de uma profunda revisão nos currículos. Dessa forma, as alterações curriculares se fazem inevitáveis em virtude dessas novas exigências para que as instituições se adequem ao advento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os requisitos mínimos para que o acadêmico obtenha o título de bacharel em Enfermagem e receba o diploma, incluem cursar, obrigatoriamente 4.000 (quatro mil) horas de atividades curriculares, integralizadas em no mínimo 10 semestres, sendo essa carga horária distribuída em: 3.940 (três mil e novecentos e quarenta) horas de atividades relativas a conteúdos curriculares, a serem cumpridas por meio das presenças semanais dos alunos nas teleaulas, aulas-atividades, aulas práticas e estágios supervisionados, web aulas e atividades-web que são realizadas pelo aluno conforme programação agendada, atividades de autoestudo realizadas pelo aluno a partir do material didático impresso, e outros que são disponibilizados em seu Ambiente Virtual de Aprendizagem; e 60 (sessenta) horas de Atividades Complementares Obrigatórias (ACO) realizadas por meio dos Estudos Dirigidos (ED) e outras modalidades.

As atividades acadêmicas curriculares são organizadas pelo professor especialista, visando garantir a coerência entre as disciplinas integrantes dos semestres. Cabe ressaltar que as disciplinas elencadas durante os 10 semestres do curso de Bacharelado em Enfermagem estão relacionadas a todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade; e possibilita aos alunos aptidão para desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde tanto em nível individual como coletivo; para tomada de decisão; para o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais.

As atividades teóricas e práticas são previstas desde o início do curso de Bacharelado em Enfermagem, e permeiam toda a formação do futuro egresso, de forma integrada e interdisciplinar, proporcionando o desenvolvimento de competências na produção do conhecimento com atividades que levem o aluno a procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, que permitam sua atuação como profissional.

Com relação às disciplinas que possuem aulas práticas, as elencadas como ciclo básico (Ciências Moleculares e Celulares, Ciências Morfofuncionais dos diversos sistemas do corpo humano, Microbiologia) são realizadas no Laboratório Multidisciplinar, e as do ciclo profissionalizante (voltadas para a área da enfermagem especificamente) são realizadas no Laboratório de Enfermagem. Todas as aulas práticas são ministradas pelos professores conforme roteiros e protocolos institucionais do modelo *Kroton Learning System 2.0* (KLS 2.0), e durante a realização dos procedimentos *in loco* os alunos são acompanhados pelo tutor presencial, devendo este ser enfermeiro

vinculado ao Conselho Regional de Enfermagem (COREN) das respectivas regiões dos Polos de Apoio Presencial.

As práticas são realizadas de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde vigente, o Sistema Único de Saúde (SUS). Dessa forma, no curso de enfermagem ocorrem em diferentes cenários, ou seja, em laboratórios (de ciclo básico e específicos), instalações profissionalizantes (nas dependências da IES) e campo (cenários reais, contemplando diferentes complexidades em áreas distintas).

As aulas práticas são gravadas pela equipe de docentes juntamente com uma equipe de multimídia. Primeiramente são filmadas as técnicas/procedimentos específicos de enfermagem em laboratórios especializados, e finalizadas em estúdios no Núcleo de Ensino a Distância. Posteriormente são inseridas no ambiente virtual de aprendizagem nas respectivas disciplinas, para amplo acesso tanto dos alunos como dos times que atuam nos Polos de Apoio Presencial localizados na maioria dos Estados brasileiros.

Os docentes responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das aulas práticas capacitam-se diariamente para transmitir o conhecimento de maneira clara e concisa aos alunos, sempre fundamentados por uma abordagem contemporânea. É durante o desenvolvimento de tais atividades acadêmicas que os termos técnicos são melhores desenvolvidos e as habilidades técnicas são aperfeiçoadas.

Após a disponibilização das vídeoaulas práticas, os alunos e o time do polo podem assisti-las a qualquer momento e em qualquer lugar a partir do acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como também tais vídeos serão o embasamento para a realização das práticas durante a execução de fato no respectivo laboratório.

Para garantia da realização das atividades práticas nos laboratórios dos polos de apoio presencial, há uma Central de monitoramento remoto que acompanha o desenvolvimento de tais atividades conforme calendário acadêmico vigente. O que também possibilita a análise quanto ao cumprimento por parte do time do polo e alunos das normas de utilização, segurança, como também a utilização de EPIs (Equipamentos de Proteção Individual).

A frequência dos alunos nessas atividades deve ser de no mínimo 75%, e as mesmas possuem pontuação específica na média final de cada disciplina, cujos itens avaliativos são a ficha de avaliação individual, preenchida com base na desenvoltura dos alunos durante as atividades práticas presenciais nos laboratórios, e a realização da prova prática que contempla todas as disciplinas que possuem tal carga horária.

Quanto aos estágios supervisionados, eles são realizados nas duas grandes áreas da saúde: a atenção básica e hospitalar. Segundo a matriz curricular, acontecem no nono semestre a disciplina Estágio Supervisionado I: Hospitalar e no décimo semestre a disciplina Estágio Supervisionado II: Saúde Coletiva, cada uma contendo 400 horas realizadas sob internalização dos alunos nas instituições de saúde conveniadas como hospitais de médio e grande porte, e no nível primário nas Unidades Básicas de Saúde.

Também como preconizado nas DCN/ENF a matriz curricular contempla 60 horas

de atividades complementares, estimulando nos alunos a realização de atividades independentes como monitorias e estágios, participação em programas de iniciação científica, programas de extensão e cursos realizados em outras áreas afins.

Na educação, o tempo e a distância, o claro e o escuro, dependem do modo que se vê e do modo que se faz. É necessário aproximar e cativar os alunos, oferecendo um ambiente afetivo, estimulador, dialógico e que propicie o aprendizado, independente da modalidade educacional (DIAS; CASSIANI, 2004).

O ensino superior em enfermagem no Brasil tem demonstrado fortes vínculos com as transformações políticas e técnicas da área da educação e da saúde. Dessa forma, repensar a formação nesta área passou a ser uma exigência tendo em vista os desafios contemporâneos que estão inseridos no contexto das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais (RENOVATO et al., 2013).

Cabe ressaltar que as facilidades proporcionadas pelo EaD são fundamentais para a Enfermagem, principalmente para um país continental como o Brasil e marcado pela exclusão social. A mobilidade e a autonomia conferida aos alunos de enfermagem são fundamentais para a formação de profissionais nos vários Estados brasileiros e com a característica marcante da autonomia, onde esses profissionais saibam enfrentar os problemas e determinantes de saúde de maneira inovadora (SILVA, 2016).

Diante do exposto o curso de Bacharelado em Enfermagem EaD permite a profissionalização de um grande contingente de alunos que estão dispersos geograficamente e que não possuem acesso aos processos convencionais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência da atividade fortaleceu os conhecimentos dos docentes acerca dos métodos práticos de ensino, despertou a reflexão sobre o planejamento na prática docente e contribuiu para desconstruir a visão limitada sobre o processo de ensino antes norteado pela formação tradicional dos docentes.

Dessa forma, o docente reflete em como a aula prática deverá ser realizada desde o seu planejamento como também o seu desenvolvimento. Buscando uma metodologia em que as mesmas sejam realizadas de maneira correta, utilizando todos os recursos de multimídia e se atentando em passar as informações de forma clara pois o público atingido serão alunos que estão presentes em todo o território nacional.

Com a garantia dessas aulas práticas, os alunos serão estimulados a desenvolver suas habilidades técnicas, juntamente com o tutor, evidenciando a importância desse processo de ensino-aprendizagem. Com essas experiências, eles estarão cada vez mais aptos a se inserirem na prática profissional.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. A.R.; GUIMARAES, E.M.P. Distance learning in the nursing area: report of an experience. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. n.5, v.11, p.685-91. 2003.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Enfermagem**. Resolução CNE/ CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001.

BULAMARQUI, M. G. B. A análise da utilização de mídias na educação a distância: implicações para o processo de ensino aprendizagem. **Virtual Educa** [Internet]. 2007 [cited 2015 Feb 27].

MELO F.N.; DAMASCENO, M.M. Building an educational software about the auscultation of breathing sounds. **Rev Esc Enferm USP** [Internet]. 2006 [cited 2015 Feb 27];40(4):563-569.

KROTON. Perfil Corporativo. Disponível em: <http://www.kroton.com.br/>

MATOS, J.C.; LIMA, R.R.S.; NAKATA, C.R.G. et al. A Educação à Distância no ensino e na prática de Enfermagem: revisão integrativa. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, Recife, n. 7, v. 10, p. 2656-68, Jul. 2016.

RENOVATO, R.; et al. As identidades dos enfermeiros em cenários de mudanças curriculares no ensino da enfermagem. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 231-248, jul./out.2009.

SILVA, L. T. C. Percepções de estudantes de Enfermagem sobre Educação à Distância. **Revista Ciência y Enfermería**. n.2, v.22, p. 129-139, 2016.

VIANNA, L.J.; ATAÍDE, C.A.; FERREIRA, M.C. Educação a Distância no Brasil: cotidiano, prática, avanços e perspectivas. **9º Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, Sergipe, 2015.

ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INTERNET DAS COISAS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Miguel Carlos Damasco dos Santos

Associação Educacional Dom Bosco – Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e da Computação Dom Bosco
Resende - RJ

RESUMO: Este artigo tem por objetivo propor estudos para verificar as possibilidades, as perspectivas e os desafios que os profissionais que atuam na educação a distância (EaD) podem encontrar na aplicação da Internet das Coisas (IoT). Esta tecnologia já é empregada em vários ramos de atividade e a educação não pode ficar alheia diante de suas potencialidades. Inicialmente, o trabalho apresenta a definição do termo IoT, suas características e capacidades, buscando apresentar o embasamento teórico necessário. A seguir, faz uma reflexão sobre as possibilidades e impactos que tal suporte digital pode trazer para a educação, em particular para a EaD. No prosseguimento, o artigo procura identificar os possíveis problemas e desafios a enfrentar, tais como a segurança dos dados e a conectividade necessárias. Sendo assim, a pesquisa propõe a criação de um grupo de estudo nas faculdades da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), instituição de ensino superior (IES) localizada em Resende / RJ, para interpretar, discutir e analisar a aplicabilidade da IoT no seu ensino on-line. Por

fim, o trabalho faz algumas reflexões sobre o tema e incentiva estudos e experimentações em outros estabelecimentos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Internet das coisas; Grupo de estudo.

ABSTRACT: This article aims to propose studies to verify the possibilities, the perspectives and the challenges that the professionals that act in the distance education (EaD) can find in the application of the Internet of Things (IoT). This technology is already employed in various branches of activity and education cannot remain alien to its potentialities. Initially, the paper presents the definition of the IoT term, its characteristics and capabilities, seeking to present the theoretical basis necessary. Next, it reflects on the possibilities and impacts that such digital support can bring to education, in particular for the EaD. The article seeks to identify potential problems and challenges, such as the necessary data security and connectivity. Thus, the research proposes the creation of a study group at Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), a higher education institution located in Resende / RJ, to interpret, discuss and analyze the applicability of IoT in its teaching online. Finally, the work reflects on the subject and encourages studies and experiments in other educational establishments.

KEYWORDS: Distance education; Internet of

things; Study group.

1 | INTRODUÇÃO

Tecnologia, comunicação e educação são entidades que sempre se influenciaram mutuamente no decorrer dos tempos. Como exemplo desse ciclo, “podemos citar a seguinte sequência: comunicação oral; a escrita impressa; a comunicação de um para um, de um para muitos e de muitos para muitos; a internet, e agora a comunicação entre objetos através de sensores”. (DAMASCO, 2018, s. p.)

Assim, surge a Internet das Coisas (IoT), que é um conjunto de redes e sensores ligados por sistemas e tecnologias de informática que “ampliam a comunicação entre pessoas e objetos e entre objetos de forma autônoma, automática e sensível ao contexto. Objetos passam a ‘sentir’ a presença de outros, a trocar informações e a mediar ações entre eles e entre humanos” (LEMOS, 2013, p. 239).

Nesse contexto, a Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), instituição de ensino superior (IES) privada, localizada em Resende/RJ, possuindo 22 cursos de graduação nas áreas de negócios, saúde, educação, engenharia e tecnológicos, se prepara para mais esse desafio, que é o emprego da IoT na modalidade de EaD.

Para tal, este estudo propõe a criação de um Grupo de Estudo com o intuito de pesquisar e verificar as reais potencialidades que tal aparato tecnológico traz para a educação, seus problemas e anseios que a instituição e seus docentes enfrentam para fazer experimentos e ampliar sua participação no ensino semipresencial.

A seguir, o trabalho apresenta os conceitos de IoT, suas aplicações em vários ramos de atividade, algumas possibilidades de emprego para a educação, em particular para a EaD, além de verificar os desafios de segurança e conectividade.

Por fim, o artigo faz algumas considerações finais sobre os resultados que se pretende atingir, propõe certas reflexões e incentiva a continuidade das pesquisas sobre o tema.

2 | INTERNET DAS COISAS

Conforme o conceito de internet das coisas (IoT), há a previsão de “integração de qualquer dispositivo com a rede de computadores, o que permite simplificar e automatizar uma série de tarefas cotidianas”. (LOPES, 2016, s. p.)

Para Mancini (2017, p. 1), a IoT proporciona aos objetos, “com capacidade computacional e de comunicação, se conectarem à internet. Essa conexão viabilizará controlar remotamente os objetos, e acessá-los como provedores de serviços, e se tornarão objetos inteligentes”.

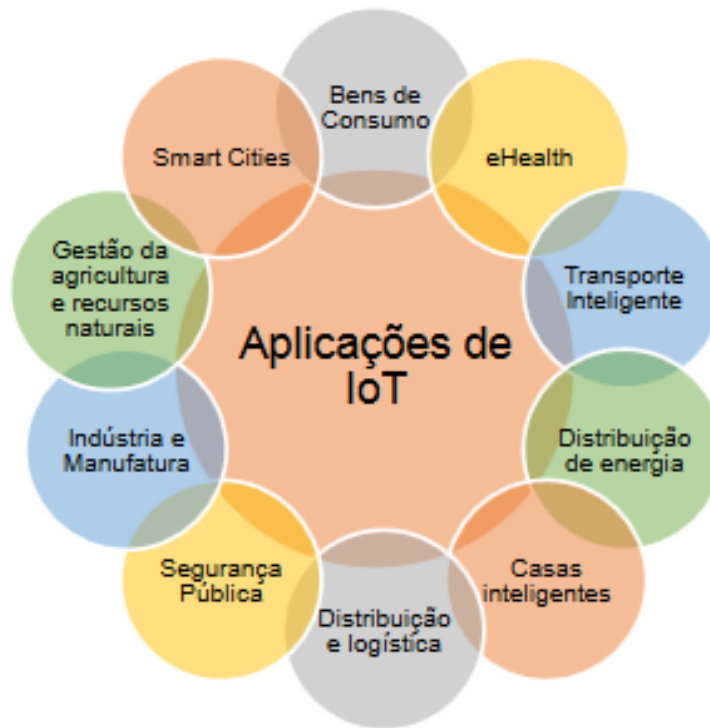


Figura 1: Aplicações da IoT

Fonte: (MANCINI, 2017)

Como aplicações da IoT apresentadas por Mancini (2017, p. 6), em seus estudos, conforme figura 1 acima, citamos as seguintes:

- Saúde: monitoramento de frequência cardíaca e controle dos pacientes em hospitais;
- Transporte: condições de tráfego e engarrafamentos, controle de rotas e monitoramento remoto do veículo;
- Distribuição de energia: distribuição de energia automática e medições remotas de relógios residenciais;
- Casas inteligentes: economia de energia, controle inteligente de equipamentos residenciais e segurança;
- Distribuição e logística: controle da cadeia de suprimentos, gerenciamento no armazenamento e na distribuição;
- Segurança pública: controle do transporte de cargas perigosas, câmeras inteligentes para segurança pública;
- Indústria: controle de produção, monitoramento do ciclo de vida dos produtos e cadeia de abastecimento;
- Agricultura e recursos naturais: rastreabilidade de produtos agrícolas, monitoramento ambiental para produção e cultivo; e
- Cidades inteligentes: monitoramento de vibrações em edifícios e pontes,

controles de incêndios, otimização da coleta de lixo, etc.

Conforme Damasco (2018, s. p.), observamos a falta de uma aplicação extremamente importante: a Educação. Sendo assim, nossa proposta é responder a seguinte pergunta: “Como a IoT pode participar da vida de uma escola e na aprendizagem dos alunos”? Pensando mais à frente, vislumbramos também algumas oportunidades que podem ser assumidas pela EaD. É isso que veremos na próxima seção do artigo.

3 | PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NA EAD

A seguir, pretendemos apresentar algumas possibilidades que a IoT pode trazer para a EaD, em vários projetos de ensino e aprendizagem.

3.1 Aprendizagem adaptativa

Através da aprendizagem adaptativa, os alunos podem receber feedback de suas atividades e resultados obtidos instantaneamente. Além disso, permite a personalização do ensino, pois cada aluno é único, com seus interesses e preferências, que se identificados e explorados adequadamente, facilitam a construção do conhecimento.

Segundo Brusilovsky e Peylo (2003, p. 165), a aprendizagem adaptativa proporciona atividades distintas para os estudantes, considerando as informações acumuladas em modelos individuais dos aprendizes.

Nesse sentido, buscando levantar o estilo cognitivo e as respectivas estratégias de ensino mais benéficas para cada aluno, podemos aplicar uma atividade diagnóstica cujo objetivo é identificar ferramentas e estratégias apropriadas para facilitar a aprendizagem. (GELLER *et al*, 2004, p. 279)

3.2 Realidade aumentada (RA)

A realidade virtual e aumentada oferece aos alunos a capacidade de estudar num ambiente seguro para que possam experimentar projetos que de outra maneira seriam quase impossíveis. “Na EaD, a RA pode diminuir as distâncias entre o aluno, o professor e o processo de aprendizagem, levando ao aluno simulações mais realísticas de protótipos ou mecanismos que ele esteja estudando” (CAETANO, 2013, p. 6).

Com a RA podemos trabalhar com os alunos através de demonstrações e avatares, que podem ser alternativas metodológicas eficazes e que trazem segurança em determinadas atividades de ensino.

3.3 Aprendizagem móvel e ubíqua

A aprendizagem móvel tem evoluído em progressão geométrica em todos os níveis educacionais, graças a expansão da telefonia celular e o emprego de

smartphones, tablets e laptops. Isso vem “possibilitando diversas aplicações, tais como: comunicação síncrona e assíncrona, compartilhamento de dados, produção colaborativa, leitor de música e gravação de áudio e vídeo” (NASCIMENTO & CASTRO FILHO, 2016, p. 122).

Conforme Santaella (2010, p. 19), a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar independente de tempo, graças aos dispositivos móveis atuais, que podem “tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento”.

3.4 Big data e Cloud computing

A computação nas nuvens possibilita o armazenamento de enorme quantidade de dados que os gestores de EaD poderão manipular sempre que necessário, inclusive sobre a participação, atividades realizadas, desempenho e resultado alcançados pelos alunos, mesmo longe geograficamente.

Segundo Gonzalez (2016, s. p.), “a internet das coisas em conjunto com a tecnologia *Big Data* estarão conectadas e permitirão gerar dados sobre os alunos, cujo uso estratégico possibilitará a construção de novos cenários personalizados e novas formas de ensinar e de aprender”.

No entanto, devemos utilizar de forma apropriada as ferramentas de análise de dados existentes para facilitar decisões que atendam às necessidades dos gestores.

3.5 Abordagens pedagógicas ativas

A IoT pode colaborar para aplicação de metodologias ativas e colaborativas onde o professor passa mediar a aprendizagem do aluno, com diferentes mídias e plataformas que “podem ser acessadas quando e onde o estudante quiser. [...] A aprendizagem é mais rápida e significativa, com projetos colaborativos e resolução de problemas”. (CARON, 2016, s. p.).

Outra possibilidade é o ensino híbrido, que conforme Valente (2015, p. 15), o aluno tem contato com o conteúdo antes da aula presencial, estuda no seu ritmo de forma autônoma, e depois, junto com colegas e docentes, constrói seu conhecimento através da resolução de problemas, desenvolvimento de projetos, com recursos tecnológicos como animação e simulação em laboratório virtual.

No que diz respeito a games, Mattar (2014, p. 36), cita Shaffer (2008) ao se referir a games epistêmicos, que faria os alunos jogadores a pensarem com profissionais inovadores da sociedade. Para os autores, o aluno ao resolver problemas com fatos reais, não haveria desconexão entre o que ele memoriza para a prova e o que ele aprende e aplica de forma contextualizada.

Ao adotar as abordagens citadas com IoT, devemos verificar as mudanças que devem ocorrer no trabalho do design instrucional (DI). Para Kenski (2015, p. 31), é preciso contextualizar sempre as listas de competências do DI dependendo das

características dos projetos pedagógicos, da disseminação de inovações tecnológicas e espaços educacionais em que ele atua.

4 | DESAFIOS E EXPECTATIVAS

Um dos maiores desafios da IoT está na privacidade e segurança das conexões e dos dados. Para Simkin (2017, s. p.), em relação aos cibercriminosos, a “falta de visibilidade consistente sobre o fluxo de informações desses dispositivos, onde eles residem e sobre como controlá-los, amplia a superfície de ataque”. Para o autor, além de garantir a segurança de rede e da nuvem, “também é preciso consistência na identificação, prevenção e execução de políticas para IoT”.

Então, devemos ter cuidado com a padronização das ações, controle preventivo e rígido dos acessos e downloads, criptografia de dados, capacidade de identificar de imediato as ameaças, rápidas tomadas de decisão e auditorias frequentes.

Outro desafio é sobre as expectativas que temos em relação à conectividade via banda larga. Existem problemas ainda para a conectividade e mobilidade. Segundo Matsuura (2017, p. 43), há uma dependência da evolução da telefonia móvel para melhorar a qualidade, a produtividade e a confiabilidade em diversos campos de atividade, nas seguintes gerações de tecnologias:

- 3G: SMS, acesso à Internet, chamada de vídeo, canais de TV;
- 4G: Além da 3G, serviços de games e acesso à nuvem; e
- 5G: Além da G4, emergência, vídeos em 4K, carros conectados, realidade virtual e IoT.

Em 31 de agosto de 2017, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), juntamente com o Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL), realizaram testes com a primeira transmissão de tecnologia 5G desenvolvida no Brasil.

A expectativa é que, além da melhoria de sinal nas grandes áreas urbanas, a Internet através do 5G promete ser solução importante para as localidades rurais e regiões de baixa densidade populacional. Segundo especialistas, a solução deve estar disponível para todos até 2022.

5 | GRUPO DE ESTUDO

Para verificar as possibilidades e desafios citados nas seções anteriores, além de outras potencialidades e preparação para o enfrentamento de questões que possam surgir durante o andamento das atividades semipresenciais com IoT na AEDB, propomos a criação de um grupo de estudo permanente, nas seguintes condições:

5.1 Constituição

O grupo deve possuir um membro/docente de cada setor da AEDB abaixo:

- Centro de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão (presidente);
- Núcleo de Educação à Distância (relator);
- Grupo de Estudos de Metodologias Ativas da Aprendizagem (revisor);
- Núcleo de Competitividade Industrial;
- Núcleo Integrado de Comunicação;
- Núcleo de Tecnologia da Informação;
- Centro de Processamento de Dados;
- Faculdade de Engenharia de Resende;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco; e
- Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e da Computação Dom Bosco.

5.2 Atribuições

O grupo de estudo deve pesquisar, buscar entendimentos e apresentar relatórios sobre os tópicos a seguir, além de outros levantados durante o desenvolvimento do processo educacional on-line:

- Fazer um mapeamento bibliométrico e sistemático das publicações sobre o tema;
- Pesquisar sobre as reais possibilidades relacionadas neste artigo e seus impactos para a EaD;
- Verificar os resultados obtidos por instituições que estão mais adiantadas no emprego de IoT na EaD;
- Propor soluções alternativas para fazer frente aos desafios citados anteriormente;
- Fazer estudo de viabilidade em relação à infraestrutura tecnológica da instituição, considerando o CPD, os laboratórios de informática e de engenharia, além das salas de metodologias ativas; e
- Projetar um curso de extensão para treinar e capacitar os docentes.

Pelo exposto, o grupo poderá investigar aspectos importantes, tais como: inovação na aprendizagem com IoT; personalização da aprendizagem; flexibilização da relação tempo/espço na EaD; análise de questões de armazenamento, segurança e privacidade dos dados; além de verificar a capacidade de emprego de metodologias

ativas através de comunicação móvel, entre outros.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo estuda as potencialidades de ampliação de emprego da IoT na modalidade EaD, de forma que facilite o acesso e melhore as condições de aprendizagem de discentes, aproveitando o avanço tecnológico em relação aos dispositivos de telefonia móvel.

Inicialmente o trabalho apresentou a IES que investiga o tema, além de mostrar conceitos teóricos sobre IoT e algumas de suas aplicações atuais em diversos ramos de atividade. Sentimos falta da aplicação na educação e isso moveu nosso estudo.

A seguir, o artigo comentou perspectivas de emprego da IoT na EaD, tais como: aprendizagem adaptativa, realidade aumentada, *mobile learning* e ubiquidade, conceitos de *big data e cloud computing* em relação aos dados armazenados, e algumas abordagens pedagógicas importantes a ser empregadas.

No prosseguimento, foram levantados alguns desafios, dos quais merecem destaque: a segurança dos dados, a privacidade e a conectividade necessária para o sucesso de qualquer projeto nessa área.

Então, concluímos pela necessidade da criação de um grupo de estudo específico para cuidar do tema, ocasião em que propomos sua constituição e atribuições.

Algumas reflexões devem ser feitas pelo grupo de estudo, e pelos gestores, professores, tutores e profissionais de tecnologia da informação que atuam em EaD:

- Como inovar com a Internet das Coisas na EaD?
- Como personalizar as relações de ensino-aprendizagem?
- Como empregar a Internet das Coisas para flexibilizar tempo e espaço na EaD?
- Como avaliar o impacto das informações geradas pelos dispositivos comunicacionais móveis?
- Como gerenciar a segurança e a privacidade desse grande volume de dados?
- Como a EaD pode aproveitar a conectividade e a mobilidade para uma aprendizagem ativa?

Com as respostas dessas perguntas teremos dado um importante passo para obter êxito com as expectativas e anseios que temos, e vencer os desafios citados. Por fim, o trabalho espera ter contribuído com as IES e incentiva a promoção de novos estudos e pesquisas sobre a IoT na EaD, e que seus resultados sejam divulgados para que todos possamos aprimorar o trabalho docente com tecnologia de ponta.

REFERÊNCIAS

- BRUSILOVSKY, P., PEYLO, C. *Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems. International Journal of Artificial Intelligence in Education 13*. IOS Press.: Amsterdam, 2003.
- CAETANO, A. C. M. **Realidade Aumentada Aplicada ao Design para EaD**. 20º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Curitiba, 2013.
- CARON, A. **Internet das Coisas na Educação: aplicações e benefícios**. Disponível em: <<http://www.positivoteduc.com.br/giro-te/internet-das-coisas-na-educacao-aplicacao-e-beneficios/>> Publicado em: 19 ago 2016.
- DAMASCO, M. **Internet das Coisas, Educação e Comunicação**. Aprendizagem adaptativa. Manifesto Entretanto – Pearson. Disponível em: <<https://www.entretantoeducacao.com.br/internet-das-coisas-e-educacao-aprendizagem-com-tecnologia-e-comunicacao/>> Publicado em: jan 2018.
- GELLER, M.; TAROUCO, L. R.; KIELING, S. L. **Educação a distância e estilos cognitivos: construindo a adaptação de ambientes virtuais**. In: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Monterrey, México, 2004.
- GONZALEZ, L. **Internet das coisas e Educação**. Blog: X-Learning e Eu. Disponível em: <<http://x-learning-e-eu.blogspot.com.br/2016/03/internet-das-coisas-e-educacao.html>> Publicado em: 17 mar 2016.
- KENSKI, V. M. Design Instrucional: conceitos e competências. In: KENSKI, V. M. (Org.). **Design Instrucional para Cursos On-line**. São Paulo: Editora Senac, 2015.
- LEMOS, A. **A Comunicação das Coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.
- LOPES, M. Como a internet das coisas pode entrar na escola. Porvir. Disponível em: <<http://porvir.org/como-internet-das-coisas-pode-entrar-na-escola/>> Publicado em: 20 mai 2016.
- MANCINI, Mônica. **Internet das Coisas: História, Conceitos, Aplicações e Desafios**. Disponível em: <<https://pmisp.org.br/documents/acervo-arquivos/241-internet-das-coisas-historia-conceitos-aplicacoes-e-desafios/file>> Publicado em: 13 fev 2017
- MATTAR, J. **Design Educacional: educação a distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.
- MATSUURA, S. Mundo 5G: a rede do futuro. Caderno Sociedade, pág. 43. **Jornal: O Globo**. 30 Jul 2017.
- NASCIMENTO, K. A. S.; CASTRO FILHO, J. A. Uma Revisão Sistemática da Literatura sobre Aprendizagem Móvel no Ensino Fundamental. Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 08. n. 15, p. 121-136, jan.-jun. 2016.
- SHAAFFER, D. **How Computer Games Help Children Learn**. Palgrave Macmillan, 2008.
- SIMKIN, Scott. Quando se trata de segurança para IoT, consistência é a chave. Disponível em: <<http://computerworld.com.br/quando-se-trata-de-seguranca-para-iot-consistencia-e-chave>> Publicado em: 30 out 2017.
- VALENTE, J. A. O Ensino Híbrido Veio Para Ficar. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

ESTUDO COMPARATIVO ENTRE METODOLOGIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: O CASO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE BUCAL PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE

Cláudia Botelho de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro – RJ

Márcia Maria Pereira Rendeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: A atual política de atenção primária à saúde no país é baseada, em grande parte, na Estratégia da Saúde da Família (ESF). Nela compreende-se o Agente Comunitário de Saúde (ACS) como elo de articulação entre os serviços de saúde e a comunidade. Para o amplo aproveitamento de suas funções, faz-se necessário que os mesmos sejam constantemente treinados e capacitados em todos os assuntos envolvidos em seu trabalho, incluindo-se as questões relacionadas a saúde oral. Considerando-se que a meta do Programa Telessaúde Brasil Redes é melhorar a qualidade do atendimento da atenção básica no Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da capacitação das equipes de saúde da família, nos parecem claras as potencialidades na utilização do Telessaúde para capacitação dos ACSs, objetivando contribuir para a melhoria da qualidade da saúde bucal da população a partir da promoção/educação em saúde. Para aferirmos estas potencialidades, elaboramos um curso relacionado à temática Saúde

Bucal, oferecido na modalidade a distância e presencial. Foram utilizados questionários pré e pós treinamento. Os ACSs foram organizados em dois grupos: presencial e a distância. Os dados colhidos foram analisados e estabelecidos padrões de comparação para avaliação dos resultados do treinamento entre os dois grupos. Os dados obtidos apontam para o potencial do uso da educação a distância, dentro da educação permanente das ESF, objetivando contribuir para a melhoria da qualidade da saúde bucal da população a partir da promoção/educação em saúde e ainda contribuir para maior disseminação do potencial do Telessaúde como ferramenta para educação permanente.

PALAVRAS-CHAVE: Telessaúde. Saúde bucal. Agente Comunitário de Saúde.

ABSTRACT: The current policy of first attention in health in Brazil is based on the Family Health Strategy (ESF). Within the strategy, the Community Health Agent (ACS) is a primary link between health service and community, since basics health actions and educational activities are developed, thus contributing to a construction of locals health systems. For the highest exploitation of the function, it is necessary that them are constantly trained about all the subjects involved in their work, including the oral health. Considering that the

goal of the Telehealth Program Brasil Networks is to improve the quality of the basic attention treatment in the National Health System (SUS), by means of the amplification of the family health teams training, using technology capable of promote tele-education/ telehealth shows great potential to use telehealth as train for the ACS. To measure this potentiality, was offered a training from presential and distances classes. We used a quiz in the oral health issues before and after the training to evaluate the results of the training, the knowledge, the perception of importance and inclusion of the of oral health mattersbetween both groups. The collected data were analyzed and established to a comparative pattern to evaluate the training results between the two groups. The data point to the potential of the use of distance education, within the permanent education of the Family Health Strategy and even greater dissemination of the potential of the Telehealth as a Tool for Lifelong Learning.

KEYWORDS: Telehealth. Oral health. Community Health Agent.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, a política de atenção primária à saúde no país é baseada, em grande parte, na Estratégia da Saúde da Família, obedecendo aos preceitos do Sistema Único de Saúde. Para o Ministério da Saúde, a estratégia tem como objetivo “substituir ou converter o modelo tradicional de assistência à saúde” (Brasil, 2007)

No que tange a saúde bucal, a Política Nacional de Saúde Bucal (PNSB) /MS nº 1.444, de 28 de dezembro de 2000 prevê trabalhar sobre os fatores de risco, especial atenção sendo dedicada a inserção das Equipes de Saúde Bucal no Programa de Saúde da Família (PSF), reconhecendo então que o território e a população adstrita, o trabalho em equipe e a intersetorialidade constituem eixos fundamentais de concepção, sendo as visitas domiciliares uma de suas principais estratégias.

Dentro da Estratégia, o cuidado em Saúde Bucal passou a exigir a conformação de uma equipe de trabalho visando ampliar o acesso às ações e serviços de promoção, prevenção e recuperação da saúde. Surge então a Saúde Bucal Coletiva, com ênfase na promoção de saúde.

Apesar da sua inclusão nas ESF, o que se observa é que na maioria das vezes a saúde bucal ao invés de ser tratada como uma abstração útil à comunicação entre especialistas e leigos é vista como algo separado da saúde geral. (Narvai e Frazão, 2008).

No PSF o trabalho caminha pelo viés da assistência integral, entendida por ações preventivas de promoção de Saúde e curativas nas quais busca a qualidade de vida global e a cidadania do usuário em cada etapa do processo de atenção, atrelada à visão da equipe interdisciplinar, contando-se com o trabalho de base feito pelas Agentes Comunitárias de Saúde. (Martines e Chaves, 2007)

Associando-se os paradigmas do PSF e o fato que os ACS funcionam como um elo entre a comunidade e o sistema de saúde, sua participação na promoção de saúde

oral tem caráter fundamental, sendo para isso preciso que os mesmos sejam treinados e capacitados com conteúdo voltados para essa função. Uma vez que por se constituir como o profissional mais próximo da comunidade, o Agente Comunitário de Saúde detém as maiores possibilidades de que sua ação se traduza em transformações que efetivem a prevenção de doenças e a promoção da saúde.

No âmbito da Saúde Bucal, as possibilidades de atuação dos ACS são bastante amplas, incluindo: inspeção da normalidade dos tecidos bucais e promoção do autoexame para detecção precoce do câncer bucal e outras lesões; escovação supervisionada, provimento de informações para o aprimoramento e correção permanente da técnica de higiene oral simplificada; educação em saúde bucal de forma progressiva e educação para saúde em geral.

Considerando-se que o município de Petrópolis conta no momento com 44 equipes de PSF, 23 delas com equipe de saúde bucal sendo 50% da população coberta pelo PSF. segundo informações do Departamento de Atenção Básica da Secretaria Municipal de Saúde em abril de 2016, só neste município, há um contingente de 278 ACS que podem e devem atuar como importantes colaboradoras no processo de trabalho das ESB.

Há que se considerar ainda que hoje no Brasil existem 332.289 ACS cadastrados pelo Ministério da Saúde, atuando em 5456 municípios que possuem Estratégia de Saúde da Família. Segundo dados do MS em abril de 2016. Há, portanto, um enorme contingente a ser treinado, isso porque os ACS, quando devidamente capacitados, podem influenciar mudanças positivas nos conhecimentos em saúde bucal da população sob seus cuidados.

Ao avaliarmos que A Política Nacional de Educação Permanente instituída em fevereiro de 2004, através da Portaria 198/GM/M, busca a transformação do trabalho em saúde, com o objetivo de estimular a atuação crítica, reflexiva, compromissada e tecnicamente eficiente, o respeito às características regionais e às necessidades específicas de formação dos profissionais que trabalham em serviços de saúde. (Cecim et al., 2012)

Paralelo a isto, o Programa Nacional de Telessaúde, instituído pela Portaria no 35 de 04 de janeiro de 2007 (Brasil, 2010), com o objetivo de desenvolver ações de apoio à assistência à saúde e sobretudo, de educação permanente para os envolvidos com a Saúde da Família, visando à educação para o trabalho e mudanças das práticas de trabalho, melhorando a qualidade do atendimento da Atenção Básica do SUS.

Foi reforçado pela Portaria 402 de 24 de fevereiro de 2010 que instituiu o programa Telessaúde Brasil para apoiar a Saúde da Família no SUS, que tem como um de seus objetivos qualificar, ampliar a resolubilidade e fortalecer a ESF. Estas podem ser importantes ferramentas para enriquecer a Educação Permanente. (Santos, 2006) O que é corroborado pelos autores ao citar que: a meta do Programa Telessaúde Brasil é melhorar a qualidade do atendimento da atenção básica no Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da ampliação da capacitação das equipes de saúde da família,

usando tecnologia capaz de promover a tele-educação/telessaúde com impacto positivo na resolubilidade do sistema e na atenção à saúde.

A mais recente portaria, de nº 2.436, de 21 de setembro de 2017 reforça que a Política Nacional de Atenção Básica tem na Saúde da Família sua estratégia prioritária para expansão e consolidação da Atenção Básica. Determina ainda que serão reconhecidas outras estratégias de Atenção Básica, desde que observados os princípios e diretrizes previstos nesta portaria e tenham caráter transitório, devendo ser estimulada sua conversão em Estratégia Saúde da Família. (Brasil, 2017).

Esta mesma portaria estabelece ainda que é dever das três esferas do governo desenvolver mecanismos técnicos e estratégias organizacionais de qualificação da força de trabalho para gestão e atenção à saúde, estimular e viabilizar a formação, educação permanente e continuada dos profissionais, qualificar os vínculos de trabalho e implantar carreiras que associem desenvolvimento do trabalhador com qualificação dos serviços ofertados às pessoas.

No estudo de Tolomeu (2013), foram levantados todos os artigos científicos completos originais publicados no período de 2008 a 2012 e que tratavam da educação em saúde para os ACS no Brasil. O autor observou que 89,4% das atividades de educação em saúde ofertadas aos ACS foram oferecidas na modalidade presencial, 5,3% à distância, enquanto que 5,3% aconteceram de forma mista, possuindo atividades presenciais e à distância. Sobre os assuntos abordados, segundo relatos dos autores, os temas foram decididos de acordo com as necessidades e interesses do grupo a ser capacitado. O tema Saúde Bucal teve um percentual de 5,3% entre os assuntos abordados. Tal estudo evidencia as inúmeras possibilidades ainda não exploradas no uso da telessaúde como ferramenta de treinamento dos ACS, mais especificamente aqui, nas questões relativas à saúde bucal.

2 | METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, a abordagem utilizada foi quantitativa descritiva. Foram convidados a participar do projeto os Agentes Comunitários de Saúde do Município de Petrópolis em atuação no ano de 2017, totalizando 278 ACS. O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e todos os participantes leram e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os critérios de inclusão no estudo foram: ter assinado o TCLE e ser Agente Comunitário de Saúde efetivamente contratado. No período de coleta, 50 ACS estavam de férias, em licença saúde ou em licença maternidade. Todos os demais ACS (n = 228) concordaram em participar.

A coleta de dados e treinamento foi realizada no ano de 2017. Os Agentes Comunitários foram informados sobre o projeto a partir de ofício enviado através da

coordenação de Atenção Básica da Prefeitura de Petrópolis e novamente convidados para encontro presencial dentro do calendário de Educação Permanente.

Nestes encontros foram esclarecidos sobre possíveis dúvidas e responderam ao questionário inicial pré-treinamento, sem identificação do respondente, dividido em três blocos: perfil pessoal e profissional, perfil digital e conhecimentos específicos de Saúde Bucal. Nestas últimas foi utilizado como forma de resposta o gradiente, objetivando-se maior sensibilidade na análise dos resultados.

Os ACS foram então organizados em dois grupos, levando-se em conta sua facilidade em conseguir conexão com a internet, a possibilidade de realizar o referente treinamento a distância e sua preferência em relação ao tipo de treinamento. Respeitados estes critérios, os que não estiveram presentes foram incluídos no grupo de treinamento presencial por não ser possível avaliar sua possibilidade de realizar o treinamento via EaD. Foram então alocados para realização do curso via EaD 50% dos ACS. Este coeficiente, no entanto, não foi mantido em razão de dificuldades alegadas pelos ACS designados para realização do treinamento via EaD.

O primeiro grupo (P1) recebeu treinamento presencial realizado pela Pesquisadora e uma Técnica em Saúde Bucal. O segundo (P2) recebeu treinamento a partir de minicursos, já gravados e disponibilizados via Telessaúde UERJ. O treinamento presencial e a distância tiveram a mesma carga horária, mesmo conteúdo e foram ministrados pelas mesmas profissionais. O conteúdo foi concebido de forma a ser aplicável a todos os ACS em atuação, abarcando temas amplos sobre saúde bucal.

Após a conclusão dos treinamentos, os participantes responderam a um questionário pós-treinamento, nos mesmos moldes do respondido pré-treinamento. Os mesmos continham 25 questões: 5 relativas ao perfil do ACS, 5 relativas aos hábitos de uso da internet, 5 perguntas avaliavam as expectativas quanto ao treinamento no pré-treinamento e avaliação do mesmo no pós-treinamento e 10 abordavam conhecimentos específicos de saúde bucal. O último conjunto de questões abarcava: atribuições dos ACS com relação à saúde bucal, frequência com que este assunto é abordado em seu cotidiano, ações que podem ser desenvolvidas nesta área pelos ACS, dificuldades de atuação e ainda, higiene bucal do recém-nascido, cuidados na dentição decídua, câncer de boca, flúor, halitose, doença periodontal, cárie, dentre outros.

O perfil sociodemográfico dos ACS e sua inserção na rede de saúde foram descritos com base nas seguintes variáveis: sexo, faixa etária, escolaridade, tempo de trabalho como ACS, presença de ESF na unidade básica em que trabalha. Já o seu perfil digital foi descrito com base nas seguintes: acesso regular à internet, local de acesso à internet, ter realizado curso a distância e percepção sobre a satisfação com a experiência prévia com cursos a distância.

Na avaliação do treinamento, as variáveis utilizadas foram satisfação com o conteúdo do treinamento, se o mesmo atendeu as expectativas, usabilidade das questões abordadas e ainda se a forma de abordagem estimulou a reflexão. Para conhecer a forma de atuação dos ACS em saúde Bucal, utilizou-se como variáveis:

ser função dos ACS abordar os temas relacionados a Saúde Bucal, a frequência com que estes temas são abordados, as ações que podem ser realizadas e os fatores que dificultam sua atuação.

Para avaliação dos conhecimentos específicos em Saúde Bucal, foram apresentadas 8 questões, com respostas em gradiente, onde somente as respostas certas foram consideradas. Foi realizada regra de três para converter essas notas a escala de 10. Calculou-se ainda o percentual de acertos nas questões específicas de saúde bucal, e realizou-se a comparação das notas nos testes pré e pós treinamento. Os resultados descritivos foram apresentados por meio de distribuição percentual das variáveis de interesse.

Os resultados referentes ao conhecimento sobre saúde bucal antes e depois do treinamento foram analisados comparando-se as distribuições percentuais das notas obtidas (desempenho global) e as proporções de acertos em cada uma das oito questões consideradas no instrumento de avaliação. A análise de desempenho segundo tipo de treinamento (presencial ou a distância) também foi realizada comparando-se as proporções de acertos em cada uma das oito questões consideradas no instrumento de avaliação. Para a comparação das notas obtidas e das proporções de acertos foram utilizados, respectivamente, o Teste de Mann-Whitney e o Teste Qui-Quadrado de McNemar. O nível de significância considerado foi de 5 %.

A consolidação e a análise estatística dos resultados foram realizadas com o auxílio do programa SPSS, versão 19.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo objetivou verificar a pertinência e aplicabilidade de utilização das tecnologias de Informação e Comunicação, mais especificamente do Programa Telessaúde Brasil Redes como uma importante ferramenta na Educação Permanente da ESF, contribuindo para ampliar a qualidade da atuação em saúde bucal dos ACS. Buscou-se avaliar as respostas pré e pós-treinamento, bem como comparar os resultados nos grupos presencial e a distância.

Os resultados demonstraram que os ACS já apresentavam razoável conhecimento nas questões relativas ao tema, mas observamos em ambos os grupos, uma ampliação em seus percentuais de acerto nas questões específicas de conhecimento em saúde bucal assim como na percepção de suas atribuições.

Ao analisar os dados colhidos, nas questões relativas ao perfil pessoal do ACS, pode-se constatar a partir da análise das respostas dos questionários pós treinamento que os dois grupos de ACS que realizaram treinamento presencial (P1) e a distância (P2) são constituídos predominantemente de mulheres. Em 2010, Mota & David, afirmaram que o trabalho de ACS está reconhecidamente associado ao trabalho doméstico feminino, que possui uma inclinação historicamente reconhecida para o

cuidado em saúde.

Quanto à faixa etária, a quase totalidade dos sujeitos de todas as amostras declarou estar entre mais de vinte e menos de sessenta anos. Pode-se observar um maior número de pessoas com idade até os 30 anos no grupo que realizou treinamento a distância. Ao passo que no grupo que realizou treinamento presencial a maioria estava na faixa entre 41 e 60 anos.

A escolaridade não revelou grande diferença entre os dois grupos. Em ambos a maioria concluiu o ensino médio, o que já se mostra de acordo com a lei 13.590/2018, reforçando a profissionalização do ACS. O que pode ser observado foi que em P1 7% possuía ensino superior completo ou incompleto, percentual que subiu para 23% em P2. A intenção desta pretendida elevação no nível de escolaridade parece residir na convicção que a mesma pode favorecer sua atuação, ao considerar a ampla gama de saberes que devem ser apreendidos e necessidade de interação com a comunidade.

Ao responderem sobre a presença da equipe de saúde bucal na equipe onde atuam, os dois grupos apresentaram resultados semelhantes, uma vez que em ambos os grupos mais de 60% das equipes tem ESB, próximo a realidade do município, que conta com mais de 34% das equipes com ESB.

No bloco de perguntas que contém os dados relativos ao perfil digital dos ACS, pode-se observar, que em P2 o acesso à internet de forma regular é mais frequente (89%) que em P1 (78%), observa-se que apesar de P1 não possuir a estrutura necessária para a realização do curso EaD (computadores e acesso à internet), os resultados foram semelhantes.

Na questão relativa ao local de acesso, os ACS podiam selecionar mais de uma opção, dentre casa, trabalho e celular. Pode-se observar que o acesso do domicílio foi menor em P2 (28%) na comparação com P1 (32%) e também no trabalho, onde apenas 10% do P2 relatou acesso regular, coeficiente inferior aos 34% relatado em P1. Cabendo aqui ressaltar, que havia uma previsão, quando do projeto deste estudo, que todos os postos de saúde estariam conectados de forma regular a internet no ano de 2017.

Do total, mais de 80% acessa pelo celular, dentre outras formas. Este número parece estar de acordo com uma das dificuldades apontadas pelos profissionais que não conseguiram realizar o referido treinamento a distância, por terem como única forma de acesso o celular, muito embora tenham sido alertados sobre esta impossibilidade no momento da divisão das turmas. Este dado é semelhante ao apresentado na PNAD 2015 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que identificou que 92,1% da navegação na Internet no Brasil é realizada, via smartphone, o que nos leva a concluir que os conteúdos disponibilizados terão maior alcance se adaptados ao mobile.

Há que se considerar, a possibilidade de imprecisão no percentual de 25% de ACS que assinalou a dificuldade de acesso à internet como um dos obstáculos para a utilização do EaD. Isto porque do total do grupo que deveria realizar o treinamento por

este método, 46 profissionais não o fizeram, o que reduziu o número de respostas ao questionário pós treinamento.

Este número de 46 ACS, corresponde a 20% do total de participantes. Destes, 36 (15,7% do total), respondeu a instrumento sobre a não adesão ao treinamento a distância, onde 32% alegou dificuldade de acesso como justificativa. Outros 58% alegaram dificuldades com a plataforma do Telessaúde, relatando não conseguir realizar o cadastro, número do CPF não ser aceito como válido ou ainda ter realizado o cadastro e quando tentou se reconectar receber mensagens de matrícula inválida. Alguns destes ACS relataram estas dificuldades ainda durante o treinamento e contato com o Telessaúde foi realizado, sendo possível corrigir alguns dos problemas. Outros, porém não fizeram contato ou não conseguiram solucionar o problema, o que parece ter sido dificultado ainda mais pela greve pela qual a UERJ passava.

Foi possível observar ainda, que 77% dos ACS de P2 já haviam realizado alguma modalidade de curso a distância. Percentual muito superior aos 23% que relataram já ter tido alguma experiência neste tipo de ensino em P1. Dos ACS que já haviam tido experiência com este tipo de ensino, 66% classificou a experiência como muito boa ou boa em P1 e 72% em P2.

Considerando as respostas relativas à avaliação do conteúdo do treinamento, onde foram utilizados gradientes, 5 correspondia a muito satisfeito e 1 a muito insatisfeito, pudemos perceber que em ambos a maioria das respostas se situou entre satisfeito (4) ou muito satisfeito (5). Sendo estes percentuais: 84% em P1 e 87% em P2. Estes dados parecem corroborar a hipótese que, vencidas as barreiras de acesso, o ensino a distância poderá se configurar como importante ferramenta de educação permanente.

No que tange aos dados relativos ao processo de trabalho em saúde bucal, questionamos se trabalhar as questões relativas a este tema fazia parte das atribuições dos ACS. Embora mais de 90% saiba ser atribuição do ACS abordar estas questões, o que está em consonância com a política nacional de atenção básica de 2012, somente pouco mais de 50% assinalou a resposta em que afirmava sempre abordar estas questões em suas visitas domiciliares de rotina. Tendo apresentado resultados semelhantes nos dois grupos.

Outra questão que chama atenção é a dificuldade de conseguir tratamento odontológico ser apontada por mais de 40% dos ACS como um dos fatores que dificultam sua atuação nas questões relativas a este tema. Percentual próximo ao número de equipes do município que não possui ESB (31%). Este número está em consonância com o previsto na Política Nacional de Saúde Bucal (PNSB) /MS nº 1.444, de 28 de dezembro de 2000 prevê trabalhar sobre os fatores de risco, especial atenção sendo dedicada a inserção das Equipes de Saúde Bucal no Programa de Saúde da Família (PSF), reconhecendo então que o território e a população adstrita, o trabalho em equipe e a intersetorialidade constituem eixos fundamentais de concepção. Em ambos os grupos, a quantidade de assuntos a ser abordado também foi apontado

como um fator que dificulta sua atuação.

Na Tabela 1, pode-se observar o percentual de acertos nas questões específicas de saúde bucal no questionário pós treinamento, em cada um dos grupos. Os dois apresentaram resultados bastante semelhantes, evidenciando que alguns temas, como evolução da cárie, importância da dentição decídua e fatores de risco para câncer de boca suscitam menos dúvidas que outros. Na questão relativa aos principais fatores de risco para câncer de boca, por exemplo, 94% de P1 e 95% de P2 considerou como absolutamente certo serem álcool e fumo, mas que as próteses mal adaptadas e restos de dentes também aumentavam os riscos. Este conhecimento, porém, precisa se traduzir em ações mais efetivas de prevenção, uma vez que os indicadores apontavam para Estimativa de 15.490 novos casos, sendo 11.140 homens e 4.350 mulheres (Instituto Nacional de Câncer - INCA, 2016).

Especialmente nas questões a respeito da maneira mais adequada de realizar a higiene bucal de um recém-nascido e na que abordava a conduta adequada em casos de avulsão traumática de dentes permanentes, o percentual de ACS que assinalaram a resposta adequada, nos dois grupos, foi bastante inferior ao das demais questões. Há que se considerar se houve falha na elaboração das questões, deixando-as dúbias ou na aplicação dos conteúdos durante o treinamento. Sendo estes temas que deverão ser aprofundados com ambos os grupos do estudo, por se constituir de assunto onde a conduta adequada no momento do ocorrido pode alterar o prognóstico de saúde bucal do paciente de forma inequívoca.

Questões	Treinamento presencial (n = 134) %	Treinamento a distância (n = 49) %
A cárie é uma doença bacteriana e é doença a mais frequente na boca. Quando não tratada pode evoluir levando a necessidade de tratamento endodôntico (canal) ou a perda do dente.	96,5	100
Os principais fatores de risco para câncer de boca são: excesso de álcool e fumo, mas próteses mal adaptadas e restos de dentes na boca também aumentam o risco.	96,3	89,8
Os dentes de leite (decíduos) precisam ser tratados da mesma forma que os permanentes e são importantes para guiarem os permanentes que estão se formando.	95,5	91,8
O sangramento da gengiva é normal de ocorrer durante a escovação	85,1	87,8
Na maioria dos casos o mau hálito (halitose) é causado por falta de remoção da placa bacteriana acumulada nos dentes e língua	79,1	89,8
O flúor só deve ser administrado em crianças, enquanto os dentes estão se formando.	64,9	61,2

A higiene bucal de um recém-nascido deve ser feita ao menos uma vez por dia com escova de dente macia e creme dental.	62,7	65,3
Se uma criança cair ou sofrer trauma e um dente permanente for avulsionado (sair) o mais correto é orientar ao responsável ou professor para lavar e secar bem o dente e depois com calma procurar o dentista	40,3	40,8

Tabela 1 – Percentual de acertos nas questões relativas a saúde bucal, em ordem decrescente.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

Na Tabela 2, são apresentadas as notas dos ACS nos questionários pré e pós treinamento, evidenciando, que muito embora os ACS já apresentassem conhecimentos sólidos sobre a temática, o ganho foi nítido, na comparação das duas notas. Há que se apontar aqui que uma vez que nos questionários os ACS não eram identificados, não foi possível realizar a comparação de forma individual, apenas coletiva.

Notas	Pré-treinamento	Pós-treinamento
	(n = 241)	(n = 183)
	%	%
2,5	1,8	0
3,75	7,5	0
5	27,2	6
6,25	29,8	21,3
7,50	24,1	32,2
8,75	9,2	26,2
10	0,4	14,2
Média	6,1	7,77

Tabela 2 – Notas dos Agentes Comunitários de Saúde da Estratégia de Saúde da Família em teste de conhecimento sobre saúde bucal pré e pós-treinamento (presencial ou a distância)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

Foi ainda realizada a comparação dos percentuais de acerto nas questões específicas de saúde bucal, no pré e pós treinamento presencial e a distância, conforme apresentado no Gráfico 1:

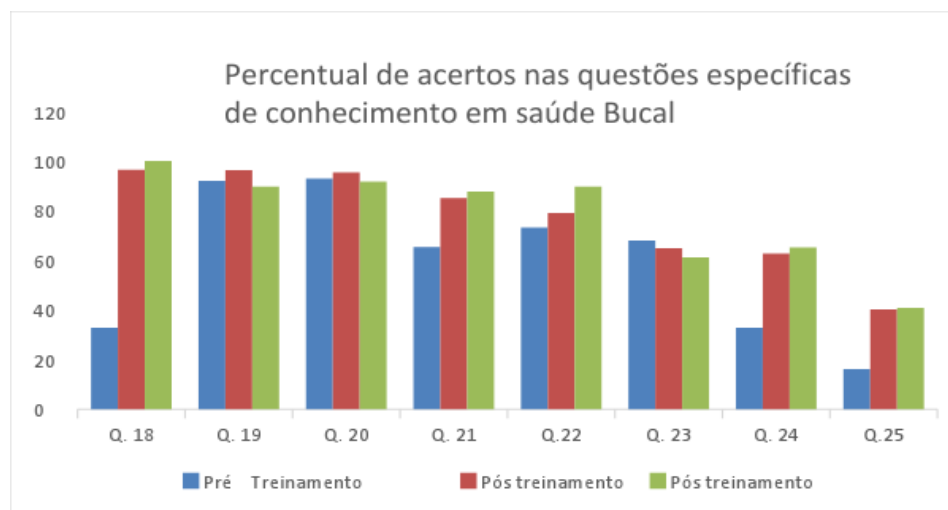


Gráfico 1 – Percentual de acertos nas questões específicas de conhecimento em saúde bucal

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

Como parte final deste estudo procurou-se evidenciar o total de escores obtidos com o questionário aplicado nos dois grupos e após contabilizar a soma, realizar a análise estatística para verificar se houve diferença estatística significativa entre o grupo de ACS treinados de forma presencial e aqueles que foram treinados a partir do Telessaúde UERJ. Calculou-se então a médias pré-treinamento, obtendo-se média 6,21 e intervalo de confiança de 95%: 6,01 - 6,40 e pós treinamento, onde obteve-se média 7,77 e intervalo de confiança de 95%: 7,56 - 7,97.

No grupo 1 (presencial) a média apresentada foi 7,74 e intervalo de confiança de 95%: 7,51 - 7,80 enquanto o grupo 2 (a distância) apresentou média 7,83 e intervalo de confiança de 95%: 7,41-8,25. Esses resultados apontam um melhor desempenho depois do treinamento, com diferença estatisticamente significativa entre as médias observadas (6,21 versus 7,77) e desempenho semelhante nos dois grupos de intervenção, com médias muito similares, sem diferença estatisticamente significativa entre elas.

Ao iniciarmos o treinamento presencial, um total de 19 ACS (6,8% do total) que haviam optado pelo treinamento a distância se apresentou para a modalidade presencial alegando ter tido problemas de conectividade ou equipamento.

Após a conclusão dos treinamentos, ao verificarmos a lista de acessos disponibilizada pelo Laboratório de Telessaúde da UERJ, pudemos verificar que outros 46 ACS (40% do total nesta modalidade de treinamento) designados para realizar o curso via EAD não haviam realizado o mesmo da forma proposta. Estes ACS foram então convocados para um encontro a fim de responder a instrumento para avaliação dos motivos alegados para a não realização do mesmo (Anexo 3). Dos 46 ACS convocados, apenas 25 (54 %) compareceu. Para os demais foi encaminhado o instrumento por e-mail, obtendo-se então mais 11 respostas, totalizando 78% de respostas dos ACS que não realizaram o treinamento a distância.

Com relação a esses 40% dos ACS que deveriam ter realizado o curso via EAD, mas não o fizeram, o instrumento utilizado pode conferir que 78% alegou alguma dificuldade com a plataforma do Telessaúde. Ainda assim, 89% relatou ter interesse em realizar treinamento via EaD caso novos cursos sejam disponibilizados.

4 | CONCLUSÃO

Com relação ao objetivo principal deste estudo de, avaliar o nível de conhecimento e comparar duas metodologias para a Educação Permanente dos Agentes comunitários de saúde na temática saúde bucal no município de Petrópolis, nos parece que os resultados encontrados deixam claro, que apesar de um bom conhecimento a respeito do tema, ambos os grupos apresentaram melhora após os treinamentos e que os resultados similares nos dois grupos, demonstra que a educação a distância é importante ferramenta na educação permanente.

Considera-se que com a devida propagação e superados alguns problemas aqui elencados, como a barreira de acesso e as dificuldades relatadas com a plataforma, a tendência será a de maior adesão a esta metodologia em. Isto seria de especial importância para maior refinamento de programas de EP que visem aperfeiçoar e integrar o trabalho no âmbito do PSF, respeitando a singularidade e especificidade de cada equipe, ampliando o olhar para a visão integral da saúde e democratizando as informações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria Nacional de Telessaúde nº 402, de 24 de fevereiro de 2010. Institui, em âmbito nacional, o Programa Telessaúde Brasil para apoio à Estratégia de Saúde da Família no Sistema Único de Saúde, institui o Programa Nacional de Bolsas do Telessaúde Brasil e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 fev. 2010. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2010/prt0402_24_02_2010_comp.html> Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 35 de 4 de janeiro de 2007. Institui, no âmbito do Ministério da Saúde, o Programa Nacional de Telessaúde**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jan. 2007. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt0035_04_01_2007_comp.html>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.590 de 9 de janeiro de 2018. Inclui o Dia Internacional do Direito à Verdade no calendário nacional de datas comemorativas**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2018, Seção I, p. 2.

CECCIM, Ricardo B.; DALL'ALBA, Rafael; FERLA, Alcindo A. **Informação, educação e trabalho em saúde: para além de evidências, inteligência coletiva.** RECIIS. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde (Edição em Português. Online), v. 6, 2012.

MARTINES, Wânia R. V.; CHAVES, Eliane C. **Vulnerabilidade e sofrimento no trabalho do Agente Comunitário de Saúde no Programa de Saúde da Família.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, vol.41, n.3, p. 426-433, 2007.

MOTA, Roberta R. A.; DAVID, Helena M. S. L. **A crescente escolarização do agente comunitário de saúde: uma indução do processo de trabalho?** Revista Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 22 9-2 48, jul./out. 2010.

NARVAI, Paulo C.; FRAZÃO, Paulo. **Saúde Bucal no Brasil. Muito além do céu da boca.** Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2008.

SANTOS, Alaneir F. **Telessaúde em apoio à atenção primária à saúde no Brasil.** In: Santos A.F.; Souza C.; Alves H.J.; Santos S.F.; organizadores. Telessaúde - um instrumento de suporte assistencial e educação permanente. Belo Horizonte: UFMG, p. 59-74, 2006.

TOLOMEU, Jéssica Samara Oliveira, *et. al.* **Ações de educação em saúde para agentes comunitários de saúde.** Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 11, n. 1, p. 40-49, jan/jul.2013.

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Joel Peixoto Filho

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais –
IFSEMG

Muriaé – MG

Carmen Irene Correia de Oliveira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
– UNIRIO

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: A preocupação sobre a “qualidade” sempre foi um tema central no âmbito da educação a distância no Brasil, sobretudo, motivada em função de questionamentos por uma parcela da sociedade ou por parte do próprio Estado, através de seus órgãos reguladores. Neste cenário, cresce a necessidade por parte das Instituições de Ensino que atuam no setor de EaD, em aprimorar seus controles internos, visando a busca pela melhoria contínua da qualidade de seus cursos. Não menos importante é a ampliação da participação do meio acadêmico na busca pelo desenvolvimento de novas metodologias que possam ampliar e contribuir para a melhor compreensão em torno do tema “qualidade” na educação a distância. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da “primeira etapa” de uma pesquisa, em nível de doutorado, sobre a qualidade na EaD. Nesta etapa inicial, serão

expostos os dados referentes à aplicação da metodologia “Estudo Bibliométrico” sobre a produção científica disponível nas bases científica “*Scopus Elsevier*”, acessada através do Portal de Periódicos da Capes, e nos “Anais do CIAED”, no período compreendido entre 2007 e 2017. Os resultados levantados e analisados mostraram-se eficientes e irão contribuir, de forma significativa, para a busca de trabalhos já consolidados sobre o tema “qualidade” considerados essenciais para o desenvolvimento das próximas etapas desta pesquisa. **PALAVRAS-CHAVE:** Qualidade; Educação a Distância; EaD; Critérios de Qualidade.

ABSTRACT: The concern about “quality” has always been a central theme in the field of distance education in Brazil, especially motivated by questioning by a portion of society or by the State itself, through its regulatory bodies. In this scenario, there is a growing need for teaching institutions working in the EaD sector to improve their internal controls, aiming at the continuous improvement of the quality of their courses. No less important is the increase in the participation of the academic community in the search for the development of new methodologies that can expand and contribute to the better understanding around the theme of “quality” in distance education. Thus, the objective of this

work is to present the results of the “first stage” of a doctoral research on the quality of ED. In this initial stage, the data concerning the application of the “Bibliometric Study” methodology on the scientific production available on the scientific basis “Scopus Elsevier”, accessed through the Portal of Periodicals of Capes, and in the “Annals of the CIAED”, in the period understood between 2007 and 2017. The results collected and analyzed were efficient and will contribute significantly to the search for already consolidated works on the theme “quality” considered essential for the development of the next stages of this research.

KEYWORDS: Quality; Distance Education; EaD; Quality Criteria.

1 | INTRODUÇÃO

A qualidade é um fator intermediador em diversas áreas da sociedade uma vez que impõe padrões e determina as relações de consumo para produtos e serviços. No caso dos padrões, eles são mais explícitos em se tratando de produtos físicos, pois a partir da 2ª guerra mundial, conforme Faria (2016) as indústrias e os governos, principalmente no Japão a partir da década de 1950, estabeleceram uma série de normas que propiciaram a produção padronizada visando à diminuição de produtos defeituosos e o aumento da durabilidade, além da criação dos inspetores de qualidade, que logo foram substituídos pelas técnicas estatísticas de controle de qualidade.

Se por um lado a qualidade pode ser mensurada mais facilmente em produtos devido às suas características físicas (dimensão, estética, design, etc) e aos diversos padrões estabelecidos pelo mercado (como a durabilidade), o mesmo não acontece com os serviços. Devido a sua natureza intangível e menor durabilidade no consumo, existe um maior grau de dificuldade por parte dos consumidores em estabelecer padrões perceptivos sobre a qualidade. Isso levou diversos pesquisadores a buscar o desenvolvimento de técnicas de medição para serviços, sendo Grönroos um dos pioneiros nesse sentido (MIGUEL & SALOMI, 2004).

Apesar disso, a qualidade ainda constitui um importante indicador para o setor de serviços, incluindo-se as organizações que ofertam ensino em seus diversos níveis e/ou modalidades. No caso específico da EaD, temos uma modalidade de ensino que vem se destacando nos últimos anos pelo seu crescimento em número de matrículas (Figura 1) quando comparado com o ensino presencial (INEP, 2017) e, principalmente, pelo seu potencial em expandir o atendimento às regiões e às camadas sociais historicamente marginalizadas pelo ensino presencial (MACEDO et al., 2014).

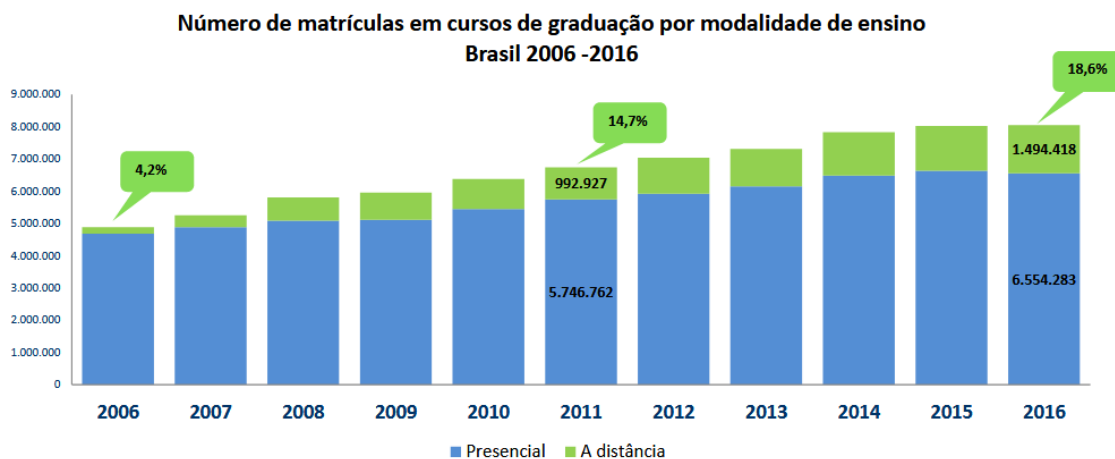


Figura 1 – Matrículas em cursos de graduação.

Fonte: INEP, 2016

O crescimento substancial do número de matrículas na EaD foi conquistado nos últimos anos, sobretudo, pela ampliação da oferta de cursos pelo setor privado e em menor escala, pelas políticas governamentais como a criação da Universidade Aberta do Brasil em 2005 e a Rede e-Tec Brasil em 2007. No entanto, essa ampliação acelerada da oferta trouxe certa desconfiança e crítica por parte de uma parcela da sociedade. Como afirma Luck (2008), a modalidade EaD precariza o trabalho do professor, além de ser fortemente calcada em interesses econômicos.

Para que este cenário de expansão da educação a distância se consolide, sem a ocorrência de retrocessos, é importante que as instituições de ensino, pesquisadores, gestores, ou seja, a comunidade acadêmica em geral, participe de forma proativa na ampliação da discussão em torno da qualidade na educação a distância no Brasil. Nos últimos anos, foram os órgãos ou setores governamentais (MEC, INEP, entre outros) que assumiram a dianteira em torno da discussão sobre o estabelecimento de critérios e padrões de qualidade para a EaD, como por exemplo a criação e as revisões dos “referenciais de qualidade”. Mesmo sendo papel do Estado regulamentar a educação a distância no Brasil, há espaço para que os demais atores que compõem este processo, inclusive o corpo discente, contribuam para o fortalecimento desta importante discussão.

2 | OBJETIVO

O objetivo deste estudo é apresentar os resultados da primeira etapa de uma pesquisa em andamento, em nível de doutorado, sobre o tema “qualidade” na EaD. Esta etapa inicial consiste na aplicação da metodologia “estudo bibliométrico” (metodologia oriunda das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação), em uma das principais bases científicas em língua estrangeira, a Scopus Elsevier, e nos anais do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED), considerado

uma referência no setor.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Foi somente após a publicação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), que surgiram os primeiros estudos e legislações que tratavam dos indicadores e/ou critérios de qualidade para a EaD, destacando-se a pesquisa publicada em 1997¹ e o decreto do Governo Federal de 1998². A partir daí, surge a necessidade da criação de um documento balizador para a padronização de normas e ações voltadas à qualidade do ensino superior a distância no país, conhecido atualmente como “Referencias de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, cuja última versão é de 2007. A figura 2 a seguir, apresenta as principais etapas de criação e revisão deste importante documento.

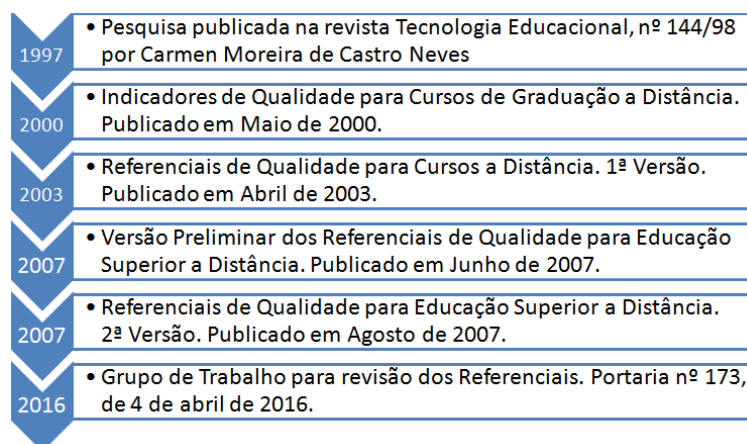


Figura 2 – Trajetória de construção e revisão dos Referenciais de Qualidade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

A bibliometria é uma das mais importantes ferramentas utilizadas hoje pela comunidade acadêmica para a pesquisa de produções científicas sobre determinado assunto ou área. Tendo como foco este conjunto de informações, o pesquisador construirá uma base de dados confiável que dará suporte ao desenvolvimento de outros estudos, tornando-se um ponto de partida importante na geração de conhecimento (AMARAL, et al., 2004). Já para Xavier et al. (2012), a bibliometria apresenta-se como um conjunto de métodos matemáticos e estatísticos utilizados para investigar e quantificar os processos de comunicação escrita. Alguns parâmetros passíveis de estudo são autores, palavras-chave, citações, periódicos e publicações, ano de publicação, origem dos trabalhos, áreas do conhecimento entre outros.

O conjunto de informações levantadas com o auxílio da bibliometria são decisivos

para o início de diversos estudos, no entanto, a escolha da melhor metodologia ou da melhor abordagem a ser utilizada é essencial para que os resultados alcançados possam ser satisfatórios. Para Alvarado (1984) a bibliometria envolve, entre outras abordagens, três leis básicas: 1) Lei de Bradford – descreve a distribuição da literatura periódica numa área específica; 2) Lei de Lotka – descreve a produtividade dos autores; 3) Lei de Zipf – descreve a frequência no uso de palavras num determinado texto.

4 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de conhecer a relevância da pesquisa em torno do tema “qualidade”, no âmbito da educação a distância, no Brasil e no exterior, o presente estudo foi dividido em duas etapas, considerando cada uma das bases acessadas. Os aspectos metodológicos aplicados ao desenvolvimento do estudo são os elencados por Costa (2010): 5.1 - Definição da amostra da pesquisa; 5.2 - Pesquisa na amostra, com as palavras-chave; 5.3 - Identificação dos periódicos com maior número de artigos publicados sobre o tema; 5.4 - Identificação dos autores com maior número de publicações; 5.5 - Levantamento da cronologia da produção, identificando “ciclos” de maior produção.

No caso dos artigos disponíveis na base de dados Scopus Elsevier, foi realizado um levantamento compreendendo os artigos publicados na área de ciências sociais no período delimitado entre o ano de 2007 (data de publicação da última versão dos referenciais) até o ano de 2017. O acesso à referida base foi realizado através do Portal de Periódicos da Capes, entre os dias 01 e 10 de março de 2018.

No caso da produção científica brasileira, foram pesquisados os anais do CIAED, no período compreendido entre 2007 (data de publicação da última versão dos referenciais) a 2017. A escolha pela realização da pesquisa bibliométrica, apenas no banco de dados citado, se deu pela importância deste evento no cenário nacional e internacional, em se tratando da discussão de temas e na publicação de trabalhos científicos relacionados à Educação a Distância.

5 | RESULTADOS

5.1 Definição da amostra da pesquisa

A amostra utilizada neste estudo corresponde aos artigos disponíveis na base científica Scopus Elsevier e nos anais do CIAED.

5.2 Pesquisa na amostra com as palavras-chave

Para realizar a pesquisa na amostra indicada, foram selecionadas quatro palavras-chave, sendo duas no idioma português e duas no idioma inglês, conforme tabela 1, que resultaram em 96 registros na base Scopus e de 76 registros nos anais

do CIAED.

Palavras-chave	Base Scopus	Anais Ciaed
“Quality” and “Distance Learning”	96	--
“Qualidade” ou “Critérios de Qualidade”	--	76

Tabela 1 – Registros dos Artigos Encontrados

Fonte: Elaborado pelo autor

5.3 Identificação dos periódicos com maior número de artigos publicados sobre o tema

Na tabela 2 estão expostos os periódicos que possuem o maior número de publicações sobre o tema “qualidade e educação a distância”, com destaque para o “*Turkish Online Journal on Distance Education*” com 15 registros encontrados.

Título do Periódico	Publicações
Turkish Online Journal on Distance Education	15
International Review of Research in Open and Distance Learning	8
Distance Education	7
Computers and Education	4
Quality Assurance In Education	4

Tabela 2 – Distribuição de Publicações por Periódico (Scopus)

Fonte: Elaborado pelo autor

Já a figura 3, por se tratar de dados referentes a artigos publicados em anais de congresso, optou-se nesta pesquisa por apresentá-los segundo a “classificação” adotada pelo evento, de acordo com o documento “Chamada de Trabalhos”. Analisando as informações dos gráficos é possível observar as categorias com maior representatividade em se tratando de artigos sobre o tema “qualidade”.

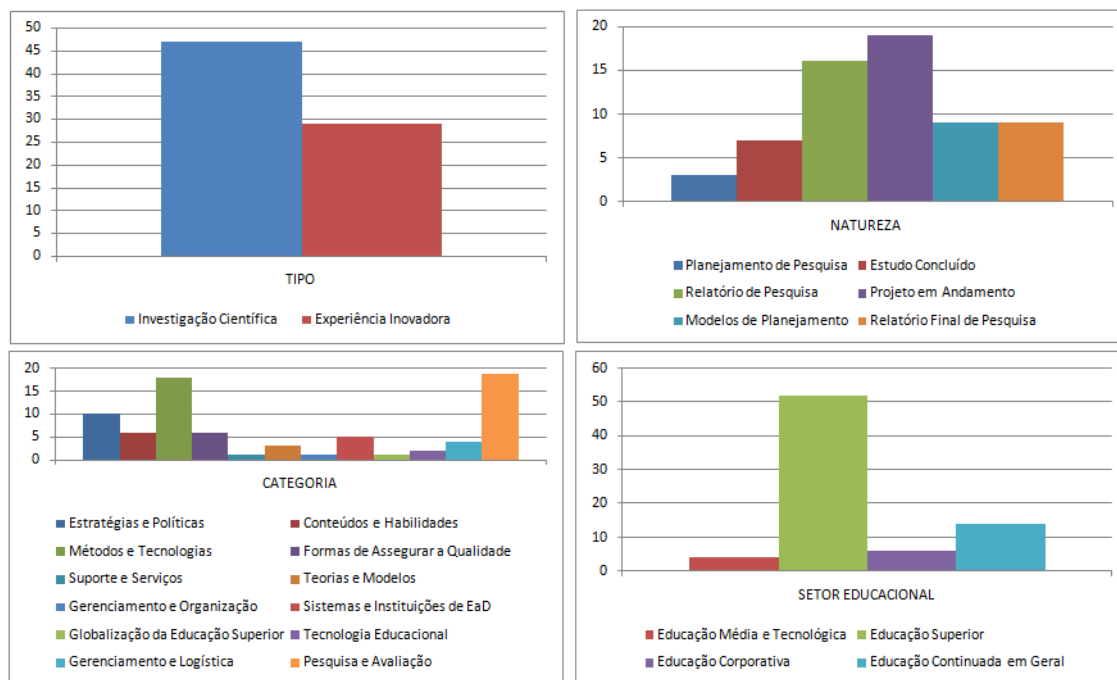


Figura 3 – Distribuição das publicações por categorias.

Fonte: Anais CIAED 2007 - 2017.

5.4 Levantamento da cronologia da produção, com identificação dos ciclos de produção

Na figura 4, o gráfico 1 revela que EUA concentram o maior número de publicações (13 registros), seguido pelo Reino Unido (9 registros). O Brasil inclui-se entre os 10 países com maior número de trabalhos publicados sobre o tema “qualidade na educação a distância” (3 registros). No gráfico 2, estão representados os 10 autores com maior número de publicações sobre o tema em destaque.

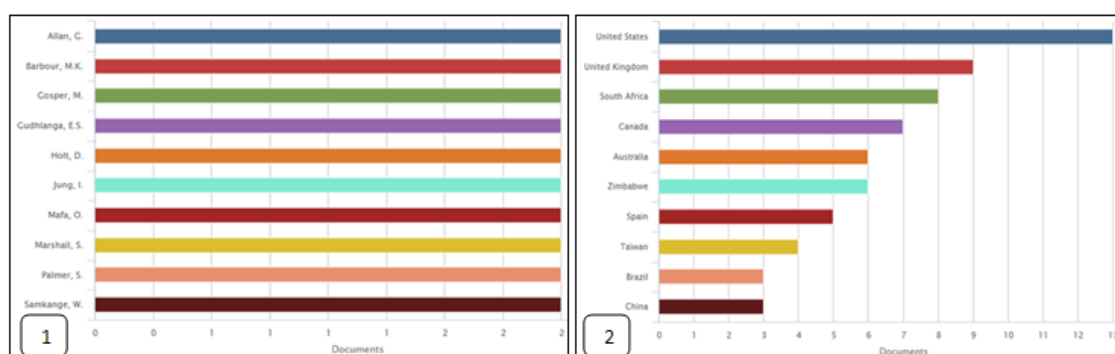


Figura 4 – Autores e Países com maior número de trabalhos publicados.

Fonte: SCOPUS ANALYSE (2018).

5.5 Levantamento da cronologia, com identificação dos ciclos de produção

Na figura 5 estão contemplados os dados referentes aos ciclos de maior publicação de artigos sobre o tema qualidade na educação a distância. No âmbito da base Scopus o ano de 2012 concentrou o maior número de trabalhos publicados (13

registros), seguido pelos anos de 2010 e 2011 com 11 registros cada. Já em relação aos artigos publicados em anais do CIAED, o ano de 2016 destacou-se frente aos demais períodos, com 24 registros.

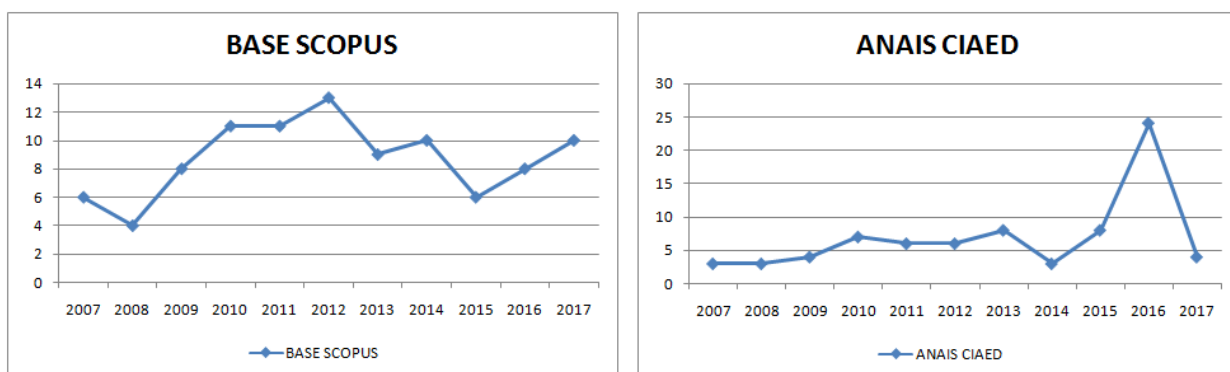


Figura 5 – Identificação dos ciclos de maior produção, 2007-2017.

Fonte: Elaborado pelo autor.

6 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aplicação de métodos bibliométricos para levantamento da produção científica, é uma ferramenta essencial para subsidiar o desenvolvimento de pesquisas avançadas sobre um determinado assunto, como por exemplo, a elaboração de monografias, dissertações e teses. Seguindo esse mesmo direcionamento, o objetivo do presente estudo foi o levantamento de dados e informações que farão parte de uma pesquisa, em andamento, sobre o tema qualidade na educação a distância, no âmbito de uma tese de doutorado.

Os resultados levantados por meio da pesquisa na base científica Scopus (Figura 4 e 5), foram importantes para a construção de um perfil da produção científica em língua estrangeira, como por exemplo, os países com maior produção (EUA e Canadá), os periódicos de maior relevância (Turkish Online Journal of Distance Education e International Review of Research in Open and Distance Learning) e os períodos com maior ciclo de produção (2010 a 2012). No entanto, os resultados provenientes da pesquisa por autores revelaram a existência de uma dispersão significativa sobre o tema pesquisado, ou seja, os dados revelam que dos 96 artigos encontrados na referida base, 76 foram publicados por diferentes autores.

Se por um lado a pesquisa em bases científicas como a Scopus Elsevier é uma fonte de dados enriquecedora para o conhecimento de publicações em diversos países, por outro, a pesquisa em anais de eventos produz um resultado mais específico e concentrado sobre a produção científica de um país, em uma determinada área do conhecimento. Assim, a pesquisa nos anais do CIAED, considerado o maior evento do setor de EaD, agregou a esta pesquisa um importante conhecimento sobre a produção científica sobre o tema qualidade.

Aproveitando a já consolidada categorização adotada pelo referido evento para os trabalhos submetidos (Figura 3), foi possível traçar um perfil (Figura 6) contemplando todos os 76 artigos aprovados, seja para apresentação oral ou pôster. Já a tabulação dos dados por “ano de publicação” (Figura 5), revelou a existência de uma série praticamente constante na publicação de artigos com o tema “qualidade”, entre os anos de 2007 e 2015, variando de 3 a 8 registros. Entretanto, na 22ª edição do evento, realizado em 2016, houve um crescimento substancial na quantidade de artigos publicados, com 24 registros encontrados. Este resultado guarda uma relação direta com o tema do congresso para o ano de 2016 – “O contínuo desafio de aumentar a qualidade na EaD”, evidenciando assim o grau de importância dos temas adotados pelos congressos para fomentar a pesquisa em uma determinada área.

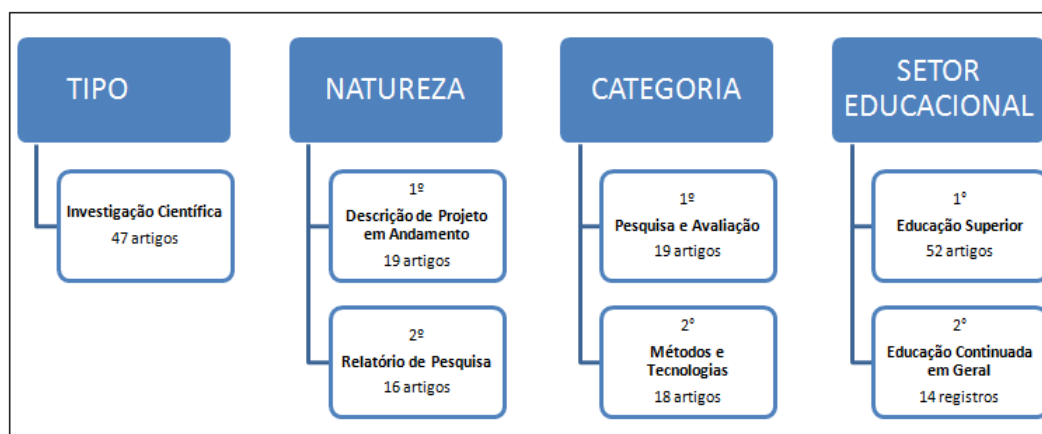


Figura 6 – Perfil dos artigos publicados. Anais CIAED, 2007-2017.

Fonte: Elaborado pelo autor.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da metodologia “pesquisa bibliométrica” mostrou-se eficiente para mapear o perfil da produção científica sobre o tema “qualidade” na educação a distância, tanto no Brasil como em outros países. A análise dos dados obtidos na base científica Scopus Elsevier e nos Anais do CIAED, como autores, periódicos, categorização e ciclos de produção, permitiram a busca dos artigos de maior relevância e a identificação de elementos que contribuirão para o desenvolvimento de um referencial teórico consistente para uma pesquisa em nível de doutorado.

[1] § 5º artigo 2º da Lei 2.494 de 10 de fevereiro de 1998.

[2] Os estudos considerados precursores para o desenvolvimento desse importante documento iniciaram-se em 1997 através de uma pesquisa publicada na revista *Tecnologia Educacional* nº 144/98 (BRASIL, 2003), pela pesquisadora Carmen Moreira de Castro Neves, que durante a publicação da primeira versão dos referenciais, ocupava a função de Diretora de Política de Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO, R. U. **A Bibliometria no Brasil. Ciência da Informação.** Brasília, v.13, n.2, 1984.
- AMARAL, R. M. et al. **Uma visão da produção científica nos Anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção através da Bibliometria.** XXIV Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Florianópolis, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. **ANAIS do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2007 – 2017.** Disponível em: < http://www.abed.org.br/site/pt/universo_ead/eventos_ead/>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância. 2003.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- COSTA, Helder Gomes. **Modelo para Webblomining: proposta e caso de aplicação.** Revista da FAE, v. 13, n. 1, p. 115-126, 2010.
- FARIA, C. **História da Qualidade.** InfoEscola, São Paulo,(2016) . Disponível em: Acesso em: 02 mar. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016.** Brasília, DF: INEP, 2017.
- LÜCK, Esther Hermes. **Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos.** Educação, v. 31, n. 3, 2008.
- MACEDO, Andrea Cavalcanti; SANTOS, Marizete Silva; DE LIMA ALBUQUERQUE, José. **A inclusão social da Universidade Aberta do Brasil.** SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014.
- MIGUEL, P. A. C.; SALOMI, G. E. **Uma Revisão dos Modelos para Medição da Qualidade em Serviços.** Revista Produção. v.14, n.1, 12-30, 2004.
- SCOPUS. Base de Dados. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- XAVIER, B. M. et al. **Mineração de texto e suas aplicações na literatura científica–Estudo bibliométrico.** Exatas & Engenharia, v. 2, n. 04, 13-25, 2012.

DIRETRIZES ESTRATÉGICAS VOLTADAS À ESTRUTURAÇÃO DE CONTEÚDO EM AMBIENTE ONLINE DE APRENDIZAGEM

Maria Françoise da Silva Marques

Univel Centro Universitário

Cascavel – Paraná

RESUMO: Atualmente, pode-se observar um grande esforço por parte das instituições de ensino no intuito de estruturarem ambientes virtuais de aprendizagem que supram a demanda existente no mercado. As estratégias adotadas por essas instituições precisam levar em consideração os métodos pedagógicos e cognitivos aliando-os à tecnologia disponível. Nesse sentido, o aprendizado surtirá efeitos somente se conseguir atingir o indivíduo em seu âmago, para tanto, os aspectos culturais e sociais devem ser levados em consideração, pois é impensável conseguir chegar ao aluno sem procurar entender as particularidades de seu meio social, cultural e econômico. Considera-se, neste momento, também, a estruturação de ambientes colaborativos, pois há a necessidade da troca de conhecimentos e da interação social, uma vez que cada indivíduo é capaz de emitir suas opiniões a respeito de determinado assunto e, com isso, fomentar muitas discussões que o levarão a nível mais elevado de aprendizado devido à troca de conhecimento fornecida por diversas perspectivas diferentes. Percebe-se, portanto, que em situações de ensino e aprendizagem

na concepção atual, imersa em tecnologias e variadas mídias sociais, não é mais aceitável que as informações sejam unilaterais, ou seja, a comunicação e a interação entre todas as partes é de total importância.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, educação, aprendizagem, *e-learning*.

STRATEGIC GUIDELINES FOR THE STRUCTURING OF CONTENT IN ONLINE 254

ENVIRONMENT

ABSTRACT: Nowadays, it is possible to observe a great effort on the part of the educational institutions in order to structure virtual learning environments that meet the existing demand in the market. The strategies adopted by these institutions need to take into account pedagogical and cognitive methods by linking them to available technology. In this sense, learning will only have effects if it can reach the individual at its core. Therefore, cultural and social aspects must be taken into account, since it is unthinkable to reach the student without trying to understand the particularities of his / her social, cultural and economic. It is also considered, at this moment, the structuring of collaborative environments, as there is a need for knowledge exchange and

social interaction, since each individual is able to express their opinions on a certain subject and, with this, to foment many discussions that will take you to a higher level of learning due to the exchange of knowledge provided by different perspectives. It can be seen, therefore, that in teaching and learning situations in the current conception, immersed in technologies and various social media, it is no longer acceptable that information be unilateral, that is, communication and interaction between all parties is total importance.

KEYWORDS: Technology, education, learning, e-learning.

INTRODUÇÃO

Diante de um mundo cada vez mais globalizado, a necessidade de adaptação constante que se faz presente em todas as áreas do conhecimento, é inevitável. A diversidade cultural é intrínseca a esse processo e influencia de maneira muito peculiar os processos de aprendizagem. A tecnologia surgiu como meio de facilitar o acesso rápido ao conhecimento e a informações das mais variadas origens, contudo, a tecnologia sozinha não é capaz de preencher todas as lacunas necessárias para o entendimento do homem como ser social.

Fatores como a competitividade acirrada no mercado de trabalho proporcionaram criar medidas alternativas para capacitação de indivíduos a fim de os tornarem aptos às suas funções. No intuito de atender à demanda crescente de pessoas em busca de qualificação profissional, mas que ao mesmo tempo têm disponibilidade limitada para estarem em bancos de escolas ou faculdades, surge a educação a distância como forma alternativa de atingir a esses objetivos.

A partir desse momento, muito esforço tem sido aplicado ao desenvolvimento de métodos e plataformas educacionais que possibilitem o melhor e mais efetivo aprendizado. Contudo, o maior desafio é desmistificar a crença, por parte dos próprios educadores, de que somente o estudo tradicional é válido devido à interação física ocasionada por encontros de três a quatro horas diárias em uma sala de aula presencial.

Todavia, em razão da distância entre o educador e o aluno, as estratégias voltadas para implementação de práticas de ensino em plataformas de educação a distância são mais exigentes e trabalhosas, no sentido de unirem de forma exemplar a tecnologia disponível e os métodos pedagógicos e cognitivos.

Nesse ponto, um estudo aprofundado das teorias sociointeracionistas deve ser realizado, no intuito de buscar o entendimento de como as pessoas aprendem para, então, definir métodos de aprendizado que não sejam apenas reproduções de conteúdo, mas sim que proporcionem um aprendizado colaborativo que permita a absorção do que foi estudado de maneira que o aprendido se torne parte do indivíduo e que ele possa relacionar conceitos teóricos com práticas reais de vivência pessoal, não permitindo que a pessoa viva no abstrato sem entender o porquê estudou tal conceito ou ainda levá-la à frustração por não compreender a relação existente entre o

estudo e a realidade.

Por essa razão é tão importante que sejam analisados os métodos de aprendizagem e os meios de disponibilizar e proporcionar o aprendizado.

AS TEORIAS SOCIOINTERACIONISTAS E OS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS

O aprendizado surtirá efeitos somente se conseguir atingir o indivíduo em seu âmago, para tanto, os aspectos culturais e sociais devem ser levados em consideração, por tratarem-se de elementos intrínsecos ao meio de vivência do ser humano. Dessa forma, torna-se impensável conseguir chegar ao aluno sem procurar entender as particularidades de seu meio social, cultural e econômico.

É nesse ponto que estratégias destinadas ao desenvolvimento de *e-learning* devem ser pensadas no intuito de possibilitar o entendimento de todos com suas particulares culturas, com seus diferentes meios sociais. É também o momento mais propício para um ambiente de aprendizagem colaborativo, pois facilita que vários indivíduos troquem suas experiências de vida tanto pessoal quanto profissional envoltas em uma perspectiva sociocultural peculiar à sua região, ao seu meio social e econômico, ou seja, à sua “real realidade” e não aquela contada por telejornais ou outros meios de disseminação de informações.

A troca de experiências possibilita uma quebra de paradigmas preconcebidos que conduz ao entendimento de diferentes culturas e suas particularidades deixando de lado estereótipos desnecessários que em nada contribuem para a vida e para o aprendizado.

Seguindo-se esse entendimento é possível mencionar Jean Piaget, que em suas análises, aborda o homem como ser social e o descreve da seguinte forma: “O homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis” (PIAGET, 1977, p. 242 apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 12).

Desse modo, se um único homem é um ser diferente aos seis meses e depois aos vinte anos, chega-se à conclusão de que não há como ensinar todas as pessoas utilizando os mesmos métodos, pois se todos os seres são pessoalmente diferentes, em coletividade a dimensão dessas diferenças é muito maior.

Nesse sentido, torna-se inconcebível acreditar que todos podem aprender da mesma forma, por meio de um indivíduo, nesse caso, o educador, que por sua vez seria o detentor de todo o conhecimento. Não se verifica a possibilidade de vários indivíduos com suas próprias concepções de mundo e experiências variadas, assumirem como verdade um conhecimento que é transmitido por uma só pessoa em uma sala de aula. Em razão desse contraponto é que surge a necessidade da troca de conhecimentos e da interação social, uma vez que cada indivíduo é capaz de emitir suas opiniões a respeito de determinado assunto e, com isso, fomentar muitas discussões que o

levarão a nível mais elevado de aprendizado devido à troca de conhecimento fornecida por diversas perspectivas diferentes.

Logo, “[...] os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento [...] a partir de [...] elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes [...]” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 28).

De acordo com esse raciocínio, torna-se importante relacionar a teoria de Lev Vygotsky que traz aspectos voltados ao desenvolvimento psicológico pautado em fatores de ordem biológica e social que direcionam o indivíduo à mediação cultural como meio de construção de conhecimento.

A linguagem, nesse processo, desempenha papel fundamental porque proporciona a comunicação e simplifica os processos de abstração, facilitando o entendimento por todos aqueles que estão envolvidos em determinado meio social, dessa forma, “[...] as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança [...], mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto [...]” (VYGOTSKY 1989, p. 48 apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 28).

Percebe-se, novamente, a necessidade de elaboração de estratégias e tomada de decisões adequadas a cada contexto de ensino e aprendizagem, inclusive no estabelecimento de etapas a serem utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, de forma que o próprio aluno mediante a sua capacidade cognitiva possa, por ele mesmo, adquirir o conhecimento proposto sem a necessidade de intervenções constantes, mas tendo à sua disposição a parte mediadora que lhe propicie sanar dúvidas e complementar e explanar partes pouco entendíveis quando assim se fizer necessário.

Em outras palavras, o ideal é fornecer subsídios adequados pelos quais o aluno consiga desenvolver o aprendizado, refletir sobre o que está aprendendo e elaborar suas próprias conclusões, para, em um segundo momento, apresentar o seu entendimento pautado em fontes de conhecimentos seguras e adequadas e, assim, com a troca de aprendizado de todos envolvidos no contexto educacional, preencher as lacunas deixadas possibilitando realizar um fechamento efetivo de sua aprendizagem.

Ocorre, normalmente, que na educação básica, os professores formadores conhecem as teorias de aprendizagem, por outro lado, na educação superior, a realidade é quase sempre diferente, isto é, os professores são contratados por suas capacidades técnicas e não por seus conhecimentos pedagógicos teóricos, e acabam adaptando-se à realidade educacional da melhor forma que conhecem.

A partir desses pontos, e considerando que a equipe docente que auxilia a instituição de ensino a produzir materiais didáticos pedagógicos, são técnicos, em sua grande maioria e não pedagogos, é relevante fazer menção de algumas informações importantes a considerar na análise de estruturação de processos para o planejamento de ambiente de aprendizagem *e-learning*:

- a) os métodos de ensino precisam ser usados para ajudar a desenvolver e transferir competências específicas, que servem tanto para efeitos de desenvolvimento do conhecimento quanto para sua divulgação, ao mesmo tempo em que preparam os formandos para trabalhar em uma sociedade baseada no conhecimento;
- b) conforme o número de alunos tem aumentado, o ensino tem regredido, por uma variedade de razões, para um maior enfoque na transmissão de informações e menos foco em questionamentos, exploração de ideias, apresentação de pontos de vista alternativos e desenvolvimento do pensamento crítico ou original. No entanto, essas são as habilidades necessárias para os estudantes em uma sociedade baseada no conhecimento;
- c) a grande diversidade do corpo discente é um enorme desafio para as instituições. Exige mais foco em métodos de ensino que forneçam suporte para os alunos, mais individualização da aprendizagem e oferta mais flexível;
- d) a aprendizagem online é um contínuo; todo professor e toda instituição agora têm de decidir: onde uma disciplina ou um curso deveria estar nesse contínuo?
- e) à medida que mais conteúdo acadêmico torna-se aberto e livremente disponível, os alunos procurarão cada vez mais instituições locais para apoio a sua aprendizagem, em vez de para oferta de conteúdo. Isso coloca um foco maior sobre competências pedagógicas e menos sobre a especialidade no conteúdo;
- f) os professores e instrutores precisam de um modelo robusto para avaliar o valor de diferentes tecnologias, novas ou existentes, e para decidir como ou quando faz sentido que eles (e/ou seus alunos) as utilizem (BATES, 2017, p. 72-73).

Em situações de ensino e aprendizagem na concepção atual, imersa em tecnologias e variadas mídias sociais, não é mais aceitável que as informações sejam unilaterais, ou seja, a comunicação e a interação entre as partes é de total importância. Como partes dessa relação pode-se citar o professor, o aluno, os próprios colegas de estudo, a família, a sociedade entre outros. Não se permite conceber que exista aprendizado isolado, o todo é uma construção em conjunto rica em aspectos sociais e culturais e, justamente por essa razão, se torna tão completo.

A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO NA ERA TECNOLÓGICA

Tem-se apresentado como recorrente a questão de que os professores e instrutores precisam se adaptar às novas tecnologias. Tal situação é real e ocorre em razão da imersão tecnológica a qual o mundo está disposto atualmente. A conectividade na era da informação é cada vez mais abrangente, e na educação não seria diferente.

Devido à Educação a Distância estar tomando proporções elevadas nos últimos anos, muitos especialistas da área têm se preocupado com questões referentes à estruturação de ambientes *e-learning* e metodologias de ensino e aprendizagem realmente eficazes. Entre os questionamentos mais comuns levantados a partir de estudos na área, de acordo com BATES (2017), estão aqueles voltados a:

- mudanças que levam à análise do ensino e da aprendizagem;
- diferentes concepções de conhecimento e métodos de ensino;
- tecnologias voltadas ao ensino e aprendizagem;

- estratégias direcionadas à escolha da melhor tecnologia a ser aplicada;
- métodos de ensino na era digital com qualidade.

Para atender a esses questionamentos, além de pesquisa e desenvolvimento, são necessárias habilidades capazes de definir os processos que constituem, entre outras coisas, a elaboração de conteúdos e estruturação de plataformas de aprendizagem online.

Um dos pontos mais importantes a ser mencionado é a competência do docente em trabalhar com a educação a distância de forma dinâmica, acreditando que esta forma de aprendizagem é válida e merece todo o reconhecimento. Infelizmente, em muitas situações, ocorre de o docente não estar engajado nessa nova modalidade, o que acaba comprometendo todo o processo.

Por outro lado, o aprendiz também precisa desenvolver algumas habilidades. É uma questão de trabalho em conjunto, ou seja, o professor deverá fazer a sua parte, sendo uma pessoa cativante apoiado em métodos eficazes para trabalhar os processos de ensino e aprendizagem e o aluno deve estar comprometido com esse aprendizado.

Bates (2017) apresenta como competências necessárias na sociedade do conhecimento: habilidade de comunicação, capacidade de aprender de forma independente, ética e responsabilidade, trabalho em equipe e flexibilidade, habilidade de pensamento, competências digitais, gestão do conhecimento.

A tecnologia funciona como ferramenta essencial nesses processos principalmente quando se fala em ensino a distância e, também, na aprendizagem híbrida que é o estudo que mescla as duas modalidades: ensino presencial e ensino online. Quanto ao ensino híbrido “[...] a aprendizagem online é gradualmente misturada com o ensino presencial, mas sem alterar o modelo básico de ensino em sala de aula. Aqui, a aprendizagem online está sendo usada como um complemento ao ensino tradicional” (BATES, 2017, p. 69).

Ao considerar essas transformações, tanto os professores quanto as próprias instituições de ensino têm enfrentado alguns desafios para lidarem com tantas mudanças. Ocorre, na prática, situações em que os docentes não têm a formação adequada para a docência, ou seja, muitos são técnicos em suas áreas, fatores que podem prejudicar a parte pedagógica do processo. Talvez esse seja mais um ponto a ser observado e sanado nas instituições, qual seja: preparar o docente para a aprendizagem. Bates (2017) apresenta alguns desafios a serem enfrentados pela equipe multidisciplinar envolvida na aprendizagem:

- a) ensinar de forma a ajudar a desenvolver o conhecimento e as habilidades necessários na sociedade de hoje;
- b) trabalhar com turmas cada vez maiores;
- c) desenvolver métodos de ensino apropriados para um corpo discente cada vez mais diversificado;

Na relação de ensino, muitas variáveis não estáveis estão envolvidas, o que requer das partes, capacidades emocional e cognitiva aguçadas. A partir desse contexto, torna-se relevante um estudo mais aprofundado sobre as teorias da aprendizagem, no intuito de conhecer e entender os aspectos relacionados a como essas abordagens teóricas estão ligadas ao saber e, principalmente, para proporcionar aos educadores e às instituições a elaboração de projetos de estruturação de aprendizagem online mais próximos das necessidades dos alunos, englobando contextos de aprendizagem das mais variadas formas, mas que proporcionem o efetivo aprendizado aos educandos, considerando suas variáveis sociais e culturais, nível de aprendizado, faixa etária, condições socioeconômicas, entre outras.

TEORIAS, TÉCNICAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Moreira (1999) as teorias de aprendizagem são utilizadas como um meio sistemático de análise voltada à área do conhecimento, que tentam explicar porque a aprendizagem funciona da forma como funciona.

Entender sobre as teorias de aprendizagem se torna fundamental quando da necessidade de escolha por determinada abordagem teórica devido às implicações que esse fator pode provocar diante da utilização da tecnologia como apoio à educação. Algumas das principais teorias são citadas na sequência, conforme entendimento de Bates (2017).

Para a **abordagem objetivista** o material didático deve ser preciso e claro, sendo responsabilidade do aluno compreender e reproduzir mediante avaliações que exijam a resposta correta e a justificativa das mesmas. Nessa abordagem o professor está no controle e escolhe o que os alunos devem aprender, como devem adquirir o conhecimento e ser avaliados.

A **abordagem behaviorista** investiga a influência do estímulo externo no comportamento humano, ou seja, o *feedback* é fator importante de reforço para a aprendizagem. Nessa abordagem as técnicas de memorização são comumente utilizadas, como forma de melhorar a comunicação com crianças e adultos com capacidade cognitiva limitada, por exemplo.

Quanto à **abordagem cognitivista**, esta considera o ser humano como indivíduo com capacidade de tomar decisões e expressar ideias, além de possuir emoções. O foco dessa abordagem está concentrado na conciliação de novas informações com base em prévio conhecimento, buscando sentido nessa relação, identificando e descrevendo os processos mentais que afetam a aprendizagem.

Diferentemente das abordagens behaviorista e cognitivista que enfocam o aprendizado embasado em regras e condições previsíveis e constantes, a **abordagem construtivista** se baseia na liberdade e na influência social, na qual o indivíduo

constrói novos conhecimentos e não apenas os adquire por meio de memorização ou por transmissão. Pela abordagem construtivista, as informações são assimiladas e relacionadas com o conhecimento existente e, a partir disso, há a reflexão e o pensamento sobre novas informações.

A **abordagem conectivista** tem grande importância para a sociedade digital, em sua aplicação as novas formas de conhecimento se dão pela construção coletiva, considerando que o conhecimento se dá além da construção individual. Essa abordagem sofre algumas críticas, entre elas a de que se trata de um fenômeno caótico que se encontra em mutação em razão das informações que vêm e vão a todo momento, um exemplo disso é a internet.

- a) a aprendizagem e o conhecimento se apoiam na diversidade de opiniões;
- b) a aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação;
- c) a aprendizagem pode residir em dispositivos não-humanos;
- d) a capacidade de saber mais é mais crítica do que o que é conhecido atualmente;
- e) nutrir e manter conexões é necessário para facilitar a aprendizagem contínua;
- f) a capacidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental;
- g) a circulação (conhecimento atualizado e preciso) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas;
- h) a tomada de decisão é, em si, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado da informação obtida é visto através da lente de uma realidade em modificação. Embora haja uma resposta certa agora, ela pode estar errada amanhã, devido a alterações no ambiente das informações que afetam a decisão (SIEMENS, 2004 apud BATES, 2017, p. 93).

Todas as abordagens acima citadas possuem suas críticas devido aos seus aspectos peculiares, mas é visível que os métodos tradicionais de ensino tendem a perder espaço conforme a evolução tecnológica avança. Fala-se muito que o processo de aquisição de conhecimento com o intuito de treinar a mente se tornará obsoleto em breve, dando lugar ao aprendizado colaborativo. A saber, [...] Sócrates criticava a escrita porque ela não poderia levar ao conhecimento “verdadeiro”, que viria apenas a partir do diálogo verbal e da oratória (BATES, 2017, p. 97).

Diante dessas abordagens, brevemente apresentadas, é possível perceber que cada uma delas possui suas vantagens e desvantagens, contudo, são igualmente importantes na construção do conhecimento e na estruturação de ambientes virtuais de aprendizagem com seus relativos conteúdos formadores, situações em que deve-se utilizar o melhor de cada uma delas para formar um todo que seja o mais eficaz possível e que possa abranger as necessidades do maior número de alunos.

Atualmente, torna-se praticamente impossível que apenas uma metodologia de ensino seja utilizada. Diante da dinâmica existente no mundo virtual, vários são os métodos necessários para a construção de um conhecimento sólido e duradouro. As teorias socioconstrutivistas já abordam essa questão, ao transmitir que a aprendizagem

não acontece mais na mente do indivíduo em particular, mas torna-se presente em relações e interações, na qual o professor orienta os alunos no processo de construção de conhecimento, deixando de limitar-se a repassar informações.

Já o conectivismo não considera o professor como único responsável por definir e organizar o conteúdo a ser estudado, logo considera o aluno como parte integrante e fundamental desse processo. Vygotsky defendia as interações como o processo que desenvolve o pensamento reflexivo como fonte de fundamentar o aprendizado.

Embora essas teorias sejam muito importantes e utilizadas normalmente no dia a dia das instituições, outras teorias foram surgindo e entre elas a de John Dewey. A primeira corrente desenvolvida por Dewey foi a conteudista, que segundo Mattar (2013, p. 27), “[...] fixa sua atenção sobre a importância do conteúdo do currículo em detrimento dos conteúdos da própria experiência da criança”. Dewey descreve essa teoria da seguinte forma:

Subdivida cada tópico em estudos, cada estudo em lições, cada lição em fatos e fórmulas específicos. Deixe a criança avançar passo a passo para dominar cada uma dessas partes separadas, e no final ela terá coberto todo o terreno. A estrada, que parece tão longa quando vista em sua totalidade, é facilmente percorrida quando considerada como uma série de passos particulares. Assim, a ênfase é colocada sobre as subdivisões e sequências lógicas do conteúdo (DEWEY apud MATTAR, 2013, p. 28).

Nessa concepção de Dewey vê-se claramente a estruturação lógica dos ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, o design instrucional segue exatamente essa lógica na maioria dos casos.

Na segunda corrente, Dewey demonstra uma situação oposta em que aponta que o importante é a autorrealização e não o conhecimento ou a informação. “A aprendizagem é ativa. Envolve o desabrochar da mente. [...] Literalmente, devemos tomar nossa posição com a criança e nossa partida dela. É ela, e não o conteúdo, que determina a qualidade e quantidade de aprendizagem” (DEWEY apud MATTAR, 2013, p. 28).

Em se tratando de educação e melhores práticas para o aprendizado, não basta que sejam entendidas as teorias de aprendizagem, mas que os estilos de aprendizagem sejam igualmente analisados com vistas a estabelecer o processo mais assertivamente.

“Os estilos de aprendizagem afetam a forma de estar e de atuar dos sujeitos em diferentes planos da vida. Afetam, não só a forma como as pessoas aprendem, mas também como atuam em grupo, participam em atividades, se relacionam com os outros” (BARROS; 2018, p. 301, online).

Os educandos possuem maneiras diferenciadas de aprenderem, que ocorrem de forma visual, auditiva ou cinestésica, o que não impede de serem utilizadas as três conjuntamente para formarem habilidades de conhecer e interpretar estímulos.

Todas essas formas de aprendizagem possuem características próprias e bastante interessantes de serem analisadas profundamente. Tal análise poderá ser de grande relevância para o docente determinar alguns dos pontos mais importantes de serem abordados em seus conteúdos.

Em questão de ambientes *e-learning* essas três características devem estar presentes na elaboração de materiais didáticos e no processo de estruturação da sala de aula virtual. Como são muitos os estilos de alunos que acessarão os materiais, a abordagem deve atingir a todos igualmente. Esse fator é um desafio para qualquer instituição e sua equipe multidisciplinar da área de educação a distância. Abaixo encontra-se alguns detalhamentos, de forma sucinta, sobre as formas de aprendizagem.

A **forma visual** se utiliza de estímulos visuais, por meio de observações, gosto pela leitura e formação de imagens imaginárias a partir do abstrato. Os indivíduos que a preferem costumam ter boa concentração e boa compreensão.

A **forma auditiva** se utiliza de sons ou ruídos e de palavras faladas para formar ideias e conceitos. Os indivíduos dessa forma de interpretação costumam aprender por meio de instruções verbais ou diálogos, geralmente não se atentam às imagens.

Por último, a **forma cinestésica** que utiliza a linguagem corporal como embasamento para interpretação de estímulos. Geralmente, os indivíduos que a utilizam aprendem com a “mão na massa”, não gostam muito de ler e sim de fazer.

A partir desses conceitos torna-se relevante citar os estilos de aprendizagem que são parte fundamental para elaborar diretrizes e estratégias de estruturação de conteúdos com a utilização da tecnologia, de forma a conceber o aprendizado pleno independente das variáveis aleatórias que possam estar presentes no entorno do aluno.

Trata-se de um evento perceptível o modo como cada indivíduo aprende, ou seja, todo indivíduo é capaz de perceber que os demais nem sempre aprendem da mesma forma que ele próprio, isto significa que cada ser humano é influenciado por experiências particulares e pelo meio social, econômico e ambiental em que vive e esses fatores influenciam consideravelmente na sua aprendizagem.

Teóricos da área, entre eles Alonso, Gallego e Honey (2002) determinaram por meio de estudos que os estilos de aprendizagem estão embasados em traços cognitivos, afetivos e fisiológicos. Sendo assim, chegaram ao estabelecimento dos seguintes estilos: estilo ativo, estilo reflexivo, estilo teórico e estilo pragmático.

O **estilo ativo** é marcado pela agilidade, pelo apreço a tarefas novas, valorizando a experiência, as desse estilo são pessoas consideradas entusiastas, espontâneas, descobridoras e que gostam de se arriscarem.

Pessoas que possuem o **estilo reflexivo** são aquelas que estudam, analisam e refletem, observando os acontecimentos por diversas perspectivas até chegarem a uma conclusão definitiva. Geralmente são pessoas ponderadas, conscientes, analíticas e receptivas.

Quanto ao **estilo teórico**, este é voltado à lógica, teorias, princípios e modelos. Pessoas desse estilo buscam sintetizar estruturas de forma racional e objetiva voltando-se ao perfeccionismo.

Por fim, o **estilo pragmático** engloba pessoas que apreciam aplicar ideias na prática, fazer experimentos. As principais características dessas pessoas são a prática, o realismo, o produtivo.

MÉTODOS DE APRENDIZAGEM COM O USO DE TECNOLOGIAS

O desafio atual na área de educação é encontrar o melhor método de ensino e aprendizagem para utilização em ambientes virtuais de educação a distância. Para tanto, embora haja muito acesso tecnológico disponível, a estratégia estrutural é ponto crucial para atingir com eficiência o objetivo almejado. Não obstante exista várias formas de disponibilizar conteúdo online, é imprescindível um estudo incansável de métodos, mídias e mecanismos a serem disponibilizados, sem desconsiderar as abordagens sobre teorias, técnicas e estilos de aprendizagem elaboradas por teóricos da área de educação.

Alguns métodos utilizados na educação presencial são muito utilizados na educação a distância, entre eles a aula expositiva que se utiliza de ferramentas próprias para resumir determinado conteúdo trabalhado pelos alunos, ou seja, [...] “o ponto importante da aula expositiva não é a transmissão de conteúdo (fatos, princípios, ideias), que o aluno pode obter pela simples leitura, mas a maneira como o especialista pensa sobre o assunto” (BATES, 2017, p. 119). Pode ser chamada de uma síntese de ideias que considera o ponto de vista técnico do professor.

As atividades de pesquisa também têm grande importância para a aprendizagem e, por esse motivo, também se fazem presentes em ambientes online. A relevância se dá, principalmente, quando a pesquisa possui interação. “Construtivistas acreditam que o conhecimento é em sua maior parte adquirido por meio de processos sociais necessários para que os alunos caminhem do aprendizado superficial para níveis mais profundos de compreensão” (BATES, 2017, p. 123). Desse modo, ao combinar a teoria e a prática juntamente da interação entre alunos e professor, o resultado será um aprendizado mais abrangente.

Há também a aprendizagem prática, outro método que pode ser utilizado para a educação a distância. Ao apresentar a aprendizagem prática, Bates (2017) a descreve como não apenas aprender a fazer algo, mas a considera como um tipo de atividade que leva o aluno a uma compreensão dos contextos que são apresentados e para os quais o aprendizado será aplicado.

A formação que considera atividades práticas como parte de sua metodologia de ensino funciona muito bem quando é utilizada em ambientes híbridos. O ensino híbrido, também chamado de *blended learning*, se caracteriza por utilizar mais de uma forma de ensinar, mesclando o ensino convencional e o uso das tecnologias

da informação tanto na sala de aula presencial quanto no ensino a distância. Essa metodologia facilita “[...] a personalização da aprendizagem – o que leva o estudante a aprender mais e melhor” (LOPES, 2015, p. 29).

Nesse método de ensino não se exige do professor conhecimentos avançados em tecnologia, mas é necessário que ele consiga se adaptar a ela ao utilizar ferramentas importantes que proporcionem um eficaz aprendizado. A forma mais adequada é utilizar conceitos tecnológicos básicos como meio mais atrativo para os alunos, mediante objetivos claros de aprendizagem e avaliação.

O *design* instrucional deve levar em consideração, ao estruturar um curso de educação a distância seja ele híbrido ou não, que cada “[...] aluno aprende no seu tempo e no seu modo de absorver a informação. Os que já assimilaram não precisam ficar esperando os que estão com dificuldade [...]. E aprendem não só com o professor, mas por conta própria, uns com os outros” (LOPES, 2015, p. 31). Devido a esses fatores, o projeto de planejamento de ambientes *e-learning* deve ser muito bem analisado, levando-se em consideração as variáveis sociais e culturais dos alunos, buscando atingir a realidade latente da comunidade acadêmica.

Alguns métodos de ensino híbrido são mais comumente utilizados. LOPES (2015) apresenta alguns deles com base em pesquisas realizadas por pesquisadores do Instituto Clayton Christensen, sendo: rotação; flex; à la carte e virtual enriquecido.

O **método rotação** reveza a realização de atividades conforme orientação do professor e de acordo com uma escala de horários. Pode ser feito em rotação por estações, na qual os alunos se reúnem em grupos para realizarem diversas atividades independentes, que ao mesmo tempo são integradas, após determinado tempo os alunos mudam de estação para troca de conhecimentos adquiridos ou para realizarem novas atividades. O laboratório rotacional também pode ser aplicado, e consiste em realizar a rotação entre o laboratório e a sala de aula. A sala de aula invertida, também chamada de *flipped classroom*, se caracteriza pelo estudo teórico no formato online e a prática sendo aplicada presencialmente por meio de realização de atividades e outros. E a rotação individual que consiste em uma agenda particular do estudante usada para cumprir as atividades de que necessita.

O **método flex** contempla uma lista de atividades online a serem realizadas pelos alunos de acordo com seu ritmo. Nesse método, o professor fica à disposição do aluno para o esclarecimento de dúvidas. Por outro lado, no **método à la carte**, a organização das atividades é responsabilidade do aluno que deve defini-las junto com o educador. Nesse método, a parte online pode ser realizada em qualquer local. Por fim, o **método virtual enriquecido** é aquele em que: “A experiência deve ser compartilhada por toda a escola e também consiste em um modelo disruptivo. Os estudantes alternam entre estudos presenciais e virtuais. O presencial pode ser apenas uma vez por semana, por exemplo” (LOPES, 2015, p. 33).

CONCLUSÃO

Conclui-se que a formação de uma educação eficaz tanto presencial quanto online é um conjunto de pensares e de fazeres que só funciona se ambas as partes, alunos e professores, estiverem dispostas a colaborarem para o alcance do objetivo final.

A busca incansável pelo melhor ambiente virtual de aprendizagem com os melhores métodos e conteúdos abrangentes é um desafio para as instituições de ensino, seus educadores e toda a equipe multidisciplinar envolvida no processo de planejamento, estruturação, escolha e acompanhamento dos métodos escolhidos e utilizados para o objetivo fim que é o melhor aprendizado para os alunos.

A escolha das melhores práticas utilizadas no ambiente online são adquiridas mediante estudo aprofundado de variáveis ligadas à área pedagógica, considerando as melhores teorias e estilos de aprendizagem mais apropriados à realidade do que está sendo ofertado.

Essa equipe multidisciplinar composta por *designer* instrucional, *webdesigner*, *designer* gráfico, equipe de vídeo, tutoria, professores e coordenadores é peça-chave na escolha dos melhores meios de alcançar o melhor método de ensino e aprendizagem. Trata-se de um conjunto de habilidades voltadas às mais adequadas práticas. Todos esses indivíduos possuem papéis claros e bem definidos, cada qual com sua responsabilidade.

O contexto sociocultural dos educandos, os estilos de aprendizagem juntamente das teorias elaboradas por especialistas da área de Pedagogia devem estar sempre em pauta quando o assunto é estabelecer metodologias ativas na educação.

Muito embora algumas instituições já tenham alcançado êxito em suas abordagens de estudo a distância, o desafio não está terminado, pois em se tratando de tecnologias da informação, a mudança é constante e rápida, exigindo dos responsáveis pelo planejamento de ambientes de *e-learning* constantes atualizações e treinamentos com o intuito de manterem-se sempre a postos para as novas mudanças.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero, 2002.

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem e as tecnologias**: guias didáticos para o ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/estilos-de-aprendizagem-e-tecnologias-guias-didaticos-para-o-ensino-fundamental>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BATES, T. **Educar na era digital [livro eletrônico]**: design, ensino e aprendizagem. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

KOLB, D.A.; SMITH, S. **User's guide for the learning-style inventory**: a manual for teachers and

trainers. Boston: TRGHayGroup, 1996.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 15 ed. São Paulo: Summus, 1992.

LOPES, A. **Ensino híbrido: tudo junto e misturado**. Revista A Rede, ano 12, n. 103, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.aredo.inf.br/wp-content/uploads/2016/01/Revista-AREDE-N103-Dezembro-2015.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MATTAR, J. **Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs**. In: TECCOGS, n. 7, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE COORDENADORES DE CURSO

Dalila Gimenes da Cruz

Universidade Pitágoras Unopar
Londrina – PR

RESUMO: Este estudo aborda a possibilidade do uso de práticas de gestão do conhecimento, que em conjunto com as tecnologias de informação e comunicação, podem promover melhorias no desenvolvimento de projetos de educação a distância. A pesquisa teve como objetivo conhecer as concepções e práticas de gestão do conhecimento de coordenadores de curso de graduação que atuam na modalidade EaD, buscando identificar habilidades e competências diretivas orientadas para métodos de gestão do conhecimento, além de investigar como acontece a participação desses profissionais envolvidos no compartilhamento de informações em ambientes EaD. O estudo proposto foi desenvolvido a partir de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores de cursos de graduação ofertados na modalidade EaD. No contexto de valorização da informação e do conhecimento, espera-se que a gestão do conhecimento possa atuar nos sistemas de educação a distância, visando contribuições efetivas nesse campo em expansão na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão do Conhecimento. Educação a Distância. Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT: This study addresses the possibility of using knowledge management practices, which together with information and communication technologies, can promote improvements on the development of distance education projects. The aim of this research was to understand how conceptions and practices of knowledge management of managers of undergraduate courses that act in the distance education modality, seeking to identify management skills and competences oriented knowledge management methods, as well as to investigate how a identification process occurs and the participation of professionals involved in information sharing in distance education environments. The proposed study was developed from a descriptive research with qualitative and quantitative approaches. The data collection was made through semi-directed interviews conducted with managers who work in the distance modality. In the context of the valuing information and knowledge, it is expected that knowledge management could act in distance education systems, aiming at effective contributions in this expanding field in contemporary society.

KEYWORDS: Knowledge Management;

1 | INTRODUÇÃO

A busca da informação e do conhecimento está presente na vida dos indivíduos de forma muito natural, e através das tecnologias de informação e comunicação (TIC) o acesso torna-se cada vez mais presente. Esta realidade contribui para expandir o alcance ao conhecimento além das estruturas formais, abrindo muitas possibilidades de obter informação por meio de redes de comunicação e informação, favorecendo a construção de novos saberes.

Um dos sistemas em grande expansão nos últimos anos, apoiado pelas novas tecnologias, é o da Educação a Distância (EaD), pois amplia muito a acessibilidade à informação e conhecimento em virtude da quebra de barreiras físicas.

Em contrapartida a esta disseminação ampliada da informação e as novas estratégias de aprendizagem que geram novos conhecimentos constantemente, através da EaD, percebe-se a necessidade do uso de modelos de gestão do conhecimento que possam auxiliar os processos de organização e promover melhorias nos sistemas de produção das organizações e instituições.

Com o crescimento da demanda por cursos oferecidos pela EaD, o aumento da concorrência e a competitividade do mercado, muitas instituições que trabalham com cursos nessa modalidade verificam a necessidade de melhoria de seus processos a partir do uso da gestão do conhecimento (GC).

A GC, com suas técnicas e ferramentas, é uma excelente alternativa para a busca de melhorias contínuas nos processos organizacionais de trabalho, como é o caso da EaD com seus processos complexos que necessitam estar em constante atualização para garantir que a produção esteja sempre adequada ao objetivo do projeto. Quanto melhor for a organização dos processos, pensando em termos de estrutura, reuso de informações, melhorias a partir de interações entre equipes e outras tantas variáveis, melhor será o resultado.

Este artigo expõe resultados parciais obtidos na pesquisa desenvolvida para a dissertação de mestrado intitulada “Práticas de Gestão do Conhecimento na Educação a Distância”, desenvolvido por esta autora. Teve como objetivo geral conhecer concepções e práticas de GC utilizadas por coordenadores de cursos de graduação ofertados na modalidade EaD. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: a) identificar habilidades e competências orientadas para métodos de GC entre os coordenadores que atuam na modalidade EaD; b) identificar métodos de GC nas práticas profissionais de coordenadores que atuam em EaD; c) evidenciar experiências vivenciadas por coordenadores com relação as práticas de GC em atuação profissional.

2 | GESTÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A sociedade contemporânea traz a necessidade de desenvolver novas maneiras de ensinar e aprender que priorizem formas diferentes de produzir, processar e disseminar o conhecimento. Nesse cenário, a EaD é vista como uma importante proposta metodológica que tem transformado a maneira de pensar a educação.

Segundo Moraes (2016), para construção de novos conhecimentos é preciso estabelecer modelos educacionais em que alunos e professores possam agir juntos na investigação, seleção e articulação de novas informações, que integradas a conhecimentos já adquiridos, possam gerar novos saberes.

Para atender a essas necessidades emergentes é fundamental a utilização de canais tecnológicos e humanos que viabilizem novas maneiras de ensinar e aprender, além de estruturas organizacionais complexas. Para que o ensino chegue ao aluno com a qualidade esperada, é desejável que haja um processo de promoção do conhecimento que tem início na definição de propostas de ensino, estabelecimento de diretrizes curriculares e desenvolvimento de conteúdos de qualidade. Um sistema de EaD que atenda a estes requisitos precisa ser formado por uma equipe de profissionais que se comprometam com o valor do conhecimento para a empresa e para a sociedade.

No entanto, a administração e o gerenciamento de conhecimentos não dizem respeito somente a exercer controle sobre o conhecimento dos indivíduos, mas principalmente controle sobre as situações em que o conhecimento é gerado, registrado, organizado, compartilhado, disseminado e utilizado no intuito de ter subsídios para melhores tomadas de decisão e adaptação aos ambientes desafiadores e mutáveis em que a organização atua (BARBOSA, 2008).

Nesse sentido, a GC cada vez mais se constitui em foco de análise e aplicação nas organizações. Atualmente sua relevância passa a ser inquestionável na gestão de instituições de ensino, exigindo uma nova postura com relação aos desafios contemporâneos. Para manterem-se competitivas e sustentáveis no mercado, as instituições precisam buscar, mediante mecanismos de gestão, promover estratégias que as auxiliem na criação, compartilhamento e disseminação de conhecimentos. Diante da importância do tema, é possível encontrar na literatura vários autores que conceituam a GC no âmbito organizacional.

A GC parte do princípio de que a partir de análises de fatos ocorridos, é possível promover melhorias nos processos e tomadas de decisão das organizações. Para Choo (2003, p. 30), “a organização que for capaz de integrar eficientemente os processos de criação de significado, construção do conhecimento e tomada de decisões pode ser considerada uma organização do conhecimento”.

Nonaka e Takeuchi (1997) trazem em linhas gerais que a GC é como um processo, pelo qual as organizações buscam novas formas de criar e expandir o conhecimento. Para Davenport e Prusak (1998), a GC é um conjunto de ações que procura identificar, capturar, gerenciar e compartilhar as informações da organização.

Ao considerar a crescente competitividade imposta pela economia do conhecimento, Mattera (2014) complementa, definindo a GC como um processo de gestão que se realiza através da soma de metodologias e ferramentas, com o objetivo de estimular ambientes de aprendizagem e compartilhamento de informações que promovam maior eficiência organizacional, ampliando a capacidade competitiva das organizações.

As práticas de GC favorecem o aprendizado, potencializam a inovação e proporcionam avanços no conhecimento organizacional, garantindo para as empresas sustentabilidade e competitividade. Através da interação entre os membros da organização é possível estabelecer novas conexões e canais de compartilhamento que estimulam a criação de novos fluxos de informação organizacional. Mais do que compartilhar informações, ao compartilhar experiências, as pessoas estão atribuindo valor à informação e incorporando-as aos seus processos cognitivos, interpretando-as e transmitindo aquilo que é absorvido como novo conhecimento (MATTERA, 2014).

É possível encontrar a aplicação de práticas de compartilhamento de conhecimento em muitas organizações. No entanto, as empresas de modo geral, não conhecem ou não utilizam o termo “Gestão do Conhecimento” formalmente, mesmo fazendo uso de suas técnicas e ferramentas.

Verifica-se também diversidade de práticas de GC e cada organização deve identificar quais melhor se aplicam a sua realidade, pois diante das diversas práticas de compartilhamento do conhecimento descritas na literatura, divergentes em número e classificadas de acordo com diferentes dimensões, verifica-se a inexistência de uma lista unificada estabelecida por autores de referência na área (DOROW, 2017; MATTERA, 2014).

Para fins desta pesquisa, foram selecionadas dez práticas de GC, descritas na literatura, para nortear o desenvolvimento do estudo. Entre elas estão: brainstorming, lições aprendidas, narrativas, mapa do conhecimento, memória organizacional, comunidades de prática, fórum de discussão, localizador de especialistas, espaço virtual colaborativo e educação corporativa.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo consiste em uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagens qualitativa e descritiva.

Como população a ser pesquisada, delimitou-se coordenadores de curso de graduação EaD que atuam em uma Universidade Privada de abrangência nacional. Considerando que essa instituição oferta 24 cursos de graduação na modalidade EaD, a amostra representativa para esta pesquisa foi composta por seis profissionais que atuam na coordenação acadêmica desses cursos.

Como critério para a escolha dos participantes da pesquisa, aplicou-se a

amostra intencional e não probabilística, por meio de indicações. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e consistiu na aplicação de entrevistas pré-agendadas, realizadas *in loco*, gravadas e posteriormente transcritas. Os gestores foram selecionados por indicação da Gerência Acadêmica de EaD da instituição para participarem das entrevistas. A intencionalidade da amostra visou garantir a escolha de profissionais que mais pudessem contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, levando-se em consideração o tempo de experiência, vivência e envolvimento em atividades de gestão em EaD.

As entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2017 e tiveram como base um roteiro semiestruturado, composto por 10 questões, com o intuito de abordar concepções e práticas de GC em atuação profissional dos participantes.

Faz-se importante destacar que o objetivo desta pesquisa foi conhecer as concepções e práticas de Gestão do Conhecimento de coordenadores de curso que atuam na modalidade EaD, partindo do seu ponto de vista pessoal e profissional. A relevância foi centrada nas experiências práticas profissionais e individuais vivenciadas por cada indivíduo participante da pesquisa e que se relacionam ao uso e aplicação de práticas de GC a partir de seu contexto profissional. Não se pretendeu analisar as práticas da instituição em que o estudo foi realizado, servindo esta apenas como campo de pesquisa para formação da amostra.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através desta pesquisa buscou-se analisar de que forma a gestão do conhecimento está presente e contribui para o sucesso das instituições que atuam na modalidade Ead. Para tanto, procurou-se conhecer as concepções e práticas de coordenadores de curso acerca dos benefícios que as práticas voltadas à GC podem promover no cenário em que atuam.

Na área da educação, instituições privadas devem ter como compromisso a busca do equilíbrio entre a gestão voltada para a qualidade da educação ofertada e a gestão voltada para fins lucrativos. Especialmente no Brasil, em que a maioria das instituições que ofertam cursos na modalidade EaD são representadas por sistemas educacionais privados, a educação de qualidade deve ser o caminho para superar os desafios impostos pela competitividade do mercado educacional em expansão.

Os profissionais participantes da pesquisa, por atuarem em uma universidade privada, vivenciam a experiência de ver a qualidade do trabalho realizado refletida na imagem da instituição e acreditam que a gestão dos conhecimentos produzidos pelos profissionais contribui para que essa qualidade seja majorada. Um dos coordenadores entrevistados acredita que “a partir do momento em que as práticas de GC proporcionam aumento na qualidade do serviço prestado, os benefícios são revertidos para a instituição e para os alunos”.

Para os coordenadores, através do compartilhamento de experiências, práticas e conhecimentos é possível aprimorar os processos e garantir mais qualidade na oferta do ensino. Nesse sentido, a GC contribui para que as instituições tenham mais competitividade no mercado em que atuam, conseguindo com que novos alunos tenham interesse em cursar os cursos ofertados, além de garantir a manutenção dos alunos que já estão matriculados, diminuindo a evasão.

De acordo com os participantes da pesquisa, as práticas de GC refletem em benefícios diretos para a instituição, para os profissionais envolvidos e para os alunos. De acordo com um dos entrevistados, “professores que são estimulados a compartilhar conhecimentos e experiências, discutindo temas atuais, têm condições de oferecer melhor qualidade de ensino”.

É consenso entre os coordenadores que ao praticar a GC, as instituições podem dar voz ao que o ser humano tem de mais importante que é o seu conhecimento, e com isso garantir diferenciais de competitividade.

Na concepção de um dos coordenadores entrevistados, “quando o professor é ouvido e sente que a sua contribuição é valorizada pela instituição, ele desenvolve melhor o seu trabalho”. A satisfação do professor se reflete na qualidade do ensino para o aluno, trazendo benefícios para a universidade, pois “um aluno satisfeito fala bem das suas experiências ao longo da sua formação e é a melhor propaganda que uma instituição pode ter”.

Os coordenadores também destacaram a importância das tecnologias para atender as demandas educacionais da EaD, bem como para gerir o conhecimento que circula de diferentes maneiras nesse cenário.

De modo geral, para os coordenadores, a EaD está intimamente relacionada às TIC. A aplicação das TIC nas práticas de GC, além de favorecer a conexão entre as pessoas e tornar disponíveis fontes de conhecimento, auxilia no gerenciamento, disseminação, compartilhamento e armazenamento de informações e conhecimentos.

Segundo os coordenadores, as características da EaD contribuem para uma cultura voltada para a inovação, que se inicia a partir do compartilhamento de informações e conhecimentos e envolve vários atores. Para os coordenadores, as metodologias da EaD não só estimulam, mas exigem muito a utilização das tecnologias.

Um dos exemplos citados foi a Biblioteca Digital, que permite a comunidade acadêmica acessar um grande volume de conhecimento estruturado. Através da Biblioteca Digital, todas as teleaulas e livros didáticos ficam disponíveis, contribuindo para ampliar a disseminação do conhecimento produzido. Além disso, as discussões promovidas entre docentes, tutores e alunos nos fóruns e chats em tempo real permitem aprender, construir e compartilhar conhecimentos. Cada vez mais as tecnologias educacionais tornam possível que a EaD ofereça uma rica variedade de componentes e recursos que permitem trabalhar com o conhecimento de forma mais efetiva.

O perfil dos profissionais que atuam na EaD também foi destacado pelos coordenadores. Segundo um dos entrevistados, “é preciso ter uma postura flexível

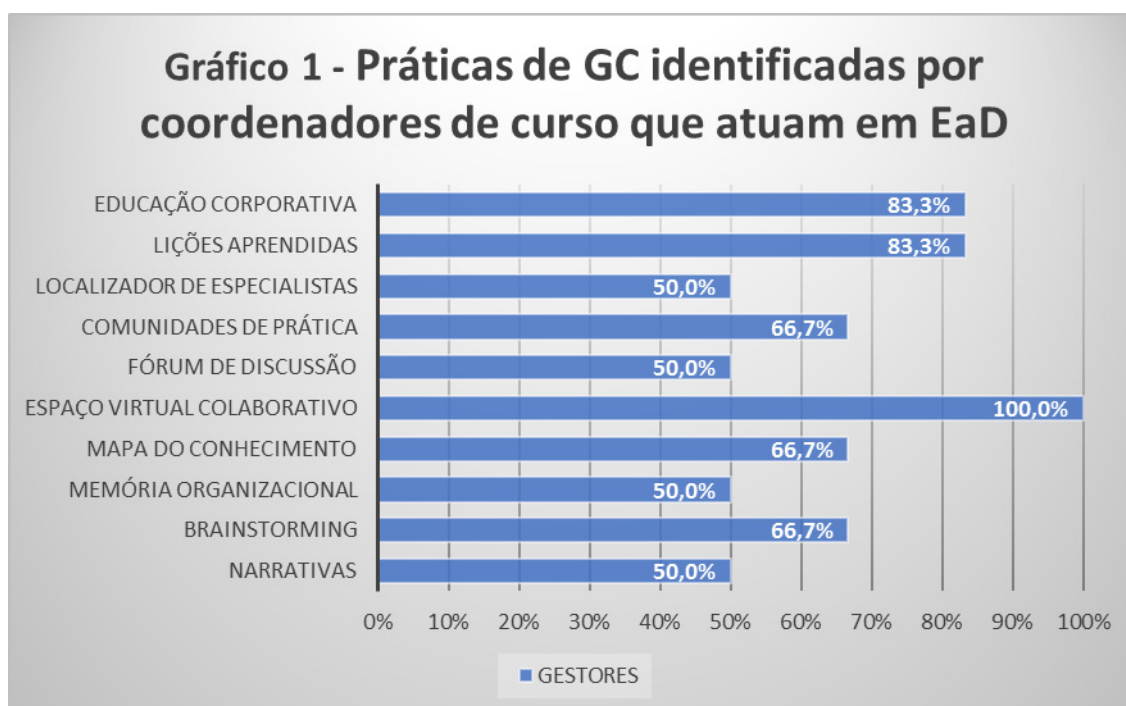
e aberta para as inovações e mudanças que acontecem constantemente nesse cenário e que envolvem o uso de novas tecnologias e melhorias contínuas nos modelos educacionais. Nesse sentido, o perfil do professor que atua em EaD, pelo seu dinamismo e flexibilidade, contribui para o sucesso das práticas de GC”.

Os depoimentos dos coordenadores acerca das contribuições que a GC pode prestar para a EaD permitem perceber que há clareza por parte dos profissionais a respeito da importância do compartilhamento e da valorização do conhecimento para o sucesso das atividades desenvolvidas em EaD. Os coordenadores confirmam a presença de ações voltadas para a GC, visando condições que possibilitem que os profissionais que atuam em EaD possam contribuir para a competitividade dos sistemas educacionais que utilizam a modalidade a distância na oferta de cursos de graduação superior.

Dentre uma relação de dez práticas e ferramentas voltadas para o compartilhamento do conhecimento, selecionadas a partir da literatura, os profissionais indicaram aquelas que utilizam para o desenvolvimento das suas atividades.

Para os coordenadores, a ferramenta mais utilizada é o espaço virtual colaborativo, com 100% de reconhecimento pelos profissionais, e que segundo Alarcon e Spanhol (2015), permite que as pessoas trabalhem em colaboração, compartilhando documentos, realizando edição colaborativa em coautoria, áudio e vídeo conferência, independentemente de onde estejam localizados. As lições aprendidas e a educação corporativa foram indicadas por 83,3% dos coordenadores, sinalizando que estas práticas colaboram para o desenvolvimento das suas atividades.

As práticas menos selecionadas pelos coordenadores, ainda que com índice mediano de utilização, foram as narrativas, a memória organizacional, os fóruns de discussão e o localizador de especialistas, todos com 50% de indicações, conforme gráfico 1.

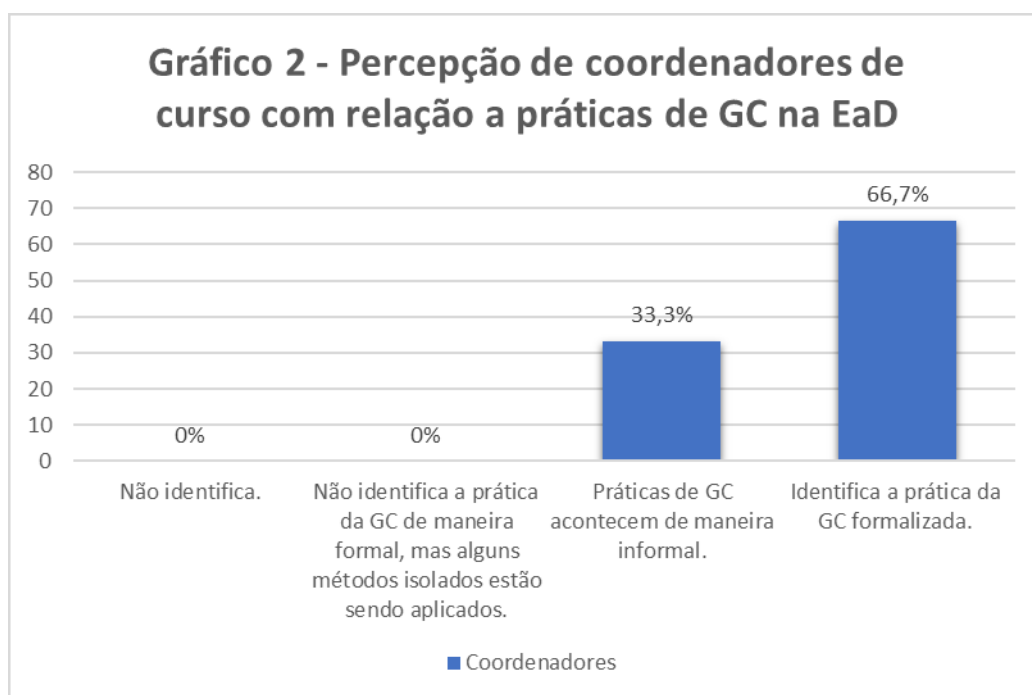


Fonte:

Elaborado pela autora (2018).

Outra questão aplicada aos coordenadores diz respeito a percepção desses profissionais com relação às práticas de gestão do conhecimento, visando identificar de que forma a GC é percebida no ambiente profissional.

Foi possível verificar que para os coordenadores, processos que envolvem a GC estão presentes. Dois dos entrevistados acreditam que as práticas ainda acontecem de modo informal, mas identificam a preocupação de que sejam implementadas (33,3%). Os demais profissionais (66,7%) identificam a prática de maneira formalizada.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com base dos depoimentos colhidos foi possível conhecer algumas concepções e práticas de GC de coordenadores que atuam na modalidade EaD. Ações descritas pelos coordenadores permitem evidenciar experiências em relação as práticas de GC, além da presença de comportamentos que sinalizam a participação dos profissionais nessas práticas em atuação na EaD.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos colhidos permitiram identificar a participação dos profissionais nos processos de gestão do conhecimento e identificar métodos de GC sendo utilizados para desenvolvimento das atividades em educação a distância.

Os profissionais demonstraram ter clareza de que as práticas de GC proporcionam aumento na qualidade do serviço prestado, gerando benefícios, tanto para as instituições quanto para os alunos.

Na concepção dos participantes da pesquisa, a valorização do conhecimento

e a presença das TIC são pontos fundamentais para que as práticas de GC sejam aplicadas com efetividade, garantindo melhor desempenho para os profissionais, alunos e instituições que atuam na modalidade EaD.

Apesar das constatações, há um longo caminho a percorrer. A cultura organizacional das instituições precisa estar em sintonia com as demandas atuais de uma sociedade em que a valorização do conhecimento é essencial. As universidades são importantes instituições nesse cenário, onde é possível encontrar um grande volume de informações e conhecimentos, visando a produção científica e a formação profissional e, justamente por esta razão, é preciso que as concepções e práticas voltadas a GC estejam presentes de maneira consciente e ativa através dos profissionais que nelas atuam.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Dafne Fonseca; SPANHOL, Fernando José. **Gestão do conhecimento na educação a distância: práticas para o sucesso**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & Informação**, v. 13, n. esp., p. 1-25, 2008.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. São Paulo: Senac, 2003.

DOROW, Patrícia Fernanda. **Compreensão do compartilhamento do conhecimento em atividades intensivas em conhecimento em organizações de diagnóstico por imagem**. 2017. 361 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MATTERA, Tayane Cristina. Gestão do Conhecimento na prática. In: SOUTO, Leonardo Fernandes (Org.). **Gestão da informação e do conhecimento: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: Interciência, 2014, p. 199-220.

MORAES, Dinorá de Fátima Gonçalves. **A educação a distância e a formação docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação). Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação. Uberlândia, 2016.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do conhecimento na empresa: como as empresas geram a dinâmica da inovação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CONTRIBUIÇÕES DO *PROJECT MODEL CANVAS* NO GERENCIAMENTO DE CURSOS *ONLINE*: DO PLANEJAMENTO ÀS ETAPAS DE EXECUÇÃO

Tatiane Carvalho Ferreira

Universidade Cruzeiro do Sul Educacional

São Paulo – SP

Marcos Andrei Ota

Universidade Cruzeiro do Sul Educacional

São Paulo – SP

RESUMO: Devido ao grande aumento de projetos nas organizações e instituições educacionais, a complexidade de cumprir todas as etapas de realização de um projeto em um mundo “versão beta” no qual as mudanças ocorrem rapidamente, tornou-se um desafio. A fim de facilitar alguns procedimentos, modelos visuais de gestão são adotados, pois contribuem com uma maior visualização dos problemas e ainda facilita o entendimento de alguns aspectos que não são bem visíveis. Partindo dessa situação-problema, este artigo tem o objetivo de demonstrar a aplicação do *Project Model Canvas* em um curso fictício, com a finalidade de contribuir para o planejamento da produção de novos cursos online e ainda, reunir competências para o gerenciamento de outros projetos educacionais. Espera-se, que a aplicação dessa metodologia visual possa contribuir na elaboração de trabalhos futuros que desejam seguir essa vertente.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão de Projeto; *Project Model Canvas*; Curso *Online*; Produção;

Educação a Distância

ABSTRACT: Due to the high increase of projects in organizations and educational institutions, the complexity of accomplishing all the steps of undertaking a project in a “beta version” world in which change occurs rapidly has become a challenge. In order to facilitate some procedures, visual management models are adopted, as they contribute to a greater visualization of the problems and also facilitates the understanding of some aspects that are not very visible. Based on this problem, this article aims to demonstrate the application of *Project Model Canvas* in a fictitious course, with the purpose of contributing to the planning of the production of new online courses and furthermore, gathering skills for the management of other educational projects. It is hoped that the application of this visual methodology may contribute to the development of future projects that wish to follow this direction.

KEYWORDS: *Project Management*; *Project Model Canvas*; *Online course*; *Production*; *distance education*; *distance learning*

1 | INTRODUÇÃO

Com a expansão da modalidade de educação a distância (EaD) e os avanços tecnológicos na educação, o número de

instituições fornecedoras de produtos voltados para a EaD está crescendo, tanto em número de novas empresas em todo o Brasil, quanto em inovações nas suas soluções (CENSOEAD, 2017). Como consequência, ocorre o aumento do número e complexidade de projetos dentro das organizações e Instituições de Ensino Superior (IES), com cursos da modalidade semipresencial ou totalmente a distância.

No entanto, pouco tem sido pesquisado a respeito do planejamento e gerenciamento dos cursos online (CASTRO e LADEIRA, 2009), sendo boa parte das pesquisas voltadas para os modelos pedagógicos e ambientes virtuais de aprendizagem. (MORAN, 1994; PIMENTEL, 1995; PRETI, 1996)

Diante desse contexto, surge a necessidade de recorrer às outras áreas do conhecimento, como por exemplo, as contribuições advindas da gestão de projetos, seja pela aplicação de metodologias e/ou estratégias de gerenciamento.

Tendo em vista que o gerenciamento de projetos possui alguns modelos visuais de gerenciamento, como o *Project Model Canvas* (PMC), este estudo tem como objetivo demonstrar a aplicação do modelo visual PMC para apoiar o planejamento de cursos online. A partir disso, espera-se obter considerações confiáveis para que outros trabalhos possam ser executados nessa área de conhecimento, além de possibilitar a utilização desse modelo para o contexto de projetos educacionais.

Sendo assim, este artigo está organizado e estruturado a partir das seguintes seções: Gerenciamento de Projetos, Modelos Visuais de Gerenciamento: Canvas, Aplicação do PMC para o planejamento da produção de um curso online e Considerações Finais. Todos os tópicos foram elaborados com base no estudo exploratório realizado.

2 | GERENCIAMENTO DE PROJETOS

Por mais que a área de gerenciamento de projetos esteja em alta no momento, essa é uma ideia antiga, que já existe desde o lançamento do satélite Sputnik, em meio à Guerra Fria, pela União Soviética. O termo foi, cronologicamente, popularizado por Drucker, em 1954, através do termo gerenciamento de objetivos, influenciando a formação da teoria de gestão de projetos (VALLE *et al.*, 2010).

Inicialmente, segundo Valle *et al.* (2010), o gerenciamento de projetos era utilizado em ações militares e foi se aperfeiçoando aos poucos até começar a ser incorporado nas grandes empresas. Nesse ponto, a gestão começou a servir para a reengenharia, a globalização, a automação dos processos, popularização dos computadores e internet.

Como inúmeros projetos começaram a ser realizados por empresas, a PMI organizou o *Project Management Body of Knowledge* (PMBok) – Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos. Segundo o próprio instituto, o guia fornece algumas diretrizes para que gestores administrem seus projetos de forma padronizada, para que o acúmulo de erros seja mínimo ou inexistente.

A aceitação do gerenciamento de projeto como uma profissão indica que a aplicação do conhecimento, processos, habilidades, ferramentas e técnicas pode ter um impacto significativo no sucesso do projeto. O Guia PMBok identifica esse subconjunto do conhecimento em gerenciamento de projetos que é amplamente reconhecido como boa prática. “Amplamente reconhecido” significa que o conhecimento e as práticas descritas são aplicáveis à maioria dos projetos na maior parte das vezes, e que existe um consenso em relação ao seu valor e utilidade. “Boa prática” significa que existe um consenso geral de que a aplicação do conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas pode aumentar as chances de sucesso de muitos projetos (PMI, 2013, p.2).

De forma sintetizada, o gerenciamento de projetos é a aplicação do conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto para atender aos seus requisitos (PMI, 2013). De acordo com esse guia, o gerenciamento do projeto pode ser realizado por meio da aplicação e integração de 47 processos, estrategicamente agrupados em cinco grupos de processos. Sendo eles:

- Iniciação,
- Planejamento,
- Execução,
- Monitoramento e controle, e
- Encerramento.

O gerenciamento de projetos, até poucos anos, era uma prerrogativa apenas de grandes corporações; hoje é acessível às pequenas e médias empresas (PMEs), podendo ser o diferencial entre o sucesso e o fracasso (FERREIRA *et al*, 2016). Os autores complementam ainda, que a adoção de gerenciar projetos não pode ser feita de forma impetuosa e sem planejamento, havendo a necessidade de avaliar se o produto ou serviço permite essa forma de gestão.

Sabendo, brevemente, as etapas que compõem um determinado projeto, torna-se relevante entender qual a razão para realizar o gerenciamento desse. Ademais, é necessário evidenciar a relevância do sucesso do projeto, fazendo o levantamento dos fatores que mais influenciam no resultado final do processo. Para Valle *et al*. (2010, p.57), um projeto bem-sucedido, ou seja, que adquiriu sucesso após sua última fase de realização, é aquele que:

- Produziu todas as entregas;
- Foi completado dentro do cronograma;
- Foi executado dentro do orçamento;
- Foi entregue de acordo com tudo o que foi especificado;
- Alcançou as metas e objetivos; e
- Atingiu as expectativas

Nesse contexto, o Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (PMBok), criado pelo PMI, fornece algumas diretrizes, a fim de criar um padrão para o gerenciamento dos projetos. No entanto, mesmo com a facilidade de seguir uma série de regras, que servem como orientação, o gerente pode sofrer com obstáculos na hora de elaborar as atividades de cada etapa do projeto e cometer erros que afetarão o seu resultado final.

Sendo assim, com alguns conceitos-base sobre o gerenciamento de projetos, apresenta-se a seguir o *Project Model Canvas* (PMC), ancorado às ideias de Finocchio Jr. (2013).

3 | MODELOS VISUAIS DE GERENCIAMENTO: CANVAS

Com o avanço na área de gerenciamento de projetos e do número de empresas que estão fazendo uso do gerenciamento para obter maior sucesso em determinados processos, houve um aumento na complexidade desse ambiente, já que podem existir diversas dificuldades no que diz respeito ao planejamento e execução, como um todo, do projeto em questão, seja pela gama de projetos e/ou demandas que ocorrem concomitantes.

O volume de projetos não para de crescer nas organizações. Sabemos que o ritmo das mudanças está cada vez mais intenso, o que torna o ambiente de negócios ainda mais complexo. Projetos maiores envolvem um número mais amplo de interessados, impactam mais áreas de negócios e criam maior visibilidade na sociedade – tudo isso está tornando a vida do gerente de projetos mais difícil (PROJECT BUILDER, 2017).

Dessa forma, alguns modelos de gestão podem melhorar a visualização de todas as etapas do projeto e mostrar com maior nitidez o que deve ser feito em cada uma delas. Esses modelos de gestão são conhecidos como modelos visuais de gerenciamento, sendo os explorados e estudados *Project Model Canvas*, *Project Model Mind Map*, *Project Model Visual* e o *Life Cycle Canvas* (MEDEIROS; SILVA, 2017).

Ainda de acordo com estudos do Sebrae (2013), alguns diferenciais desse tipo de modelo – o visual, são o pensamento visual, a visão sistêmica, a cocriação e a simplicidade e aplicabilidade. De forma geral, o modelo visual de um negócio e/ou projeto consiste em usar desenhos para representar ideias, compreender o todo baseando-se em análises de interação entre as partes, permitir que pessoas não envolvidas em um projeto entendam o que está sendo realizado e simplificar o processo de verificação e correção de dados.

Tendo em mente algumas definições breves sobre o modelo visual de negócios, recorre-se às contribuições do *Project Model Canvas* (FINOCCHIO JÚNIOR, 2013) para subsidiar o planejamento de um projeto.

3.1 Project Model Canvas

De acordo com Finocchio Júnior (2013), para fazer uso do PMC é necessário que o plano do projeto seja criado de forma colaborativa, com a integração dos integrantes da equipe, e que, pelo menos, um membro possua conhecimentos básicos sobre a gestão de projetos.

Segundo a *Project Builder* (2013), o PMC utiliza conhecimentos da neurociência que propõem uma forma mais amigável de conceber um plano de projetos, respondendo às seguintes perguntas fundamentais: por quê, o quê, quem, como, quando e quanto. Além disso, o PMC contempla responder a especificações sobre o gerente de projetos (GP) e ao *pitch*, ou seja, uma frase que apresenta o projeto de forma sucinta (MEDEIROS; SILVA, 2017, p.6).

As perguntas fundamentais são as que definem seu projeto. Elas facilitam a compreensão por seguir uma ordem que auxilia na organização de sua concepção. Em todo projeto temos sempre esse mesmo dilema. As duas primeiras perguntas do cliente ou do patrocinador são: “Quando?” e “Quanto?”. Nesse ponto utilizar a metodologia do PM Canvas pode ajudar muito a não responder essa pergunta, pelo menos não de imediato. No Canvas elas são propositadamente deixadas por último, pois só podem ser respondidas corretamente após ter chegado a outras definições (PROJECT BUILDER, 2013, p.14).

Essa etapa pode ser simplificada pela Figura 1 abaixo:



Figura 1: Questões do *Project Model Canvas*

Fonte: Adaptado de Finocchio Júnior (2013)

Segundo a *Project Builder*¹ (2013), o primeiro passo a seguir na construção do PMC é responder ao *pitch*, resumindo o projeto em apenas uma frase; na sequência, é necessário colocar na seção de justificativa todos os problemas que a organização apresenta e quais são as necessidades que não estão sendo atendidas; no objetivo *S.M.A.R.T.*, coloca-se o objetivo do projeto de maneira que fique *Specific* (específico), *Measurable* (mensurável), *Attainable* (atingível), *Realistic* (realista) e *Time Bound* (temporizável); na seção de benefícios, deve-se apontar o que a empresa irá conquistar após implantar determinado projeto; o produto corresponde ao resultado final do projeto, podendo ser, também, um serviço; os requisitos do quadro definem a qualidade do produto ou serviço para que exista valor para o cliente; na seção de *stakeholders* devem ser identificados todos os fatores externos que podem afetar o projeto; em equipe, deve-se listar todos os responsáveis pelas entregas do projeto; em premissas considera-se as suposições dadas como certas; em grupos de entregas quais os componentes concretos, mensuráveis e tangíveis que serão gerados pelo projeto; nas restrições, descreve-se todas as limitações do projeto; na seção de riscos, considera-se todos os eventos futuros e incertos com certa relevância; em linha do tempo define-se quando ocorrerão as entregas; e, em custos, quanto será pago para a conclusão do projeto.

A Figura 2, a seguir mostra o esquema do quadro que deve ser construído a partir do PMC.

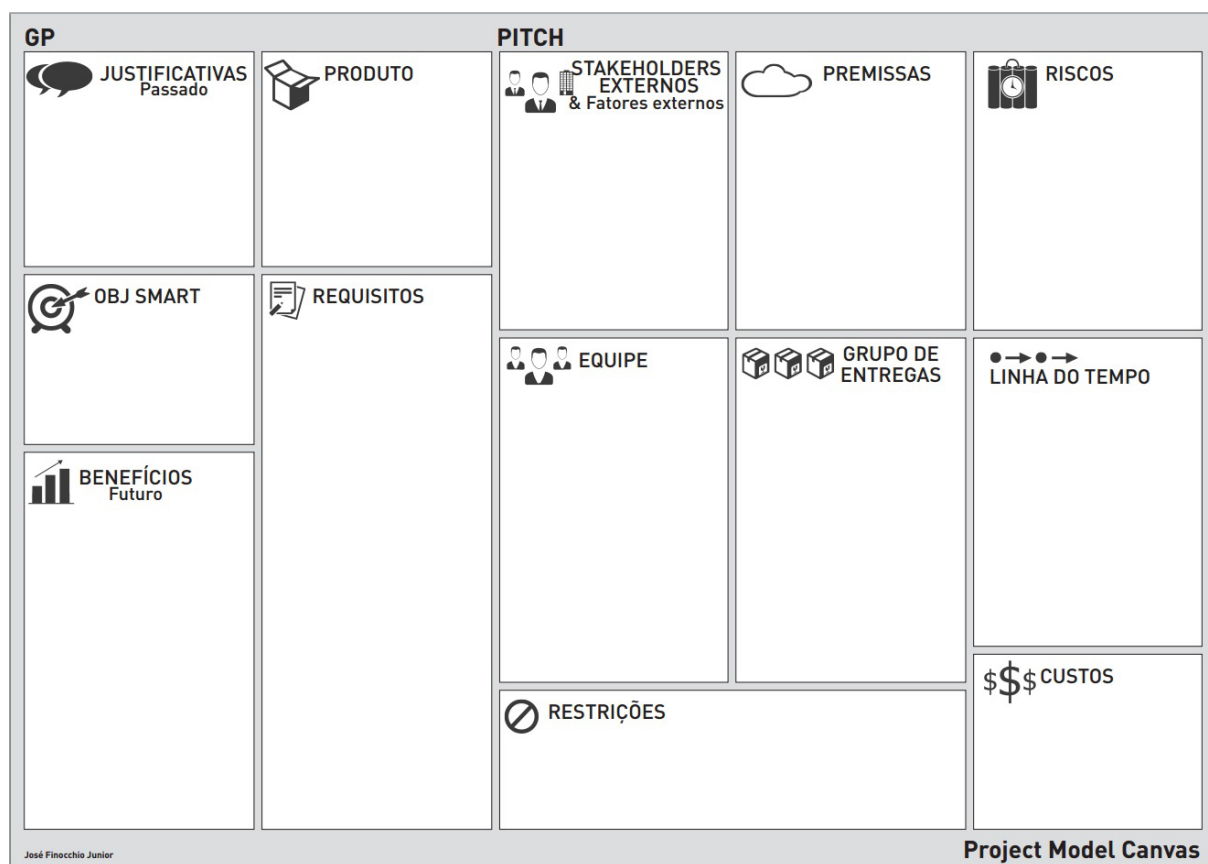


Figura 2: Quadro do *Project Model Canvas*

Fonte: Finocchio Júnior (2013)

1 No portal Project Builder encontra-se o detalhamento de cada etapa (<https://goo.gl/CP9tNB>)

O PMC também explica que não basta preencher os campos referentes aos conceitos-chave, que trata da concepção do projeto. É necessário também garantir a consistência entre os blocos, estabelecendo uma integração adequada entre as áreas preenchidas. Com a integração, é possível resolver inconsistências, indefinições e contradições junto a clientes e patrocinadores. Após estas três etapas, sugere-se compartilhar o documento produzido com os demais membros da organização e que as informações contidas neste plano de *canvas* possam ser transportadas para planos de projetos formais, apresentações e outros documentos (MEDEIROS; SILVA, 2017, p.7).

Levando em consideração os conhecimentos adquiridos sobre a gestão de projetos e o *Project Model Canvas*, com a revisão bibliográfica realizada para este artigo, pode-se, na seção 4 deste trabalho, a fim de realizar a aplicação do PMC para o planejamento da produção de um curso online.

4 | APLICAÇÃO DO PMC PARA O PLANEJAMENTO DA PRODUÇÃO DE UM CURSO ONLINE

Esta seção representa a aplicação do PMC para o planejamento da produção do curso fictício “Metodologia PMI aplicada no gerenciamento de projetos”, utilizado como exemplo. Estão contempladas as etapas da taxonomia do PMC, conforme as contribuições de Finocchio Jr. (2013).

4.1 Exemplo aplicado

Na prática, cada pergunta fundamental é respondida juntamente com seus devidos componentes e na sequência definida por Finocchio Jr. Sendo assim, inicia-se definindo o gerente do projeto e o *Pitch*.

GP: João da Silva.

Pitch – Produção do Curso: Metodologia PMI aplicada no gerenciamento de projetos.

Após essa etapa, os componentes são preenchidos com post-its na sequência apresentada a seguir:

Por quê?

Justificativa:

- apresentar um novo modelo de curso na área de GP em que o aluno possa colocar na prática a teoria aprendida;
- preparar profissionais que estão em busca de adquirir práticas de gestão de projetos;
- modernizar o nicho mercadológico; e
- oferecer um modelo de curso online diferenciado.

Objetivo do Projeto:

Emprega-se os objetivos S.M.A.R.T para definir essa etapa.

- Criar um modelo de Design Instrucional fixo para o curso online voltado à Gerenciamento de Projetos – Metodologia PMI, empregando trilha de aprendizagem e aprendizagem baseada em problemas, com oferta em 4 meses.

Benefícios do Projeto:

Define-se o grau de contribuição para cada objetivo. As intensidades das contribuições são: muito alta, alta, entre média e alta, média, entre média e baixa, baixa e muito baixa.

- utilizar metodologias ativas no curso online (*alta*);
- desenvolver competências e habilidades (*alta*);
- engajamento dos alunos (*alta*);
- maior visibilidade no mercado EaD (*entre média e baixa*); e
- formato pouco explorado (*média*).

O que?

Produto:

- curso online em gerenciamento de projetos – metodologia PMI, focado no desenvolvimento de competências requeridas para gerir projetos com eficiência.

Requisitos:

- ambiente virtual de aprendizagem;
- trilha de aprendizagem;
- todos os recursos do curso precisam ser compatíveis com o LMS Blackboard;
- professores com, no mínimo, especialização;
- uso de tecnologias digitais;
- aprendizagem baseada em problemas;
- módulos separados por grupos de processos;
- atividades de simulação; e
- toda área de conhecimento deverá dispor de estudos de caso em que o aluno possa aprender de forma mais proativa.

Quem?

Stakeholders externos e fatores externos:

- pessoas interessadas no curso de Gerenciamento de Projetos – Metodologia PMI;

- patrocinadores do projeto;
- professores contratados para produzir os conteúdos dos módulos.
- prazos dos conteudistas; e
- disponibilidade de recursos financeiros.

Equipe do projeto:

- autor para o módulo do grupo de processo de iniciação;
- autor para o módulo do grupo de processo de planejamento;
- autor para o módulo do grupo de processo de execução;
- autor para o módulo do grupo de processo de monitoramento e controle;
- autor para o módulo do grupo de processo de encerramento;
- coordenador pedagógico;
- coordenador de produção de materiais didáticos;
- coordenador de produção audiovisual;
- designer instrucional;
- designer gráfico;
- diagramador;
- assistente de produção audiovisual; e
- analista de suporte;

Como?

Premissas:

reaproveitamento de conteúdos existentes para compor atividades dos módulos; terceirização caso a equipe não comporte a dimensão do projeto; e disponibilidade de duas pessoas do setor de produção audiovisual para auxiliar no projeto;

Grupo de entregas:

- materiais teóricos de cada módulo;
- atividades baseada em problemas para cada processo de gerenciamento de projetos;
- videoaulas;
- objetos de aprendizagem; e
- verificar materiais de reaproveitamento.

Restrições:

- o curso terá que ser ofertado dentro de 4 meses;
- a receita não poderá ultrapassar o valor da criação de um curso padrão da instituição de ensino; e
- a equipe de produção de materiais didáticos está em número reduzido de colaboradores disponíveis para o projeto comparado a quantidade de demanda que o setor recebe;

Quando e quanto?

Riscos:

Risco global baseado na tabela de Nível de Risco Global por Categoria disponível no livro PM Canvas.

- Risco global alto: Destaque para as categorias: Complexidade do trabalho (alto) e envolve processos organizacionais críticos (alto).
- Risco específico 1:
 - Causa: fatores externos que atrapalhem os conteudistas
 - Risco: autores atrasarem os conteúdos
 - Efeito: atraso no material a ser disponibilizado ao aluno
 - Probabilidade: 4 Impacto: 7
- Risco específico 2:
 - Causa: falta de mão de obra para realizar as entregas
 - Risco: necessidade de aumentar a receita planejada
 - Efeito: ultrapassar o gasto planejado para o curso
 - Probabilidade: 3 Impacto: 4
- Risco específico 3:
 - Causa: demanda em constante crescimento
 - Risco: aquisição de novos projetos durante a execução do atual
 - Efeito: atrasos nas entregas no projeto por falta de mão de obra
 - Probabilidade: 8 Impacto: 3

Linha do Tempo:

- Entrega 1:
 - materiais teóricos de cada módulo; e
 - verificar materiais de reaproveitamento.
- Entrega 2:
 - videoaulas.
- Entrega 3:
 - atividades baseadas em problemas para cada processo de gerenciamento de projetos.

- Entrega 4:
 - objetos de aprendizagem.

Custos fictícios:

1. material teórico _____ R\$ 21.600
2. videoaulas _____ R\$ 7.200
3. atividades _____ R\$ 4.000

Diante do exemplo aplicado, tem-se no link <https://goo.gl/Vo9RGp> o modelo visual do curso planejado a partir das premissas do PMC. A saber, a versão digital foi extraída do site <http://pmcanvas.com.br/> onde há disponibilização gratuita do *template* para *download*.

Para o contexto do planejamento de cursos online, a aplicação desse recurso pode ser realizada de forma manual ou digital.

Dado o contexto de produção de cursos online, acredita-se que ao realizar a aplicação no formato digital, possibilita compartilhar o que fora planejado com todos os envolvidos e suas respectivas atribuições entre outros componentes fundamentais.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Inicialmente, tem-se que o gerenciamento de projetos começou a ser necessário nas empresas dado que muitos projetos precisavam de uma certa organização, caso contrário, estariam fadados ao insucesso. Com o grande aumento dos projetos nas organizações, surgiram os modelos visuais de gerenciamento, que buscavam facilitar o processo de gestão.

Com base no objetivo proposto por este trabalho, este artigo buscou cumpri-lo de forma a levantar referências acerca do gerenciamento de projetos, do modelo visual de gerenciamento – PMC – para então, demonstrar a aplicação no contexto de projetos educacionais, evidenciados a partir de um curso fictício.

Com o PMC, realizado na forma de um quadro, os componentes são preenchidos e podem ser facilmente associados ao planejamento de produção de um curso online, desde que esse seja visto como um projeto.

Através do PMC e conhecendo quais os critérios que devem ser levados em consideração para a construção desse modelo, pode-se dividir o planejamento de criação de um curso a distância nas seguintes etapas: por quê, o quê, quem, como, quando e quanto. Ou seja, correlaciona-se as etapas do PMC com a produção do curso e responde-se as questões dadas para que o projeto obtenha maior sucesso na sua conclusão.

Tendo o planejamento e a criação de um curso online, o *Project Model Canvas* é capaz de averiguar tanto a questão de gestão, que envolve o planejamento, quanto a de produção de conteúdo, que envolve tanto a criação do *design* quanto a do material

didático. Sendo assim, o estudo realizado por este artigo considera que o PMC é um importante modelo visual de gerenciamento que pode auxiliar no desenvolvimento da produção de cursos *online*, visto que é capaz de pontuar melhor as etapas de gerenciamento, propiciando o sucesso total do projeto.

Em suma, o gerenciamento de projetos configura-se como uma oportunidade de reunir contribuições para o contexto da educação *online*, uma vez que poderá minimizar os riscos negativos acerca da qualidade de um determinado curso produzido.

REFERÊNCIAS

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

CASTRO, J. M.; LADEIRA, E. S. Gestão e planejamento de cursos a distância no Brasil. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 229-247, jul./dez. 2009.

FERREIRA, Maurício *et al.* **Gerenciamento de projetos**. 2016.

FINOCCHIO JÚNIOR, J. **Project Model Canvas**: gerenciamento de projetos sem burocracia. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2013.

MEDEIROS, Bruno Campelo; SILVA, Rafael Rodrigues da. **Gestão Visual em Projetos**: Analisando os modelos de canvas à luz do Guia PMBOK. Anais do VI SINGEP. São Paulo, Brasil, 13 e 14/11/2017.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, jul./dez, 1994.

PIMENTEL, Nara. O ensino a distância na formação de professores. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, 1995.

PMI. **Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos** (Guia PMBOK), 2013.

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: NEAD/IE - UFMT, 1996.

PROJECT BUILDER. **Guia definitivo do Project Model Canvas**. 2017. Disponível em: <<https://www.projectbuilder.com.br/guia-definitivo-do-pm-canvas>> Acesso em 10 jan. 2017.

SEBRAE. **O quadro de modelo de negócios**: um caminho para criar, recriar e inovar em modelos de negócios. 2013.

STRINGHETTA, Maria do Carmo Teles Ferreira; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Gestão do conhecimento na preparação e produção de materiais para cursos online**. Maringá, 2015.

VALLE, A. B. do *et al.* **Fundamentos do Gerenciamento de Projetos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

REFLEXÕES SOBRE REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: CONTEMPLAR SEUS INDICADORES GARANTE A QUALIDADE?

Tatsuo Iwata Neto

PUC/SP – Faculdade de Educação
São Paulo – SP

Vivian Vaz Batista Alves

PUC/SP – Faculdade de Educação
São Paulo - SP

RESUMO: Este trabalho é um recorte de pesquisa realizada durante o mestrado pelos autores sobre a temática e apresenta reflexões sobre a qualidade de cursos na modalidade a distância, tendo como parâmetro os **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância** (2007) e a experiência vivida pelos autores desse trabalho enquanto coordenadores e professores de cursos na modalidade a distância de Formação de Professores e de Educação Corporativa. A modalidade de Educação a Distância, caracterizada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, a cada ano vem crescendo nos diferentes níveis educacionais como uma ferramenta de promoção de oportunidades para muitas pessoas. Nos **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância** são apresentados princípios, diretrizes e critérios para instituições que ofereçam cursos na modalidade a distância. Mas será que levar em

conta indicadores de qualidade apresentados nesse documento garante a qualidade do curso? Para o desenvolvimento dessa pesquisa adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa e como procedimento a reflexão sobre os **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância** e a própria prática experimentada e vivida. Em síntese, para além de contemplar os indicadores, a qualidade está ligada a uma complexidade de fatores ligados à concepção de educação como por exemplo, a quem se quer formar, perfil dos alunos, perfil dos professores, tutores, coordenadores, metodologia, recursos pedagógicos, infra-estrutura, gestão financeira. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância. Referenciais de Qualidade. Gestão Educacional.

ABSTRACT: This work is a cut of the research carried out during the master's degree by the authors on the subject and presents reflections on the quality of courses in the distance modality, having as parameter the Quality Reference for Distance Higher Education (2007) and the lived experience by the authors of this work as coordinators and teachers of courses in the distance modality of Teacher Training and Corporate Education. The mode of distance education, characterized by the use of information and communication technologies (ICT), in which teachers and students are

separated physically in space and / or time each year has been growing at different educational levels as a tool for promotion opportunities for many people. In the Quality Referential for Higher Distance Education, principles, guidelines and criteria are presented for institutions that offer courses in distance modality. But does taking the quality indicators presented in this document guarantee the quality of the course? For the development of this research, qualitative research was adopted as a methodology and as a procedure the reflection on the Quality Reference for Higher Distance Education and the practice itself experienced and experienced. In summary, in addition to contemplating the indicators, the quality is linked to a complexity of factors linked to the conception of education, for example, the profile of the students, profile of teachers, tutors, coordinators, methodology, pedagogical resources, infrastructure, financial management.

KEYWORDS: Distance Education. Quality References. Educational management.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa realizada pelos autores durante o seu mestrado a respeito da temática em tela e tem por objetivo apresentar reflexões sobre qualidade de cursos na modalidade a distância a partir de experiência vivida como coordenadores e professores de curso de Formação de Professores e Educação Corporativa, assim como coordenadores de Polo de uma Universidade privada da cidade de São Paulo.

O interesse pela temática emerge da experiência dos pesquisadores que têm se questionado a respeito da garantia da qualidade de seus cursos.

A modalidade de Educação a Distância, caracterizada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, a cada ano vem crescendo como uma ferramenta de promoção de oportunidade para muitas pessoas poderem continuar seus estudos no nível da Ensino Superior.

Segundo Gatti (2014) pode-se evidenciar que há uma diferença entre as modalidades de ensino presencial e a distância referentes a bacharelados e licenciaturas. Conforme a autora, neste estudo, no ano de 2014 em graduação presencial 73% são matrículas em bacharelados e 16,1% em licenciaturas. Enquanto que na graduação a distância 43,3% das matrículas estão nas licenciaturas e 30%, em bacharelados.

Esses números continuam aumentando, conforme atesta o Censo da Educação Superior 2016. O número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 1,2% entre 2015 e 2016; na modalidade a distância, o aumento foi de 7,2%. A participação da educação a distância em 2006 era de 4,2% do total de matrículas em cursos de graduação e aumentou sua participação em 2016 para 18,6% (BRASIL, 2016, p. 7).

Voltando-se para o contexto profissional dos pesquisadores surge o problema da pesquisa na proposta do EaD, em especial do curso de Formação de Professores e de Educação Corporativa de uma universidade privada de São Paulo, que questiona se os indicadores de qualidade apresentados nos *Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância (2007)* garantem a qualidade do curso.

Diante da expansão de matrículas em cursos na modalidade a distância, conforme Censo da Educação Superior 2016 (INEP 2016) e Gatti (2014) e considerando esforços do governo, por meio de documentos para regular e estabelecer condições que garantam a qualidade dos cursos de formação de professores à distância, a presente pesquisa pretende trazer elementos para reflexão sobre possíveis contribuições dos Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância para os cursos nessa modalidade.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa e como procedimento, reflexão sobre os **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância** e a própria prática experimentada e vivida.

Segundo Moore e Kearsley (2007), a Educação a Distância baseia-se no aprendizado planejado que ocorre normalmente em espaço diferente do lugar de ensino convencional. Para essa modalidade de ensino, conforme os autores, são exigidas técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação, por meio de diferentes tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Os autores, Moore e Kearley (2007) quando comentam que para a EaD são exigidas “técnicas especiais” chama a atenção para um fator muito importante na Educação a Distância que é a criatividade: fazer uso de diferentes tecnologias que, geralmente, é elemento comum nos cursos de EaD como, vídeos, gravações de som, imagens, possibilidade de acesso a livros no formato e-book tornam o ambiente virtual mais atrativo. Porém não são suficientes tais recursos e pode-se até afirmar, conforme experiência dos autores, que o mais importante é a interação professor/tutor-aluno, a resposta imediata para as questões e dúvidas dos estudantes. A falta ou demora de resposta desestimula o discente levando-o, muitas vezes, à desistência do curso.

Se o objetivo é uma educação de qualidade, será necessário levar em conta a relação professor-aluno na modalidade a distância. Tal relação faz toda a diferença para o envolvimento, comprometimento, interesse e aprendizagem do aluno. É na interação professor-aluno que esse estudante é instigado a refletir sobre o tema estudado, aprofundar seus estudos, ir para além do material disponível em ambiente online. Daí a importância de equipe, coordenador do curso, professor, tutor e até mesmo o coordenador de polo estarem afinados no sentido de terem o mesmo objetivo: dar todo apoio necessário para o aluno se desenvolver e realizar suas atividades, para que eles se sintam apoiados e não sozinhos no ambiente virtual. O fato de as salas virtuais serem numerosas faz com que, na maioria das vezes, o tutor não consiga responder imediatamente ao aluno e isso, quando acontece repetidamente, é um fator que pode levar ao menor aproveitamento do curso e até mesmo à evasão. É fundamental

então que toda equipe esteja atenta e se ajude. O próprio coordenador de Polo, que a princípio teria a função de administrar a unidade e a parte de serviços de secretaria, tem também um papel pedagógico uma vez que muitas vezes é procurado para tirar dúvidas pedagógicas, em uma eventual demora de resposta do tutor.

Aqui destacamos a missão da instituição quanto ao perfil desejado de egresso assim como o caminho de formação escolhido, dando assim maior atenção ao dimensionamento do número de alunos por professor/tutor.

Dohmem (1967) apud Alves (2011), conceitua Educação a Distância como forma de estudo organizado, sistemático e também autônomo. Isto é, torna possível, de forma estruturada o auto-estudo, sem a necessidade do acompanhamento síncrono do professor, com a utilização de meios de comunicação eficazes e avançados capazes de vencer qualquer distância.

Mais uma vez, vale aqui ressaltar que, conforme experiência dos autores desse estudo, Educação a Distância possibilita o auto-estudo, mas não dispensa a necessidade do professor. Muito pelo contrário, o professor/tutor precisa se fazer presente para acompanhar as atividades dos alunos, motivando-os e verificando se estão indo pelo caminho certo, avançando, construindo conhecimento e intervindo quando necessário para que possam, de fato, experimentar uma situação educativa e de construção do conhecimento.

Outra definição de Educação a Distância é dada por Moore (1973) apud Alves (2011) que enfatiza a ação dos professores e destaca que a comunicação com os alunos deve ser facilitada e mediada por eles. De acordo com o autor, é necessário que seja facilitada a comunicação entre professor/tutor e aluno, mas para isso mais uma vez destacamos que é preciso que as instituições tenham bem claro quem e para o que elas querem formar seus estudantes. Essas respostas são importantes para que possam pensar na organização de suas propostas de cursos bem como no número de alunos por professor/tutor.

Chaves (1999) apud Alves (2011) comenta que a característica fundamental na Educação a Distância é que ela se dá quando *ensinante* e *aprendente* ficam separados no tempo e espaço. Estudante e professor/tutor ficam separados no “tempo e espaço”, mas a interação frequente entre eles diminui essa distância e o recurso de aplicativos como Skype, Hangouts, por exemplo, aproxima-os quando disponibilizados. Apesar do curso ser a distância, a experiência tem evidenciado a necessidade os alunos verem e ouvirem a voz do professor/tutor. O curso é a distância mas não precisa ser distante.

De acordo com os **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007)** a Educação a Distância pode ser concebida de diferentes formas, utilizando diferentes linguagens e recursos. Por não haver um único modelo o seu desenho e concepção deverá levar em conta as demandas da realidade a quem se quer atingir com tal proposta de EaD. Apesar de não se ter um único caminho é importante que seus elaboradores tenham claro como primeiro fundamento para um projeto de EaD, o conceito de Educação, quem querem formar, o currículo vivo e o

modo de organização a distância.

Segundo os Referenciais um curso de graduação na modalidade a distância, para ser de qualidade, exige um compromisso institucional com relação às dimensões pedagógica, técnico-científica, econômica e política:

Assim, embora a modalidade a distância possua características, 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. Disto decorre que um projeto de curso superior em EaD precisa de forte compromisso institucional para garantir um processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvam, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura (BRASIL, 2007, p. 7)

Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (II) Sistemas de Comunicação;
- (III) Material didático;
- (IV) Avaliação;
- (V) Equipe multidisciplinar;
- (VI) Infra-estrutura de apoio;
- (VII) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (VIII) Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007, pp.7-8).

Tais tópicos, de acordo com o documento, não são isolados e se relacionam podendo se desdobrar em outros subtópicos.

Como relação à “concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem”, é chamada a atenção para a importância da opção epistemológica de educação e de todo processo educativo, assim como ter definido quem se quer formar. É a opção epistemológica que irá nortear a organização do currículo de seu desenvolvimento e até mesmo o perfil dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse mesmo item comenta-se a importância do uso inovador da tecnologia, de modo especial na educação a distância, com o objetivo de proporcionar a construção do conhecimento, a interatividade entre os estudantes, desenvolvimento de trabalhos coletivos e o respeito e reconhecimento de diferentes culturas. Os referenciais também sugerem um currículo interdisciplinar e contextualizado.

Outro ponto a ser destacado nesse documento é a importância de se contemplar um módulo de ambientação em cursos a distância por ser uma novidade para o público interessado que nem sempre teve contato frequente com um computador. Esse módulo introdutório faz diferença na acolhida do estudante no ambiente virtual e é muito importante para iniciar a criação de vínculo entre o tutor e o estudante, assim como para o seu melhor aproveitamento no curso.

No que se refere à recuperação e avaliação, chama a atenção para a importância de se levar em conta as singularidades dos estudantes e o seu ritmo de aprendizagem diferenciado. Vale aqui ressaltar que esse quesito relacionado a “ritmo de aprendizagem diferenciado” deveria, de fato, ser respeitado uma vez que a intenção é realmente levar em conta as singularidades de cada um e proporcionar a todos o acesso, permanência e formação no ensino superior.

No item “Sistemas de Comunicação”, os referenciais de qualidade referem-se à importância de se obter a interatividade entre professores estudantes, tutores para se garantir a qualidade do curso e a permanência desses no programa. A falta de interação pode fazer com que o aluno se sinta sozinho no processo de ensino aprendizagem, podendo levá-lo à desistência do curso:

De acordo com os referenciais, a interatividade deve ser contemplada no projeto político-pedagógico do curso, mas será que na prática esse quesito é, de fato, considerado? Na experiência dos autores desse trabalho, percebe-se que o curso de graduação é realizado praticamente sozinho. São raras as atividades desenvolvidas em grupo e muitas vezes os tutores demoram para dar uma resposta ao estudante. Mas será que de fato a política da instituição proponente do curso está preocupada com a formação de qualidade de seus estudantes, ou sua maior preocupação é em expandir a abrangência de seus cursos no país, esquecendo-se da qualidade?

O item que se refere a “Material didático”, apresenta as seguintes diretrizes:

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem) com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento. Em consonância com o projeto pedagógico do curso o material didático deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo Brasil, 2007, p. 13)¹. Nesse item é importante ater-se para a avaliação prévia do material didático, com intuito de garantir a qualidade e com o uso de diferentes recursos midiáticos para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas nos estudantes.

No que diz respeito à avaliação, as diretrizes sugerem que sejam consideradas no projeto de educação a distância a avaliação da aprendizagem contínua e a avaliação

1 Ibidem.

institucional da qual todos devem participar:

Com relação à equipe multidisciplinar, a educação a distância permite várias configurações que devem contemplar funções de planejar, implementar e gerenciar os cursos a distância, para isso, esses profissionais que irão compor a equipe multidisciplinar devem estar sempre se atualizando.

No que se refere à qualificação do professor para atuar na educação a distância, seguem suas principais competências:

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. O projeto pedagógico deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais (BRASIL, 2007, p. 20-21).

Esse quesito - qualificação do professor - faz com que os pesquisadores reflitam sobre sua realidade. Será que os professores de EaD estão sendo valorizados o suficiente? É comum ouvir entre colegas de trabalho que a hora/aula do professor que atua na EaD é menor que daqueles que atuam em cursos presenciais. Uma das justificativas é que o professor de EaD não precisa sair de casa. Mas, e o trabalho de praticar e incentivar a alta interatividade? Enquanto se responde uma questão para a sala toda no presencial, na EaD a resposta é quase sempre individual.

Com relação à importante função do tutor no processo de ensino e aprendizagem, esse deve ser sempre valorizado e bem selecionado. De acordo os Referencias, a definição de tutor é: O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância

no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial (BRASIL, 2007, p. 21).

O item referente à infra-estrutura de apoio, comenta a necessidade de investimentos:

(VI) Infra-estrutura de apoio

(VII) Gestão acadêmico-administrativa

(VIII) Sustentabilidade Financeira

Apesar de não ter força de lei esse documento os Referencias de Qualidade aqui apresentados servem como guia para subsidiar os processos de regulação, supervisão e avaliação de EaD, assim como a organização de proposta teórico-metodológica da educação a distância e da organização de sistema EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os Referencias de Qualidade e a experiências vividas pelos pesquisadores percebe-se que a falta de interação entre alunos e Professor/Tutor levou à constituição de grupos de estudos para tentar sanar essa carência. No entanto ressaltamos que isso não é uma prática comum, tendo sido necessário a intervenção do coordenador de Polo mais de uma vez no processo pedagógico, valorizando essa prática e até orientado para que os estudantes utilizassem melhor os recursos midiáticos disponíveis.

Ao encontro dessa afirmação Almeida e Valente (2012) e Almeida (2014) afirmam que a relação dos alunos com as diferentes mídias e ferramentas tecnológicas os instigam a pesquisar e a construir webcurrículos.

Da mesma forma, ao encontro das reflexões aqui apresentadas, Liberali (2015, p.5) em seus estudos é apoiada por Torres Santomé (1998) que destaca também a necessidade de se integrar a escola com a realidade, para torná-la mais atraente, atualizada e contextualizada. Essas considerações sobre webcurrículos e a importância destacada da educação contextualizada que leva em conta as ferramentas digitais e sua integração ao currículo contribuem para um maior envolvimento e comprometimento dos alunos, o estabelecimento de vínculo entre eles diminuindo assim o número de evasão. A experiência dos autores desse trabalho tem demonstrado que muitos estudantes de EaD chegam a desistir dos cursos pela falta de contato com professores, tutores e até mesmo colegas. Muitos relatam que se sentem sozinhos durante o curso

externando um grande desestímulo pelas atividades.

Nessa mesma direção Gatti (2002) afirma que os contatos humanos mostram-se muito importantes tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. O mesmo fazem Moore e Kearsley (2007) em suas pesquisas que apontam a falta de hábito e aptidões para o estudo como um fator de desistência do curso.

No item “Sistemas de Comunicação”, os referenciais de qualidade destacam a importância de se garantir a interatividade entre professores, estudantes e tutores para garantir a qualidade do curso e a permanência desses no programa.

Neves (2002), no Programa da TV Escola: “Salto para o Futuro” do Ministério da Educação – MEC, comenta que para se fazer um curso em EaD é preciso ser persistente e ser organizado: [...] para muitos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade, não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, habilidade de leitura, escrita e interpretação (mesmo pela internet) e, cada vez mais frequente, domínio de tecnologia (NEVES, 2002, p. 5).

Nos **Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância** é chamada a atenção também para a importância de se levar em conta as singularidades dos estudantes no que se refere à recuperação e avaliação:

Importantes também são os mecanismos de recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação, assim como a previsão de métodos avaliativos para estudantes que tem ritmo de aprendizagem diferenciado (BRASIL, 2007, p. 10).

O “ritmo de aprendizagem diferenciado” deve sempre ser respeitado se a intenção é levar em conta as singularidades de cada estudante e proporcionar a todos o acesso, permanência e formação no ensino superior a todos. Moran (2009), também chama a atenção para a necessidade de levar em conta a realidade dos alunos, o ritmo de aprendizagem deles.

De acordo com Gatti (2002) a educação a distância exige condições muito diferentes da educação presencial. Com relação ao material didático e de apoio. O autor chama a atenção para a importância do cuidado com a qualidade desses, pois a ausência dessa qualidade pode levar também o aluno à desistência do curso.

Gatti (2002) e Moran (2002) chamam a atenção para a importância do papel do tutor e dos encontros presenciais bem planejados. De acordo com Moran (2009), um bom curso é aquele que empolga o aluno, que nos surpreende, nos faz pensar, nos envolve ativamente, que traz contribuições significativas e nos põe em contato com pessoas, experiências e ideias interessantes.

Moran et al. (2013) destaca a atenção para a importância do bom formador, dos gestores e o perfil dos alunos para a EaD: alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Moran et al (2013), assim como Gatti (2002), ainda refere-se também à importância da interatividade, do trabalho coletivo, da interdisciplinaridade, do planejamento.

Conclui-se que cursos de Educação a Distância para terem qualidade, além

de contemplarem todos os indicadores e quesitos sugeridos nos **Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância** precisam estar comprometidos mesmo com a Educação, ter claro o que entendem por educação, quem eles querem formar e não somente oferecer um pacote instrucional, entendido como totalmente auto didático. Esses pacotes são mais vulneráveis à desistência do curso e às dificuldades no domínio dos conteúdos.

De acordo com Gatti (2002) esse tipo de programa instrucional dificilmente poderia ser reconhecido como educacional, por não propiciar ao aluno a possibilidade de uma participação consciente e voluntária no processo de aprendizagem proposto e da sua visão de totalidade. Cursos na modalidade a distância, segundo o autor devem oportunizar aos alunos a produção de conhecimento, a pesquisa, a pró-atividade, a reflexão sobre o conteúdo, levando em conta sua realidade e proporcionando a interdisciplinaridade.

Com essa pesquisa, os autores acreditam ter trazido elementos para reflexão sobre possíveis contribuições dos **Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância** para qualidade dos cursos de Formação de Professores, ressaltando que, apenas contemplar tais quesitos de qualidade não se mostra suficiente. A qualidade está ligada a uma complexidade de fatores ligados à concepção de educação, a quem se quer formar, perfil dos alunos, perfil dos professores, tutores, coordenadores, metodologia, recursos pedagógicos, infra-estrutura, gestão financeira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez. 2012.

ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, D. R. M. OSB; LEMOS, S. D. V. **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Série @prendendersempre.com. 2. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD: Associação Brasileira de Educação a Distância**. Vol. 10, 201, pp. 83 a 92. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 11/05/2018.

ENGESTRÖM, Y. Non scholaesed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

GATTI, B. A. A formação inicial para professores da Educação Básica: as licenciaturas.

REVISTA USP. São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909>. Acesso em: 10/05/2018.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M. ; SANTOS, J. A. A. . Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. **Prolíngua (João Pessoa), v. 10, p. 2-17, 2015.**

MOORE, M.& KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância.** Universidade de São Paulo - ECA, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 09/05/2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª edição, Campinas: Papyrus, 2013.

NEVES, C. M. C. A educação a distância e a formação de professores. In: **Educação a distância na formação de professores.** Salto para Futuro. Brasília: TV Escola, 13 a 17 maio 2002. Programa de TV

TORRES SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre, 2003.

SIMULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZADO NUMA DISCIPLINA *BLENDED*

Samia Moreira Akel

Universidade Positivo, Escola de Ciências da Saúde – Paraná

RESUMO: Introdução e Objetivos: No curso de Biomedicina da Universidade Positivo, os alunos tem a disciplina Anatomia geral e Primeiros Socorros no formato blended. Conforme plano de ensino voltado à formação do biomédico, essa disciplina é pautada em metodologias ativas para otimizar os momentos das atividades. Assim, o ensino por simulação foi elencado para trabalhar o conteúdo referente à Prática de Primeiros Socorros. Esse método tem sido amplamente utilizado nos cursos da área da saúde, considerado uma estratégia dinâmica e eficiente, tem o propósito de capacitar o profissional da saúde a prestar o atendimento inicial às vítimas por meio de atendimento realista num local de simulação. O diferencial nesse trabalho é a união com o aprendizado baseado em projetos, de forma então adaptada. Diversos cursos utilizam centros de simulação para o treinamento de seus alunos, em casos elaborados por professores. No presente relato, por se tratar de uma turma de 1o ano, os alunos foram requisitados a elaborar os casos que seriam apresentados. Dessa forma, foi exigido que os alunos não só aplicassem seu conhecimento em cena, mas também

elaborassem e interpretassem as vítimas que seriam atendidas por outras equipes. O presente resumo tem como objetivo apresentar a aplicação da Simulação com o Aprendizado Baseado em Projetos, de forma adaptada, na parte de Primeiros Socorros numa disciplina blended. Realização: A simulação tem sido aplicada no conteúdo de primeiros socorros há 03 anos, desde o início da disciplina, e a prática é realizada num único dia de encontro presencial. Os alunos são avisados da atividade no momento que iniciam o conteúdo, tendo então 03 semanas para prepararem seus casos, conforme o que é apresentado no material didático para estudo. São solicitados então que elaborem não apenas a cena e ferimentos que a vítima irá apresentar, mas também qual a conduta correta que se espera dos seus colegas durante o atendimento, como uma forma de “gabarito” para verificarem erros e acertos em relação ao caso. Busca-se a resolução de, pelo menos, 02 casos por equipe. Todo material necessário é disponibilizado, também aceita-se improvisações. Propõe-se aos alunos a realização de atividades de baixo e médio grau de complexidade em cada caso – sempre de forma a valorizar a aplicabilidade do conteúdo para o profissional da área da saúde. Resultados atingidos: As práticas acabaram se tornando uma tradição, os alunos aguardam ansiosamente pelo conteúdo. A cobrança e

nível de detalhamento apresentado pelos alunos acaba por cobrar ainda mais nas práticas do que o conteúdo esperado. A estrutura para atender o objetivo proposto exige organização e criatividade por parte dos alunos e do docente, onde busca-se não repetir a maior parte das atividades, personalizando conforme o conteúdo a ser abordado. Ainda, faz-se possível apresentar aos alunos o conteúdo de forma criativa e diferentes após estudo e apresentação do tema, característicos das disciplinas *blended*. A ação tem duração de 02 aulas (1:50') e se dá nos Laboratórios de Anatomia e arredores do estacionamento da Universidade Positivo. Com o intuito de gerar um produto para avaliação da realização das atividades pelas equipes, os alunos que passam pela simulação preenchem fichas de avaliação das vítimas avaliadas para verificação da sequência e procedimentos realizados.

PALAVRAS-CHAVE: metodologias ativas, ensino híbrido, anatomia humana.

ABSTRACT: Introduction and Objectives: In the course of Biomedical Sciences of Positivo University, students have the discipline General Anatomy and First Aid in the blended format. According to a teaching plan focused on biomedical training, this discipline is based on active methodologies to optimize the moments of the activities. Thus, the teaching by simulation was listed to work the content referring to the First Aid Practice. This method has been widely used in health courses, considered as a dynamic and efficient strategy, with the purpose of enabling the health professional to provide the initial assistance to the victims through realistic attendance at a simulation site. The differential in this work is the union with the project-based learning (adapted). Several courses use simulation centres to train their students, in cases elaborated by teachers. In the present report, because it is a class of 1st year, the students were asked to elaborate the cases that would be presented. In this way, students were required not only to apply their knowledge on the scene, but also to elaborate and interpret the victims that would be served by other teams. The purpose of this abstract is to present the application of the Simulation with Project-Based Learning, in an adapted way, in the First Aid part of a blended discipline. Realization: The simulation has been applied in first aid content for 3 years since the beginning of the discipline, and the practice is performed in a single day of face-to-face meeting. Students are advised of the activity at the time they start the content, and then have 03 weeks to prepare their cases, according to what is presented in the study material for study. They are then asked to elaborate not only the scene and injuries that the victim will present but also the correct behavior that is expected of their colleagues during the service, as a form of feedback to verify errors and correctness in relation to the case. It is sought the resolution of at least 02 cases per team. All necessary material is made available, improvisations are also accepted. It is proposed to the students to perform activities of low and medium degrees of complexity in each case - always in order to value the applicability of the content to the health professional. Results achieved: Practices have become a tradition, students look forward to the content. The collection and level of detail presented by the students ends up charging even more in the practices than the expected content. The structure to meet the proposed objective requires organization

and creativity on the part of the students and the teacher, where it is sought not to repeat most of the activities, personalizing according to the content to be approached. Also, it is possible to introduce students to the content in a creative and different way after study and presentation of the theme, characteristic of the blended disciplines. The action lasts for 02 lessons (1:50 ') and takes place in the Anatomy Laboratories and around the Positivo University parking lot. In order to generate a product to evaluate the accomplishment of the activities by the teams, the students that pass through the simulation fill out evaluation sheets of the evaluated victims to verify the sequence and procedures performed.

KEYWORDS: active methodologies, hybrid teaching, human anatomy.

TECNOLOGIAS E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM QUÍMICA NA MODALIDADE EAD

Ana Lúcia de Braga Silva e Santos

Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo

Érika Coelho D'Anton Reipert

Universidade Metropolitana de Santos
Santos – São Paulo

RESUMO: A prática do professor está em constante evolução e, por isso, é preciso que ele esteja preparado para as modificações que ocorrem no decorrer da carreira. Vivemos em um mundo de mudanças velozes e constantes, e, utilizar as novas tecnologias como integrantes do processo ensino-aprendizagem se torna um desafio para os professores de todas as áreas do conhecimento. É essencial que ele tenha conhecimento dos conteúdos específicos a serem trabalhados, bem como da prática pedagógica que melhor se adeque a eles. Neste estudo, abordamos estes dois pontos, através da apresentação de uma atividade que foi desenvolvida em um curso de licenciatura em química no qual propusemos a utilização de dois objetos digitais de aprendizagem e a análise pedagógica destes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Química. Conhecimento pedagógico. Objetos Digitais de Aprendizagem.

ABSTRACT: The teacher's practice is in

constantly developing and therefore he must be prepared for the changes that happen throughout the career. We live in a world of fast and recurring changes, so that, use the new technologies as part of the teaching-learning process becomes a challenge to teachers of all the areas of knowledge. It is essential that he knows the specific contents to be worked, as well as the more appropriate pedagogical practice to them. In this paper we approached this two points through the presentation of an activity that was developed in a chemistry graduation course, in which proposed the use of two digital objects of learning and their pedagogical analysis.

KEYWORDS: Chemical education. Pedagogical knowledge. Digital objects of learning.

1 | INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica influencia os hábitos da vida contemporânea e estão presentes nas casas, trabalho e lazer. Os inúmeros recursos tecnológicos já se encontram disponíveis também em diversas instituições de ensino sejam elas públicas ou privadas e devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Como fazer a inserção destes e como formar professores capazes de utilizar

as tecnologias como integrantes do processo de ensino-aprendizagem é um desafio.

Seria de se esperar que a geração dos novos professores, que convivem com os recursos tecnológicos, tivesse facilidade em saber utiliza-los na sua prática educacional, mas isto não é uma realidade. A tecnologia raramente fez parte da formação escolar destes alunos e, portanto, trabalhar com os recursos é um grande desafio.

Esse é o cerne do problema quando se trata de uso (ou, mais precisamente, do desuso) das tecnologias nas escolas, a despeito de todo o investimento público: a formação inicial e continuada do professor. Dentre tantas questões relacionadas a essa problemática, é fundamental refletir sobre as práticas, os métodos e as didáticas específicas para uso das TDIC nas licenciaturas. (SOUZA, 2016. p. 420).

Políticas públicas para a inclusão de tecnologias nas escolas de educação básica são cada vez mais constantes e os professores têm que se preparar para esta realidade. É papel da universidade auxiliar os profissionais a se sentirem aptos para escolherem a melhor tecnologia, observando as especificidades de cada conteúdo, bem como, orientar para o fato de que tão importante quanto a escolha é a determinação dos objetivos que se pretende alcançar com o recurso. A utilização das tecnologias tem que estar atrelada aos objetivos. O que se verifica muitas vezes é a inclusão de vídeos, laboratórios de informática, celulares, entre outros recursos, pelo simples fato de apresentarem algo diferente aos alunos, sendo utilizados sem critérios e sem a preocupação de que estes alcancem os objetivos esperados.

[...] professores que conhecem não somente uma grande variedade de métodos de ensino, mas também de teorias de aprendizagem e seus fundamentos epistemológicos, estão em uma posição muito melhor para tomar decisões adequadas sobre como ensinar em um contexto particular. (BATES, 2016. p. 158).

Ribeiro aborda a questão a partir de um exemplo sobre uma resolução matemática incorreta destacando que:

[...] qualquer um que pode resolver o problema anterior poderá verificar um resultado incorreto. Não obstante, ensinar envolve mais do que identificar uma resposta incorreta, pois requer capacidade de dimensionar a fonte do erro matemático. [...]. Contudo, essa tarefa, no ensino, difere somente pelo fato de que o foco de análise são os erros produzidos por outros, pelos alunos. (RIBEIRO, 2012. p. 540).

Neste ponto, faz-se necessário o trabalho acadêmico com os futuros profissionais da educação. É fundamental quebrar o paradigma de uma educação segmentada e fundamentada no ensino compartimentado e estanque.

Figueiredo destaca que os alunos tendem a manter as concepções e experiências anteriores utilizando-as no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para Shulman (2014) a formação acadêmica deve consolidar o estudo da prática pedagógica que a classifica como conhecimento pedagógico do conteúdo.

2 | OBJETIVOS

Diante da falta da inserção de novas tecnologias nas aulas do ensino médio sentiu-se a necessidade de se trabalhar a utilização de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) na formação de professores. Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma abordagem de introdução de novas tecnologias na futura prática docente de licenciandos em química.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

A formação acadêmica de um professor tem que estar respaldada não somente pelo conhecimento específico do conteúdo da área que este irá lecionar, mas também abordar o conhecimento necessário para ensinar tal conteúdo. Cada área necessita de diferentes habilidades que atendam as suas especificidades. Muitas vezes, mesmo pessoas que não são fluentes em determinado conteúdo percebem que uma proposição está incorreta, mas, é preciso uma formação específica para saber demonstrar e explicar a forma correta.

Os estudos de Shulman são de grande importância para este trabalho uma vez que o foco do nosso trabalho é o conhecimento para a docência. O conhecimento aprofundado do conteúdo específico é importante, mas a formação voltada para a prática pedagógica também é fundamental. Os alunos podem apresentar diferentes maneiras para compreender um conteúdo e o professor tem que estar preparado para desenvolver e ensinar de maneiras variadas, de forma a se adaptar às especificidades de aprendizagem.

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. [...] O ensino deve ser adequadamente entendido como algo mais do que a melhoria da compreensão; mas, se não for nem mesmo isso, então serão discutíveis as questões relacionadas ao desempenho de suas outras funções. (SHULMAN, 2014. p. 215).

Johnstone (2011) propõe que a química trabalha com os níveis macroscópico, submicroscópico e simbólico. Com esta compreensão é possível desenvolver o entendimento pedagógico para que ocorra o desejado saber para ensinar química. Por meio destes níveis pode-se traçar uma linha didática a ser desenvolvida.

Johnstone argumenta que grande parte das dificuldades da aprendizagem em Química se deve ao fato de que, o processo de ensino e aprendizagem, se dá quase que exclusivamente em apenas um dos vértices do triângulo (macroscópico e simbólico), deixando de lado aspectos mais estruturais (correspondente ao

vértice do submicroscópico) privando o aluno da sua capacidade de modelagem. Existe uma tendência dos alunos para explicarem os fenômenos químicos no plano macroscópico, pois dificilmente possuem competências ou de recursos simbólicos, no plano mental, para compreensão das transformações químicas num nível que requer uma maior capacidade de abstração como é o caso do nível submicroscópico. (WARTHA, REZENDE, 2011. p. 278).

Neste contexto destacamos também a análise elaborada por Santos et al. (2015), com uma classificação dos ODAs alinhada aos aspectos químicos. São destacados os Objetos de Simulação e Modelagem, Jogos Pedagógicos, Objeto de Prática e Objeto de Simulação.

4 | PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A importância da utilização de tecnologia no ensino é inquestionável e precisa ser muito bem trabalhada. Para utilizar os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) como prática pedagógica é necessário que seja feita uma análise metodológica para agregar conhecimentos e alicerçar a aprendizagem.

Por isso, foi aplicada uma atividade avaliativa para os alunos do curso de Licenciatura em Química da Unimes Virtual que teve como objetivo fazer com que estes refletissem sobre como utilizar, classificar (segundo Santos et al., 2015) e selecionar os aspectos do conhecimento químico (segundo Johnstone, 2000) dos ODAs. Também foi solicitado que os alunos determinassem as competências e habilidades que estes conteúdos desenvolvem, conforme os PCN+ Ensino Médio.

Destacamos nesta atividade a análise de dois ODAs cujos conteúdos consideramos fundamentais, uma vez que, são de difícil compreensão por se tratar de uma visão microscópica, seja para os alunos do Ensino Médio seja para licenciandos. Atualmente existem alguns repositórios que podem ser utilizados com facilidade. Foram selecionados objetos em formato HTML5 que podem ser utilizados em computadores, *tablets*, *iPhones*, celulares com sistema *Android* sem a necessidade de baixar programas específicos. Os alunos deveriam manusear os ODAs e posteriormente realizar um estudo sobre os mesmos.

5 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na atividade avaliativa alvo deste trabalho foi solicitado que os alunos manuseassem os ODAs que abordam os conteúdos “Estados físicos da Matéria” e “Ácidos e Bases” se atendo às possibilidades apresentadas pelos objetos que se relacionavam com o conteúdo e que poderiam ser utilizadas para auxiliar na compreensão dos temas.

Foi destacada a importância de que todo trabalho desenvolvido em sala de aula

no ensino médio tem que estar alinhado com os Parâmetros Curriculares Nacionais. No nosso caso, mais especificamente, com os PCN+ Ensino Médio, publicados em 2002. Desta forma é possível definir os **objetivos** a serem atingidos, bem como determinar as **competências e habilidades** que devem ser desenvolvidas nas atividades propostas.

Posteriormente os alunos deveriam classificar os dois ODAs destacando os aspectos do conhecimento químico. Foi indicado como material de apoio o artigo “Experimentação em EaD: seleção de objetos digitais de aprendizagem e a conexão com a natureza do pensamento químico” (SANTOS et al., 2015).

5.1 Explicação dos Odas

5.1.1 ESTADO FÍSICO DA MATÉRIA

Classificação: Objeto de Prática e Objeto de Simulação

Níveis trabalhados: macroscópico, submicroscópico e simbólico

No início da maioria dos cursos de química este conteúdo é abordado, sendo a base para o entendimento de vários aspectos a serem estudados e aprofundados no decorrer do ensino médio. Muitas vezes foca-se somente na influência da temperatura na mudança dos estados físicos da matéria, sem o devido destaque à pressão e às forças intermoleculares. Desta forma, os alunos não conseguem compreender o porquê das pequenas variações da temperatura quando em locais com diferentes pressões atmosféricas. Também não fazem a correta relação do por que a água, uma molécula com pequena massa molecular, tem suas temperaturas tão discrepantes das moléculas com características parecidas.

Neste ODA, a questão da variação de temperatura, pressão e concentração podem ser compreendidas e simuladas. Na Figura 1 vemos o estágio “States” (1) onde pode-se simular a variação de temperatura (2) trabalhando com três substâncias diferentes (3) e nos três estados físicos (4).

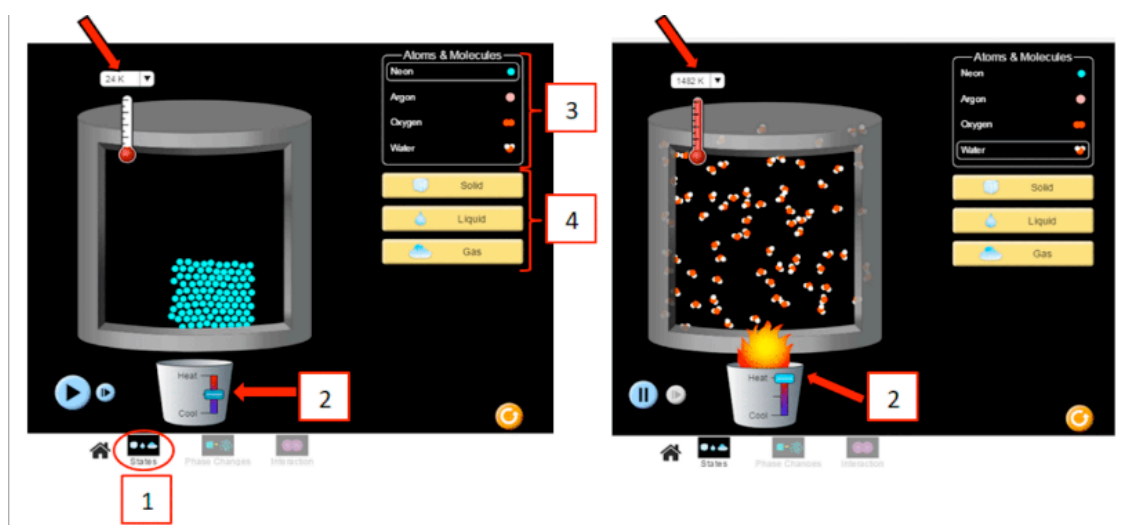


Figura 1. Tela do estágio “States” do ODA Estado físico da matéria

Tem-se, no estágio “Phase Changes” (1), a possibilidade de trabalhar a variação de pressão (2), concentração (3), potencial de interação (4) e diagrama de fases (5) além da temperatura, como pode-se observar na Figura 2.

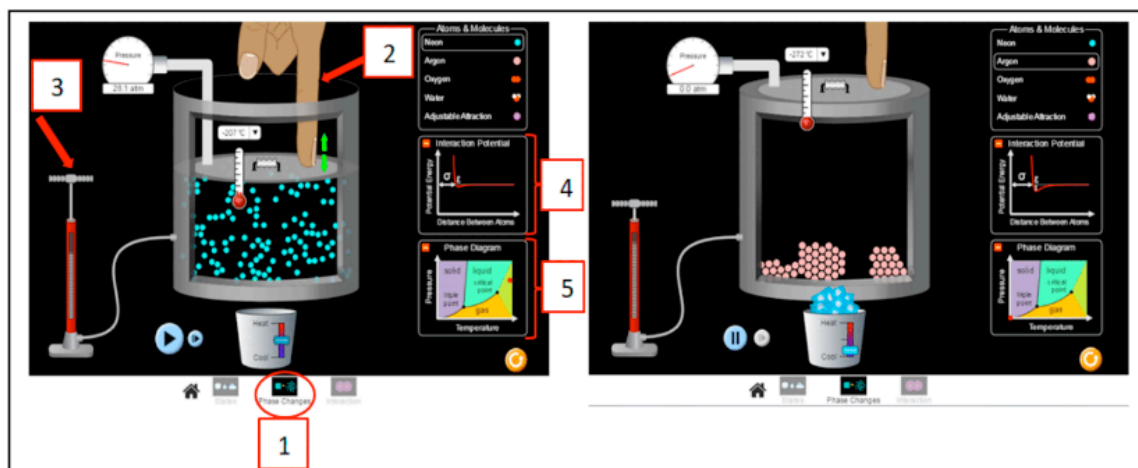


Figura 2. Tela do estágio “Phase Changes” do ODA Estado físico da matéria

5.1.2. ÁCIDOS E BASES

Classificação: Objeto de Prática e Objeto de Simulação

Níveis trabalhados: microscópico

Na ODA Ácidos e Bases Soluções são disponibilizadas duas situações: *Introduction* e *My Solution*. Em ambas são abordadas as concentrações de ácidos e bases bem como a condutividade elétrica. Estes não são conteúdos de fácil entendimento, pois abordam aspectos microscópicos e complexos.

Não é raro encontrarmos alunos que através do senso comum associam os ácidos à substâncias que queimam e causam males ao ser humano e ao meio ambiente. As bases também podem ser corrosivas e podem causar danos à pele e ao meio ambiente, dependendo de sua força. Estas substâncias são muito associadas aos antiácidos, mas sem a compreensão da reação que ocorre. Algumas substâncias ácidas ou básicas podem fazer um circuito elétrico acender. Estas são questões que podem ser trabalhadas e melhor assimiladas com a utilização deste ODA.

Existem diferentes formas de visualização, tipos de medição e soluções que podem ser estudadas e analisadas, como demonstrado na Figura 3, na qual identifica-se os seguintes itens: (1) – Estágios do ODA: *Introduction* (variação do tipo de solução e visualização de molécula ou gráfico) e *My Solution* (todas as opções de variações anteriores, além do estudo da concentração em mol por litro). (2) – pH da solução ou força dos ácidos ou bases conforme selecionado nos itens 4 e 6. (3) – Equação química balanceada. (4) – Seleção da solução (ácidos fortes/fracos e bases fortes/fracas). (5) – Escolha da visualização (solução ou gráfico).

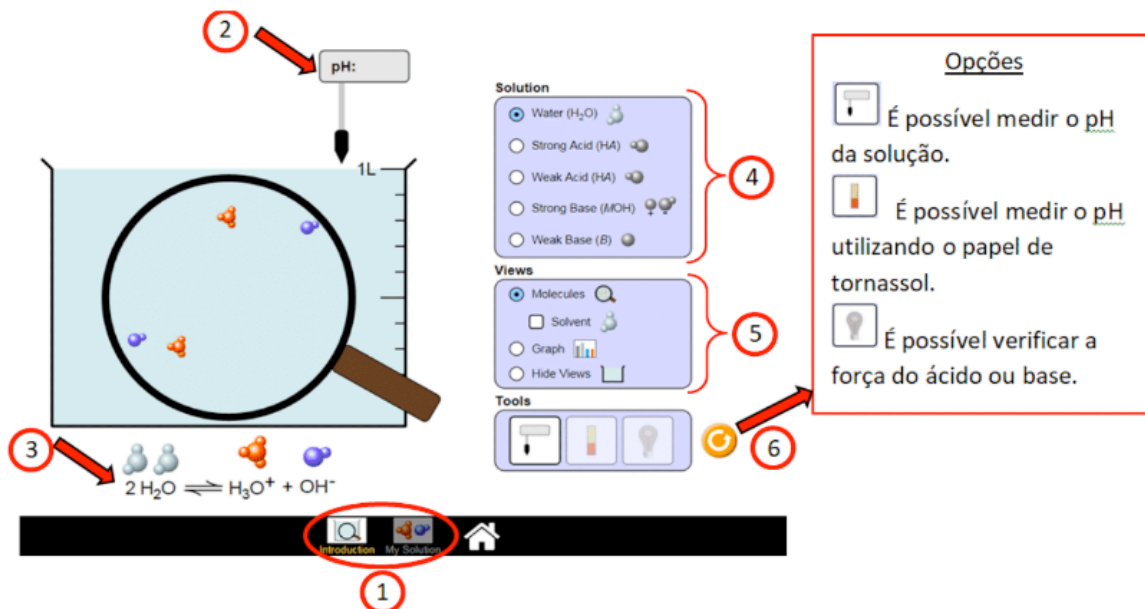


Figura 3. Variáveis possíveis no uso do ODA Ácidos e Bases Soluções

No estágio *My Solution* os alunos podem estudar a concentração em mol por litro. Sempre que estudamos concentração temos que ter em mente a relação entre duas variáveis. Trabalhando com este recurso esta relação fica visível na forma numérica, das moléculas, dos ácidos e das bases, como abordado na Figura 4. No item 1 temos a demonstração dos ácidos e no 2 das bases.

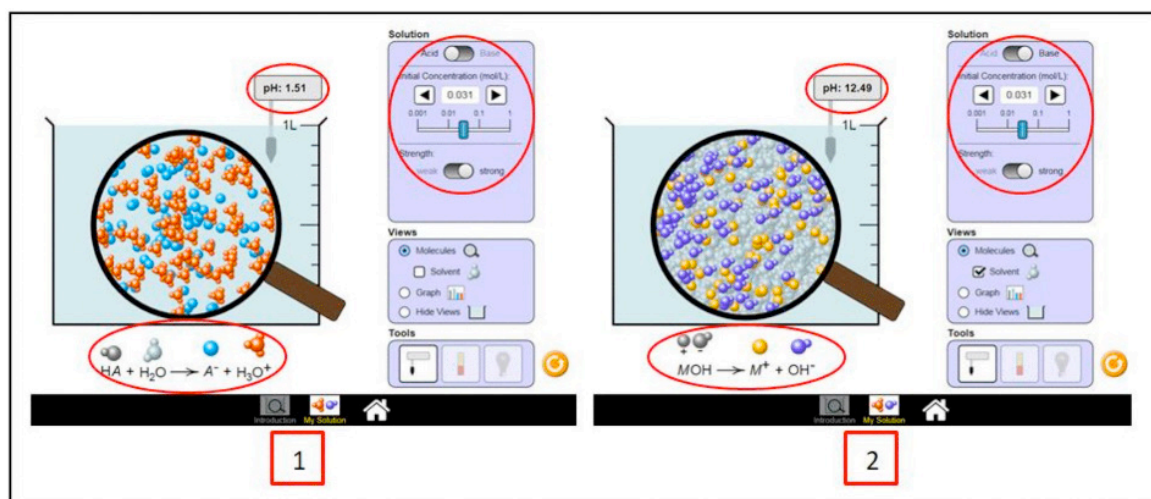


Figura 4. Visualização do estágio *My Solution* do ODA Ácidos e Bases Soluções

Por fim, na Figura 5 pode-se verificar os gráficos que relacionam as concentrações, o equilíbrio, a força e o pH dos ácidos e bases.

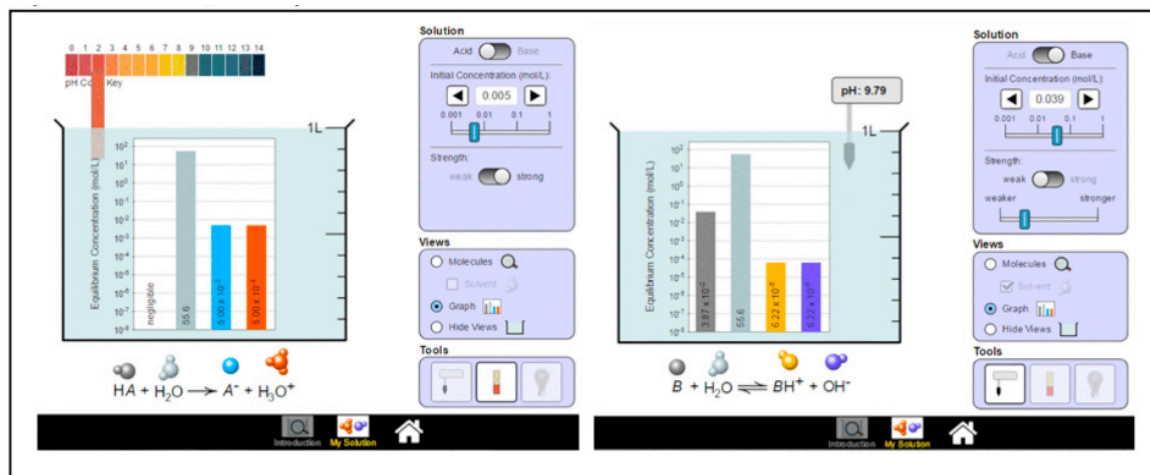


Figura 5. Tela com os gráficos no ODA Ácidos e Bases Soluções

5.2 Resultados

Por meio da análise dos trabalhos apresentados, os alunos não tiveram dificuldade no manuseio dos ODAs e no entendimento dos conteúdos específicos. Entretanto, com relação às classificações, objetivos, competências e habilidades que estão relacionadas à fundamentação da escolha deste recurso os alunos demonstraram certa dificuldade. Isto ficou retratado nas notas obtidas pela turma objeto desta pesquisa, já que menos da metade dos alunos (45,2%) obteve a nota máxima, e 54,8% não conseguiu atingir os objetivos relacionados com o conhecimento pedagógico.

Ficou claro que os alunos apresentaram dificuldade na leitura e interpretação do artigo científico e não tiveram afinidade em manusear os PCN+. Mesmo sendo abordados em diferentes componentes curriculares e em diversas atividades ao longo do curso a maioria dos alunos não domina a capacidade de selecionar objetivos de aprendizagem e traçar as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados e análise da atividade constatou-se que a seleção de diferentes recursos pedagógicos esbarra na dificuldade que os alunos possuem para relacionar os recursos com os conteúdos, estabelecendo os objetivos, competências, habilidades e a importância da utilização de um ou outro recurso.

Os alunos manuseiam com facilidade a nova tecnologia, mas inseri-la como recurso pedagógico de forma comprometida com o aprendizado está distante dos futuros professores. Desta forma, a inclusão de atividades que levem os licenciandos a refletirem sobre a importância do uso de recursos tecnológicos em suas futuras práticas docentes se mostra de grande valia.

REFERÊNCIAS

BATES, A. W. (Tony). **Educar na era digital: Design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

FIGUEIREDO, A. de C. **Saberes e concepções de Educação Algébrica em um curso de licenciatura em Matemática**. São Paulo: PUCSP, 2007. 290 p. Tese – Doutorado em Educação Matemática - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

JOHNSTONE, A. H. The Development of chemistry teaching: A changing response to changing demand. **Journal of Chemical Education**, n. 70, 701-704, 1993.

_____. PhET Interactiv Simulations. **Using PhET Interactive Simulations in Homework**. University of Colorado Boulder. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/files/guides/UG-Guide-HW_en.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

RIBEIRO, A. J. Equação e Conhecimento Matemático para o Ensino: relações e potencialidades para a Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 42B, p. 535-557, abr. 2012.

SANTOS, A.L.B.S. et al. Experimentação em EaD: seleção de objetos digitais de aprendizagem e a conexão com a natureza do pensamento químico. 2015. **21º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_130.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SANTOS, M. E. K. L.; AMARAL, L. H. Avaliação de objetos virtuais de aprendizagem no Ensino de Matemática. **REnCiMa**, v.3, n.2, p. 83-93, jul/dez 2012.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Trad. e Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernoscenpec** - São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

SOUZA, A. A. N.; SCHNEIDER, H. N. Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.18 n.2 p. 418-436 abr./jun.2016.

WARTHA, E. J.; REZENDE, D. de B. Os níveis de representação no ensino de química e as categorias da semiótica de Peirce. **Investigações em Ensino de Ciências** – V16(2), p. 275-290, 2011.

SOBRE A ORGANIZADORA

Andreza Regina Lopes da Silva - Doutora e Mestre 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. Profissional & 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. Avaliadora de artigos científicos e projetos pelo MINC. Fundadora do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico Andreza Lopes (IPDAAL).

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-257-9

