



Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

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

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

E24 Educação e tecnologias [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-271-5

DOI 10.22533/at.ed.715191704

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

CDD 370.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2019

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

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

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

-Paulo Freire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

consumo de produtos tecnológicos e como as decisões tomadas pelos gerenciadores da tecnologia conformam suas aplicações.

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

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| A AUTONOMIA E OS PROCESSOS DE MUDANÇA UM ESTUDO SOBRE A DESISTÊNCIA EM UM CURSO ONLINE | |
| Maria Glalcy Fequetia Dalcim | |
| DOI 10.22533/at.ed.7151917041 | |
| CAPÍTULO 2 | 17 |
| A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO | |
| Pedro Pascoal Sava | |
| Helena Portes Sava de Farias | |
| Bruno Matos de Farias | |
| Ana Cecilia Machado Dias | |
| DOI 10.22533/at.ed.7151917042 | |
| CAPÍTULO 3 | 32 |
| A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA MODALIDADE EAD | |
| Érica de Melo Azevedo | |
| DOI 10.22533/at.ed.7151917043 | |
| CAPÍTULO 4 | 43 |
| A INFLUÊNCIA DO ESTILO DE APRENDIZAGEM DO TUTOR A DISTÂNCIA NA ESCOLHA DOS RECURSOS DIDÁTICOS | |
| Cristiana Mariana da S. S. do Nascimento | |
| DOI 10.22533/at.ed.7151917044 | |
| CAPÍTULO 5 | 58 |
| A LINGUAGEM NA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD | |
| Ana Cristina Muniz Percilio | |
| Priscila Vieira de Oliveira | |
| DOI 10.22533/at.ed.7151917045 | |
| CAPÍTULO 6 | 73 |
| ANÁLISE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA DISCIPLINA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EAD ICHS-UFF: O PROCESSO DE RETROFIT | |
| Julio Candido de Meirelles Junior | |
| Camyla D'Elyz do Amaral Meirelles | |
| Alessandra dos Santos Simão | |
| DOI 10.22533/at.ed.7151917046 | |
| CAPÍTULO 7 | 80 |
| AVALIAÇÃO NA EAD UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: PRÁTICAS E REGULAÇÃO NORMATIVA | |
| Célia Maria David | |
| Sebastião Donizeti da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.7151917047 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 8 | 92 |
| DESAFIOS PARA ORIENTADORES E ORIENTANDOS NA REALIZAÇÃO DO TCC NA EAD | |
| Keite Silva de Melo | |
| Gilda Helena Bernardino de Campos | |
| DOI 10.22533/at.ed.7151917048 | |
| CAPÍTULO 9 | 107 |
| EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E INOVAÇÃO: VICISSITUDES DO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL | |
| Paulo Jorge de Oliveira Carvalho | |
| Charles Abrantes Coura | |
| DOI 10.22533/at.ed.7151917049 | |
| CAPÍTULO 10 | 114 |
| EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE | |
| Paulo Jorge de Oliveira Carvalho | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170410 | |
| CAPÍTULO 11 | 123 |
| EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:; UMA REALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL | |
| Edson Vieira da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170411 | |
| CAPÍTULO 12 | 136 |
| ESTRATÉGIAS DE ESTUDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA À DISTÂNCIA:; UM ESTUDO PILOTO QUANTO ÀS PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DOS ACADÊMICOS. | |
| Sidney Gilberto Gonçalves | |
| Ketylen Jesus Dos Santos | |
| Lucas Diego Da Cruz | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170412 | |
| CAPÍTULO 13 | 144 |
| FERRAMENTAS MEDIADORAS PARA A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE EAD: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA E RESULTADOS | |
| Maria Gorett Freire Vitiello | |
| Eliza Adriana Sheuer Nantes | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170413 | |
| CAPÍTULO 14 | 160 |
| IDENTIDADE DOCENTE NA EAD: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES-TUTORES | |
| Elaine dos Reis Soeira | |
| Rosana Loiola Carlos | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170414 | |
| CAPÍTULO 15 | 172 |
| IDENTIDADE, AUTONOMIA E COMPROMETIMENTO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA | |
| Eliamar Godoi | |
| Guacira Quirino Miranda | |
| Roberval Montes da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170415 | |

CAPÍTULO 16 183

IMPLEMENTAÇÃO DE CURSOS NA MODALIDADE EAD: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO

Luiz Antonio Marques Filho
Iêda Lenzi Durão
Leonardo da Silva Sant'Anna

DOI 10.22533/at.ed.71519170416

CAPÍTULO 17 199

INICIAÇÃO CIENTÍFICA A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISADORES NA ÁREA DE LETRAS

Eliza Adriana Sheuer Nantes
Antonio Lemes Guerra Junior
Ednéia de Cássia Santos Pinho
Juliana Fogaça Sanches Simm
Maria Gorett Freire Vitiello

DOI 10.22533/at.ed.71519170417

CAPÍTULO 18 204

O LETRAMENTO DIGITAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POTENCIALIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Daniela de Oliveira Pereira

DOI 10.22533/at.ed.71519170418

CAPÍTULO 19 217

O TRABALHO DO TUTOR NA EAD FUNÇÃO, ATRIBUIÇÕES E RELAÇÕES ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO

Sandra Regina dos Reis
Okçana Battini

DOI 10.22533/at.ed.71519170419

CAPÍTULO 20 228

O USO DO FÓRUM COMO LABORATORIO DE FALA PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Maira Rejane Oliveira Pereira
Ana Luzia Santos Pereira Pires
Andressa Bacellar Veras
Eliza Flora Muniz Araújo
Ilka Marcia R. de Souza Serra

DOI 10.22533/at.ed.71519170420

CAPÍTULO 21 236

O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE PESQUISA NA EAD

Anabela Aparecida Silva Barbosa
Rafael Nink de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.71519170421

CAPÍTULO 22 247

OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Miguel Alfredo Orth
Claudia Escalante Medeiros
Igor Radtke Bederode

DOI 10.22533/at.ed.71519170422

CAPÍTULO 23 262

PERSPECTIVAS E DIFICULDADES DOS ALUNOS DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SEMIPRESENCIAL PARA UTILIZAREM DO SUPORTE DOS TUTORES

Bárbara Oliveira de Moraes
Adalberto Oliveira Brito
Fernanda de Araújo de Calmon Melo
Maria Alice Augusta Coelho Coimbra
José Ferreira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.71519170423

CAPÍTULO 24 278

PLANEJAMENTO, AÇÃO DE GESTÃO E STRATÉGIAS INOVADORAS OFERECIDAS PELA COORDENAÇÃO DE TUTORIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EAD, UAB, ICB, UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Gláucia Maria Cavasin
Cristiane Lopes Simão Lemos
Júlia Cavasin Oliveira
Jenyffer Soares Estival Murça

DOI 10.22533/at.ed.71519170424

CAPÍTULO 25 284

REALIDADE AUMENTADA PARA A EAD: QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NO SEU DESENVOLVIMENTO?

Daiana Garibaldi da Rocha
Adriana Ferreira Cardoso

DOI 10.22533/at.ed.71519170425

CAPÍTULO 26 289

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL: ENTRE A EDUCAÇÃO PRESENCIAL E VIRTUAL

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho
Altina Abadia da Silva
Hugo Maciel de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.71519170426

CAPÍTULO 27 296

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEUS CONTRIBUTOS PARA A GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neilane de Souza Viana

DOI 10.22533/at.ed.71519170427

CAPÍTULO 28 309

ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE USABILIDADE E O COMPORTAMENTO DO USUÁRIO NAS REDES SOCIAIS: UMA REFLEXÃO PARALELA NO CONTEXTO EDUCACIONAL; [TEXTO ORIGINALMENTE APRESENTADO NO CIET:ENPED (NÓBREGA ET AL., 2018C)]

Thaynan Escarião da Nóbrega
José Klidenberg de Oliveira Júnior
Andresa Costa Pereira
Marco Antônio Dias da Silva

DOI 10.22533/at.ed.71519170428

CAPÍTULO 29 322

AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE DA NOÇÃO DE CAMPO SOCIAL E O ESTUDO DO CAMPO DA COMUNICAÇÃO

Renato Ribeiro Daltro
Afrânio Mendes Catani

DOI 10.22533/at.ed.71519170429

CAPÍTULO 30 331

SESSÕES DE TELETANDEM À LUZ DE UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

Rodrigo Schaefer
Paulo Roberto Sehnem

DOI 10.22533/at.ed.71519170430

CAPÍTULO 31 340

TECNODOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS: INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Luciana de Lima
Robson Carlos Loureiro
Gabriela Teles
Thayana Brunna Queiroz Lima Sena
Deyse Mara Romualdo Soares

DOI 10.22533/at.ed.71519170431

CAPÍTULO 32 350

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR: O USO DO SOFTWARE GRID 2 NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ESTUDANTE COM AUTISMO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Flávia Ramos Cândido
Amaralina Miranda de Souza

DOI 10.22533/at.ed.71519170432

CAPÍTULO 33 367

ROBÓTICA DE BAIXO CUSTO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Luciano Frontino de Medeiros
Scheila Leal Dantas

DOI 10.22533/at.ed.71519170433

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 34 | 378 |
| A UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO HAND TALK PARA SURDOS, COMO FERRAMENTA DE MELHORA DA ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO | |
| Marcelo Rodrigues | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170434 | |
| CAPÍTULO 35 | 392 |
| O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE AUDITIVO A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MEDIADA PELO ORALISMO PURO | |
| Andressa dos Santos Ribeiro | |
| Cleres Carvalho do Nascimento Silva | |
| Hávila Sâmua Oliveira Santos | |
| Maria Claudia Lima Sousa | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170435 | |
| CAPÍTULO 36 | 403 |
| A TECNOLOGIA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PRÁTICAS SOBRE A MORFOLOGIA DOS FRUTOS | |
| Adriana Marcia dos Santos | |
| Eliane Cerdas Labarce | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170436 | |
| CAPÍTULO 37 | 418 |
| ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ANÁLISE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Emanuelle Macêdo Viana | |
| Maria de Fátima Camarotti | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170437 | |
| CAPÍTULO 38 | 435 |
| A SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NA INTERNET | |
| Karla Cristina Vicentini de Araújo | |
| Nayara Fernanda Vicentini | |
| Gabriella Rossetti Ferreira | |
| Paulo Rennes Marçal Ribeiro | |
| Ana Claudia Bortolozzi Maia | |
| DOI 10.22533/at.ed.71519170438 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA | 444 |

A AUTONOMIA E OS PROCESSOS DE MUDANÇA: UM ESTUDO SOBRE A DESISTÊNCIA EM UM CURSO ONLINE

Maria Glalcy Fequetia Dalcim

Instituto Federal de São Paulo – IFSP –
Coordenação de Licenciatura em Letras – Avaré
– São Paulo

Universidade Estadual Paulista – UNESP –
Faculdade de Ciências de Letras – Araraquara –
São Paulo

RESUMO: O presente capítulo tem por objetivo principal apresentar um estudo sobre o fenômeno da desistência, bem como sua ligação com os processos de mudança e o desenvolvimento da autonomia, através da análise das mensagens de participantes desistentes do curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade, oferecido na modalidade online para profissionais da educação da rede pública estadual de São Paulo. A lente teórica que orientou este trabalho foi composta em duas partes: a primeira em relação aos processos de Reculturação, Reestruturação e Reorganização Temporal propostos por Fullan (1996,1997); a segunda em relação ao desenvolvimento da autonomia e os processos de mudança a partir dos estudos de Freire (1996), Nicolaidis (2003), Sprenger (2004), Benson (2006, 2007, 2011) e Collins (2008). Através de uma análise qualitativa das mensagens, foi possível verificar que conflitos nos processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal,

bem como inconsistências no processo de desenvolvimento da autonomia, apresentaram-se como propiciadores do fenômeno da desistência. Foi possível também, através dessas ligações, mapear um conjunto de asserções e categorias de análise que podem ser utilizados em outros estudos sobre desistência, processos de mudança e desenvolvimento da autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: desistência; educação online; autonomia; formação de professores.

ABSTRACT: The purpose of this chapter is to present a study on the dropout phenomenon and its connection with the processes of change and the development of autonomy, by the analyzing the messages of dropout participants of the course Contemporary Reading and Writing Practices, offered in online model for educational professionals of São Paulo, Brazil, State School System. The theoretical lens that guided this study was composed of two parts: first is related to the processes of Reculturing, Restructuring and Retiming proposed by Fullan (1996.1997); the second is related to the autonomy and change processes from studies of Freire (1996), Nicolaidis (2003), Sprenger (2004), Benson (2006, 2007, 2011) and Collins (2008). Through a qualitative analysis of the messages, we found that conflicts in reculturing, restructuring and retiming and inconsistencies

in the autonomy development process, presented themselves as propitiators of the dropout phenomenon. It was also possible, through these links, map a set of assertions and categories for analysis that can be used in further studies about dropping out rates, processes of change and development of autonomy.

KEYWORDS: drop out; online education; autonomy; teacher education.

1 | INTRODUÇÃO

A motivação para a realização do presente trabalho se originou no contexto das questões educacionais relacionadas a cursos de formação continuada de professores e na minha inquietação em relação ao tema, por ter atuado como professora da rede estadual de São Paulo por 14 anos.

As rupturas temporais e espaciais, caracterizadas aqui como a liberdade de se estruturar o tempo e o local dos estudos conforme as necessidades pessoais, têm se consolidado como fatores decisivos pelos profissionais que procuram, em um curso online, uma alternativa para a continuidade de sua formação acadêmica e profissional. E assim o foi, para mim, com a proposta inicial de participar de um curso de aperfeiçoamento online.

Confirmando esse cenário, Zulian (2003) afirma que as vantagens como flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço, são as mais recentes perspectivas pois oportunizam o mergulho em um universo interativo, criativo e educativo. Outro aspecto a se considerar, segundo a autora, é que o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e, nesses ambientes interativos, pode enriquecer-se com qualquer experiência.

Ainda que tais facilidades ajudem, fazer um curso a distância demanda uma abertura para acolher uma série de transformações e de constantes adaptações, como aprender a gerenciar o tempo que será dedicado ao estudo, absorver as novas formas de interação com o grupo, superar os possíveis obstáculos no processo de interatividade, as dificuldades com o uso das máquinas e de diferentes programas, entre outros. Nesse contexto, Kenski (2006) destaca a velocidade das alterações nos comportamentos, práticas e informações, o que, segundo a autora, caracteriza o atual estágio do conhecimento em nossa sociedade: saberes ampliados e mutantes, construídos com base nas relações interacionais e que regem um estado de permanente aprendizagem por parte dos indivíduos.

A noção da educação e da formação dos indivíduos como um processo inacabável (ou em constante construção) é brilhantemente observado por Freire (1996, p.24) quando afirma que é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente, uma vez que, vivemos em mundo que não é, mas que está sendo (Freire, 1996, p.30), e deste modo, participamos de um movimento cíclico de transformação, transformadores e transformados, coagindo e modificando-se constantemente. Embora Freire não se refira diretamente às questões tecnológicas,

todos esses processos de mudança e constante construção do ser e do saber são acentuados atualmente pela tecnologia, o que vem a confirmar a contemporaneidade do discurso do autor, que parecia profetizar o que estava por vir.

Descobertas sobre como agir, como superar as dificuldades, como lidar com o tempo foram sendo feitas por mim e por vários outros participantes durante o decorrer do curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade, proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, atendido pela PUC-SP, por meio do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e propiciador dos dados para construção dessa pesquisa. A execução do Curso contou com a colaboração da Rede do Saber, rede gestora de formação continuada da SEE-SP.

Segundo Collins e Garcia (2009), o curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade direcionou-se para o desenvolvimento de capacidades relativas à leitura e escrita, visando à ampliação do letramento geral e digital dos educadores, constituindo-se em um contexto de inovação, em que diferentes âmbitos de desenvolvimento foram implementados de maneira integrada (Collins e Garcia, 2009, p.332).

Como caloura no processo de ensino-aprendizagem na modalidade online, era necessária uma abertura para receber e descobrir como se agia com o novo. E esse processo não se deu facilmente. Inicialmente, foram os problemas com a falta de conhecimento no uso das plataformas ou ambientes, o trabalho com a comunicação exclusivamente escrita, a organização do tempo para a realização das atividades, as intempéries dos dispositivos tecnológicos (computador, conexão, programas), concomitantes às responsabilidades externas ao curso como trabalho, vida pessoal, família, entre outros. Tais interferências eram responsáveis, muitas vezes, por um desânimo, um sentimento de fraqueza e questionamento frente a tantos obstáculos. Contudo, o desejo de aprender, de superar, de transpor tais obstáculos apresentava-se mais denso que os problemas dispostos no caminho.

Concomitantemente a esse movimento, atentei para questões relacionadas a não permanência, evasão ou desistência devido a quantidade de colegas que iniciaram o curso e não o concluíram por uma diversidade de motivos ou situações.

Dos 94 participantes inscritos na Diretoria Regional de Ensino de Avaré, somente 34 concluíram o curso, ou seja, 36% dos participantes inscritos inicialmente, apresentando um índice de desistência de 64%.

Entender melhor as questões relacionadas aos conceitos de evasão, não permanência/persistência e/ou desistência têm se revelado como fator de grande importância, tanto para as instituições que oferecem os cursos, quanto para os participantes, que empreendem seus estudos, almejando sucesso. Entre essas questões, destacam-se os processos de mudança inerentes a essa modalidade e o desenvolvimento da autonomia, sendo estes o foco de discussão no presente trabalho que tem por objetivo principal discutir as conexões entre o desenvolvimento da autonomia e os processos de mudança e a influência desses na desistência /

permanência dos participantes em um curso online. Para tanto, realizamos a análise das mensagens de alunos desistentes postadas em uma ferramenta do ambiente virtual de aprendizagem chamada “Fale Conosco”, onde buscamos analisar os conflitos e os indícios de mudanças no discurso dos participantes.

Neste trabalho, entende-se por conflito, a tensão proveniente de momentos ou atitudes que podem ser consideradas contraditórias dentro de um determinado contexto, demonstrando uma inversão de expectativas, ou uma distorção entre o que se espera ser e o que realmente é.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na seara da educação online, o termo mudança ganha uma amplitude e uma velocidade nunca antes prevista. Chartier (1999) pontua que a revolução do nosso presente é mais importante que a da imprensa, principalmente por ela modificar não só a técnica de reprodução, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte que comunica aos seus leitores (p.97).

Apesar da inerência dos termos autonomia e mudança no panorama da educação online, neste trabalho discutiremos inicialmente os processos de mudança ou transformação para alinharmos com as questões ligadas à autonomia, derivando no fenômeno da desistência.

2.1 A tríade de Fullan – reculturação, reestruturação e reorganização temporal como processos de transformação

Os trabalhos de Fullan destacam-se mundialmente no contexto das reformas educacionais, desde a análise macro de todo um sistema educacional quanto ao trabalho individual, micro, do professor em sua sala de aula. No artigo intitulado *Turning Systemic Thinking on its head* (1996), Fullan apresenta evidências de falha na tentativa de solucionar problemas educacionais de forma linear, pois defende que as mudanças ocorrem de maneira não linear, dentro de um processo fragmentado de idas e vindas. Para tanto, propõe a realização de uma reforma sistêmica através de estratégias que mobilizem um grande número de pessoas em novas direções, pois segundo o autor, a sobrecarga (*overload* – um grande número de mudanças não planejadas) e a fragmentação (*fragmentation* - tomada de atitudes desarticuladas e incoerentes) são duas das maiores barreiras na reforma educacional.

No desafio de se movimentar estruturas tão complexas como um sistema educacional através de um *networking*, o autor propõe, no mesmo trabalho, a utilização de estratégias de abrangência micro baseadas nos processos de reculturação (*reculturing*) e reestruturação (*restructuring*).

De acordo com Fullan (1996: 422), reculturação é definido como o processo de desenvolvimento de novos valores, crenças e normas que envolvem a construção

de novas concepções de instrução e novas formas de profissionalismo para os professores, podendo ser exemplificado através do entendimento e da utilização de novas formas de avaliação, bem como o compromisso com a aprendizagem contínua e a resolução de problemas através da colaboração. O processo de reestruturação é definido como a mudança nos papéis, estruturas e outros mecanismos que possibilitem o desenvolvimento de novas culturas. Uma crítica construída pelo autor refere-se às mudanças ligadas à reestruturação, que não atingem o nível da reculturação, ou seja, muda-se a estrutura deixando, porém, a cultura intacta. Para o autor é imprescindível uma mudança nos papéis de todos os envolvidos no processo educacional, principalmente, os professores.

A reorganização temporal (1997) une-se aos dois processos acima descritos para definir o que o autor chama de os “3 Rs” - “The new 3 R’s – restructuring, reculturing and retiming”(p.46). A reorganização temporal ou retiming seria uma forma de estruturar o tempo no processo de aprendizagem de forma a usá-lo com mais eficiência, de modo que, a organização e o uso do tempo, acompanhado de novas culturas e estruturas, devem ser replanejadas a partir do zero.

Embora Fullan (1996,1997,1999) discorra sobre mudanças em um sistema educacional mais amplo (ensino secundário em Ontário, Canadá), neste trabalho a teoria subsidia um escopo de análise mais limitado: participantes do curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade, que, por possíveis conflitos nesses processos de mudanças, acabaram por desistir do curso.

Apesar dessa diferenciação de contextos (um amplo sistema educacional versus um curso de formação continuada), a lente a ser usada para a visualização desses processos de mudança e os possíveis conflitos gerados pode ser a mesma, visto que, segundo Collins (2003, p.146), embora haja diferenças em relação ao modo como os sistemas funcionam, eles só funcionam porque há agentes humanos que os movem (ou imobilizam). Neste ponto, destaca-se a necessidade da mudança conjunta, do fazer coletivo, de uma reflexão comunitária.

Sendo assim, os conceitos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal foram utilizados neste trabalho como base para a construção de uma série de categorias para análise sistemática das postagens dos alunos desistentes, no intuito de estudarmos os processos de mudanças por eles vivenciados e os possíveis conflitos gerados nesses processos. Para tanto, mostrou-se necessária a demarcação, mesmo que parcialmente, das ocorrências que estejam ligadas a cada um dos processos – ou seja, ações ou atitudes que podem ser representadas pelos dentes que engranzam uma roda à outra e assim transmitem a força que geram o movimento. Entretanto, tal demarcação não altera a plena consciência da indissociabilidade dos mesmos.



Figura 1: Representação da interdependência entre os processos de reestruturação, reculturação e reorganização temporal

Fonte - DALCIM, M.G.F. Um estudo sobre o fenômeno da desistência em um curso de formação online para professores. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13586>

2.2 - O desenvolvimento da autonomia e os processos de mudança

A questão da autonomia tem sido aduzida em muitos palcos contextuais, e devido a isso, muitos conceitos parecem adorná-la, mas acabam por somar, por aglutinar, por aderir uns aos outros, demonstrando a amplitude e a profundidade da questão. Esses diferentes conceitos foram conferidos ao termo autonomia em variados contextos e épocas. Verbetes de dicionários trazem significados como faculdade de se governar por si mesmo, direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias, liberdade ou independência moral ou intelectual, liberdade moral e intelectual, entre outros.

Para Benson (2006), autonomia representa as pessoas terem mais controle sobre a vida delas, sendo autonomia na aprendizagem como representação de um maior controle sobre a aprendizagem, dentro e fora das salas de aula. Em outro trabalho, Benson (2011) ressalta o aspecto multidimensional da autonomia, a qual pode diferir de acordo com as pessoas, o lugar, o contexto, etc. e destaca três tópicos ressurgentes em seus últimos estudos: as implicações socioculturais da autonomia, a autonomia do professor e autonomia e as novas tecnologias. Os três tópicos são de real valia para a discussão neste trabalho, no entanto, atemo-nos às implicações socioculturais. Dentre essas implicações, destaca-se a construção social da autonomia, na qual, o conceito de interdependência sobressai-se ao de independência, promovendo autonomia através de um processo mais colaborativo e social (2011, p.16). Remete-se então à visão de autonomia como um conjunto de aspectos que levam em consideração, primordialmente, a responsabilidade dos seus atos consigo e com os outros. Neste ponto destaca-se a necessidade da conscientização sobre o agir e o encadeamento desses atos dentro do contexto social inserido.

As implicações socioculturais de Benson (2011) unem-se neste trabalho aos pensamentos sobre a importância da conscientização do ser e do agir em sociedade propostos por Freire (1996) e Collins (2008). O primeiro ressalta que como presença consciente no mundo não podemos escapar à responsabilidade ética no nosso mover-se no mundo (p.11). Consoante a Freire, Collins (2008, p.548) destaca que as principais conexões entre autonomia e aprendizagem, mais especificamente na modalidade online, parecem depender da qualidade das interações humanas. Deste modo, a autora diz ser possível conceber que processos onde as interações são mal organizadas podem levar ao insucesso no desenvolvimento da autonomia.

Assim, autonomia neste trabalho é concebida então como a capacidade de tomada de decisões conscientes de sua abrangência sociocultural, histórica e interdependente, nos mais diferentes contextos de ensino e aprendizagem. E, com base nos estudos de Collins (2008), Freire (1996), Nicolaidis (2003), Sprenger (2006), Benson (2006, 2007, 2008, 2011) sinaliza-se que houve promoção de autonomia quando o indivíduo desenvolveu ações relacionadas às seguintes categorias:

| CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DE PROMOÇÃO DE AUTONOMIA |
|---|
| 1. DEFINIR METAS E OBJETIVOS COM CLAREZA E CONSCIÊNCIA |
| 2. DEFINIR ESTRATÉGIAS PARA ALCANÇAR AS METAS E OBJETIVOS |
| 3. BUSCAR SOLUÇÕES PARA EVENTUAIS PROBLEMAS OU DIFICULDADES |
| 4. USAR A REDE COMO RECURSO E INVESTIMENTO DE TEMPO E ESFORÇO PARA REFINAR HABILIDADES E SOLUCIONAR QUESTÕES |
| 5. DESENVOLVER HABILIDADE DE PESQUISA PARA AVALIAR A QUALIDADE DAS INFORMAÇÕES ELENCADAS |
| 6. APRENDER A INTERAGIR E DESENVOLVER ESTRATÉGIAS DE BUSCA DO CONHECIMENTO SOZINHO, EM PARES OU EM GRUPOS. |
| 7. AGIR DE MANEIRA RESPONSÁVEL E CONSCIENTE DE SEU PAPEL NO AMBIENTE SOCIAL |
| 8. DESENVOLVER FLUÊNCIA NO USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM BEM COMO AS DIFERENTES LINGUAGENS E GÊNEROS APRESENTADOS |
| 9. EXECUTAR DIFERENTES AÇÕES COMPLEXAS E DE MANEIRA COLABORATIVA SIMULTANEAMENTE |

Quadro 1: Categorias para análise de promoção de autonomia

Fonte - DALCIM, M.G.F. Um estudo sobre o fenômeno da desistência em um curso de formação online para professores. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13586>

3 | METODOLOGIA

3.1 Natureza do Trabalho

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de base qualitativa, tendo como método de investigação, a análise do conteúdo das mensagens veiculadas. A escolha por esse caminho metodológico apresentou-se mais adequada e eficiente para os

objetivos traçados, uma vez que, segundo Creswell (2010, p.26), a pesquisa qualitativa é descrita como

“(...) um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. O relatório final escrito tem uma estrutura flexível. Aqueles que se envolvem nessa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação.” (Creswell, 2010, p.26)

3.2 Contexto de pesquisa

O curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade configurou-se como um curso de aperfeiçoamento para a contribuição na formação continuada de professores em serviço. Foi elaborado a partir de uma demanda da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP, atendida pela PUC/SP, por meio do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. O curso foi concebido e elaborado em 2004 por uma grande equipe da PUCSP/LAEL sob a coordenação da Profa. Dra Heloisa Collins e da Profa. Dra. Jacqueline Barbosa.

Realizado na modalidade a distância – online – o curso contemplou cerca de 12.000 professores da Educação Básica II, além de supervisores de ensino, ATPs (assistentes técnico-pedagógicos), atualmente chamados de PCNPs (professor coordenador de núcleo pedagógico) e PCs (professores coordenadores).

A matriz curricular do curso era composta de quatro módulos, subdivididos em unidades, que totalizam 260 horas ao todo, incluindo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para a realização dessas atividades expostas na matriz curricular, os participantes faziam uso de duas plataformas de suporte à educação online simultaneamente: o Prometeus e o Learning Space. De início, esse transitar entre os ambientes fez com que muitos participantes desistissem por se sentirem desorientados, mesmo aqueles que diziam possuir alguma experiência.

O contato entre os participantes e o suporte técnico era realizado através de uma ferramenta chamada Fale Conosco, onde o aluno postava mensagens cujos conteúdos remetiam, de um modo geral, a problemas técnicos ou de acesso. Essa ferramenta é importante para o contexto desta pesquisa, pois foi através dela que os participantes pediam o cancelamento, o desligamento do curso, ou anunciavam a desistência, propiciando assim, os dados para análise deste trabalho.

Do montante de 1504 mensagens que traziam como assunto principal informações relacionadas a pedidos de desistência, desligamento e/ou exclusão, foram selecionadas 47 mensagens que se caracterizaram como propícias para análise, pois apresentavam as particularidades específicas do público-alvo de interesse: professores que tiveram

um maior tempo de permanência no curso e que traziam em seus relatos, informações com um maior grau de detalhamento sobre os possíveis motivos e circunstâncias que os levaram a desistir do curso. Essas mensagens foram divididas e classificadas como oriundas de desistentes iniciais (I), desistentes mediais (M) e desistentes tardios (T) de acordo com a cronologia das mensagens:

- Iniciais – cursaram até o primeiro módulo do curso.
- Mediais – cursaram até o segundo módulo do curso.
- Tardios – cursaram até o terceiro ou quarto módulos do curso.

Usamos essa classificação para nomear as mensagens. A mensagem M1, por exemplo, representa a primeira mensagem selecionada de um desistente medial, e assim, sucessivamente. Vale salientar que as mensagens aqui reproduzidas seguem exatamente os padrões escritos pelos participantes desistentes, com inadequações ortográficas, coesivas e de digitação.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No percurso teórico apresentado foi possível identificar a estreita relação entre os processos de mudança propostos por Fullan (1996,1997). Tamanha estreiteza levou-nos a singularizarão do termo processo, por considerar este um sistema, um conjunto de elementos relacionados, coordenados entre si, tendentes a um resultado comum onde o movimento com as partes conduz a movimentação do todo, e vice-versa.

No entanto, no intuito de facilitar a demonstração e a discussão na análise dos resultados, este “sistema” voltou a ser “desmontado” para visualizarmos a função de cada peça. Porém, convém salientar que “desmontado”, ele não funciona, os dentes não engranzam uma roda a outra, e o movimento não se faz. Contudo, essa “desmontagem” foi promissora na construção das categorias de análise. Entende-se que houve mudanças no âmbito da Reculturação quando se notabilizou ações como:

- Trabalho individual e colaborativo (TIC);
- Troca de informações e experiências (TIE);
- Postura exploratória e investigativa (PEI);
- Participação efetiva nas atividades coletivas (PEAC);
- Adaptação às novas linguagens (ANL);

Na postagem abaixo, podemos notar que o participante demonstra uma noção clara dos fatores que ele entende por importantes nesse processo: trabalho colaborativo, a troca de informações e experiência, atividade coletiva, postura investigativa.

“...estou desistindo do curso por motivos pessoais e também por não conseguir efetuar de forma ideal as atividades.” “Enfim, sei da importancia deste curso e da necessidade em faze-lo, mas não posso realiza-lo mal, sem aprender e interagir com o pessoal.” “...sei que daqui para frente todos os cursos serão à distância e tenho que entrar nesse mundo virtual.” (Participante T1)

Para o processo de Reestruturação, (Fullan, 1996, p.422) seguimos as asserções listadas abaixo como categorias. Vale aqui ressaltar que algumas asserções são recorrentes em mais de um conceito (lembrando das ligações intrínsecas dos processos), logo, são repetidas na enumeração abaixo:

- Adaptação às novas linguagens e ferramentas (ANLF);
- Acesso aos dispositivos tecnológicos e de conexão (ADTC);
- Trabalho individual e coletivo (TIC);
- Utilização de softwares, ferramentas e plataformas (USFP);
- Participação efetiva nas atividades colaborativas (PEAC);

A maioria dos problemas ou conflitos narrados pelos participantes está ligada a duas asserções principais - acesso aos dispositivos tecnológicos e de conexão (ADTC) e a utilização de softwares, ferramentas e plataformas (USFP), como podemos constatar nos excertos das mensagens a seguir:

- “o programa não funcionava direito” (M5)
- “considero o site muito confuso” (M6)
- “o programa não respondia” (M12)
- “dificuldades para acesso ao sistema” (M15)
- “motivos técnicos em meu computador, na linha telefônica” (M16)
- “não consegui acessar o site e depois tive problemas com o meu aparelho (computador) quebrado” (M28)

Dos três processos de transformação propostos por Fullan (1996, 1997), as questões relacionadas com o processo de Reorganização Temporal se sobressaem em relação aos outros processos. Das 47 mensagens analisadas, 23 fazem algum tipo de menção à questão do tempo, ou seja, 51.06%. No entanto, na maioria das ocorrências, o fator tempo aparece acompanhado de asserções ligadas às outras categorias. As asserções características utilizadas como categorias ligadas à Reorganização Temporal são:

- Organização e flexibilização do tempo na conjugação das atividades intrínsecas e extrínsecas ao curso (OFT);
- Utilização de softwares, ferramentas e plataformas (USFP);
- Participação efetiva nas atividades coletivas (PEAC);
- Trabalho individual e colaborativo (TIC);

Das 47 mensagens analisadas, somente 3 (6.3% das mensagens) mencionam o fator “tempo” como único motivo ou, o principal. São elas:

- M8 – “Por motivo de falta de tempo para estar realizando as atividades gostaria de sair do curso. Como deverei proceder para ser eliminado?”

- M9 – “Por não ter tempo suficiente para me dedicar plenamente ao curso, julgo ser melhor abandoná-lo, visto que já perdi muitas atividades. Agradeço pela oportunidade e pela compreensão. Abraços (...)”.
- M17 – “Venho por meio deste solicitar minha desistência no curso “Práticas de Leitura”, visto que não estou conseguindo desenvolver as minhas atividades nas datas estipuladas. Atenciosamente, (...)”.

Com isso, podemos inferir que a ocorrência de relatos que mesclam o fator “tempo” com outros fatores problematizadores vem reafirmar os conceitos propostos por Fullan, quanto à indissociabilidade dos processos.

O sucesso nos processos de reestruturação, reculturação e reorganização temporal pode ser analisado, em certos aspectos, como indicador de promoção de autonomia, sendo que o inverso deste posicionamento valida a observação de que, se houve desistência, devido a variados conflitos durante o processo, é muito provável que a promoção de autonomia não tenha ocorrido, ou se desenvolvido em um menor grau.

Na análise dos dados, pode-se constatar a ocorrência de um número maior de exemplos de falta de desenvolvimento de autonomia do que o seu contrário. Admite-se que tal resultado era esperado, por se tratar, entre outros, de uma análise de interferências e motivos de desistência.

A seguir, é apresentado um exemplo de mensagem que traz em destaque excertos que demonstram algum tipo de conflito ou insucesso em relação às asserções dos processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal acima descritas, juntamente com as categorias para análise da promoção de autonomia discutidas na fundamentação teórica.

M12 – “Estou encaminhando Ao responsável pelo curso Práticas da Leitura e Escrita, Estou enviando este chamado para comunicar minha desistência do Curso Prática. Inicialmente, *devido à falta de interação concisa entre os participantes e também pelas vezes que tentei realizar as atividades e o programa não respondia. Quando as realizava, não tinha retorno.* A desistência também pelo fato de estar (no período) *participando de outros cursos* da Secretaria da Educação, pois eu queria estar aproveitando as oportunidade de participar de tudo que me era oferecido. Infelizmente não consegui dar continuidade a este. Espero poder, em outra oportunidade, participar do curso. Gostaria de salientar que o que colaborou também pela desistência foram as *dificuldades encontradas na realização das atividades* e ainda ter que trabalhar com uma equipe que nem ao menos conhecia. Sei que isto é uma forma interessante de trabalhar, porém, o grupo não teve uma boa interação. Quando solicitava ajuda a algum integrante do grupo não obtinha retorno.”

Na mensagem destacada acima, podemos encontrar conflitos em quatro dos nove quesitos propostos para análise da autonomia, além de conflitos em quatro asserções baseadas na proposta de Fullan (1996,1997) das oito propostas para análise dos processos de Reculturação, Reestruturação e Reorganização Temporal.

| Excertos da mensagem M12 | Categorias para análise de promoção de autonomia | Categorias baseadas nas asserções sobre os processos de Fullan (1996, 1997) |
|--|--|---|
| <p>“falta de interação concisa entre os participantes” “sei que isto é uma forma interessante de se trabalhar, porém, o grupo não teve uma boa interação”</p> | <p>6 - Aprender a interagir e desenvolver estratégias de busca do conhecimento sozinho, em pares ou em grupos.</p> | <p>PEAC - Participação efetiva nas atividades coletivas</p> |
| <p>“Quando solicitava ajuda a algum integrante do grupo não obtinha retorno.”</p> | <p>7 - Agir de maneira responsável e consciente de papel no ambiente social</p> | <p>TIC - Trabalho individual e colaborativo</p> |
| <p>“tentei realizar as atividades e o programa não respondia.” “dificuldades encontradas na realização das atividades”</p> | <p>8 - Desenvolver fluência no uso do ambiente virtual de aprendizagem bem como as diferentes linguagens e gêneros apresentados</p> | <p>USFP - Utilização de softwares, ferramentas e plataformas</p> |
| <p>“participando de outros cursos da Secretaria da Educação, pois eu queria estar aproveitando as oportunidade de participar de tudo que me era oferecido. Infelizmente não consegui dar continuidade a este.”</p> | <p>9 - Executar diferentes ações complexas e de maneira colaborativa simultaneamente</p> | <p>OFT - Organização e flexibilização do tempo na conjugação das atividades intrínsecas e extrínsecas ao curso</p> |

Tabela 1 – Exemplo analítico sobre a promoção de autonomia em um desistente medial.

Fonte: Autoria própria

Na réplica do procedimento de análise em outras mensagens, pode-se notar uma estreita relação entre determinadas categorias e asserções, o que corrobora com os preceitos de engrenagem entre os processos propostos por Fullan e o desenvolvimento da autonomia. Essa análise possibilitou também perceber que o participante demonstra certo nível de consciência em relação ao que seria necessário para o sucesso e, conseqüentemente, continuidade do curso, mas que, pela ocorrência de conflitos de diversas naturezas, ele acaba por desistir.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do panorama exposto, o presente trabalho buscou apresentar uma discussão sobre os imperativos processos de mudança e a construção de autonomia no desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem online.

Com a análise das mensagens dos participantes desistentes (apesar de ser aparentemente antitético, acredito ser este o termo adequado, pois os participantes não prosseguiram num intento mas fizeram parte dele) do curso, pudemos observar que há, de um modo geral, uma compreensão por parte dos participantes das necessidades envolvidas no processo de aprendizagem online. Em muitas ocorrências, eles

descrevem o que deveriam fazer para realizar uma determinada atividade, para obter sucesso nessa realização, mas por razões diversas, acabam por desistir.

Dentre essa compreensão geral que os participantes têm do que seria estudar online, um tema em específico parece surpreender, parece inverter suas expectativas: o fator tempo. Em muitas mensagens podemos encontrar ocorrências de narrativas sobre a questão de o curso demandar mais tempo do que imaginavam. E, essa demanda, pode estar ligada tanto ao tempo gasto no funcionamento (ou mau funcionamento) do computador, conexão, etc., quanto ao tempo de execução das atividades em si, de leitura, entendimento, produção, esclarecimento de dúvidas, etc.

Um elemento interessante neste contexto é a questão do tempo ter sido, muitas vezes, o norte motivador pela busca e realização de um curso online. Muitos colegas que iniciaram o curso Práticas comigo levaram esse fator em consideração: podíamos realizar o curso na hora que queríamos e não precisaríamos viajar para dar continuidade em nossa formação (uma vez que em minha cidade, assim como muitas outras no interior, não dispõe de muitas opções quando o assunto é formação continuada). O que a maioria dos participantes não tinha era a consciência de que realizar um curso na hora que quiser, significa antes de tudo, realizá-lo em algum momento. O tempo gasto nessa realização tinha que ser gerenciado de alguma forma para se encaixar dentro das 24 horas diárias ou, se preferissem, 168 horas semanais. No entanto, a demanda na execução, na transposição das ações presenciais para as virtuais, requeria um novo posicionamento, uma nova cultura em aprender. E para que essa se desenvolva, faz-se necessário também uma estrutura (temporal e de recursos) adequada.

Outra observação oriunda da análise das mensagens dos participantes desistentes está relacionada com a criação das categorias e asserções para a análise dos dados. Mesmo não sendo este o objetivo inicial, essas categorias e asserções acabaram por mapear um conjunto de concepções do que seria o estudar online: quais posturas são mais adequadas, quais necessidades estruturais devem ser atendidas, quais os modos de interação mais efetivos para cada contexto, etc.

Deste modo, podemos inferir que, baseado nos processos de mudança propostos por Fullan (1996,1997), realizar um curso online demanda:

- Ter acesso a dispositivos tecnológicos e de conexão adequados ao curso pretendido;
- Ter conhecimento básico sobre a utilização de softwares, ferramentas e plataformas envolvidos no curso pretendido;
- Adaptar-se às novas linguagens;
- Trabalhar individual e colaborativamente;
- Trocar informações e experiências;
- Participar efetivamente das atividades coletivas;
- Ter postura exploratória e investigativa;
- Organizar e flexibilizar o tempo na conjugação das atividades intrínsecas e extrínsecas ao curso.

Com base nos estudos de Freire (1996). Nicolaidis (2003), Sprenger (2004), Benson (2006, 2007, 2008, 2011) e Collins (2008), para realizar um curso online promovendo o desenvolvimento de autonomia, o participante deve:

- Definir metas e objetivos com clareza e consciência;
- Definir estratégias para alcançar as metas e objetivos;
- Buscar soluções para eventuais problemas ou dificuldades;
- Usar a rede como recurso e investimento de tempo e esforço para refinar habilidades e solucionar questões;
- Desenvolver habilidade de pesquisa para avaliar a qualidade das informações elencadas;
- Aprender a interagir e desenvolver estratégias de busca do conhecimento sozinho, em pares ou em grupos.
- Agir de maneira responsável e consciente de seu papel no ambiente social;
- Desenvolver fluência no uso do ambiente virtual de aprendizagem bem como as diferentes linguagens e gêneros apresentados;
- Executar diferentes ações complexas e de maneira colaborativa simultaneamente.

Cabe aqui salientar, que todas essas experiências eram muito novas na época da oferta do curso e a maioria dos participantes inauguravam sua vida de estudo online. No entanto, apesar da densidade de pesquisas e trabalhos que dialoguem sobre o ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, apesar da possibilidade de se estudar online esteja comemorando sua segunda década, muitos desses conflitos parecem não se minimizar, apesar da aparente facilidade proximidade e acesso aos dispositivos tecnológicos. Dentro deste contexto, Rangel (2009) destaca que:

É preciso que se considere que a aprendizagem e a apreensão dessa nova realidade requerem, historicamente, um período de adaptação e de desenvolvimento de novas práticas sociais baseadas nas tecnologias digitais (Rangel, 2009, p.194)

A adoção desse período de adaptação deve ser imprescindível tanto por parte do público ingressante em um curso online, quanto por parte dos organizadores desses cursos. O participante deve ter um tempo para refletir sobre o ambiente em que está se inserindo no intuito de visualizar quais são as habilidades e a cultura envolvidas nesse processo, o que ele já possui ou sabe, bem como o que ele deve buscar. Indagar e sanar os questionamentos, dispor ou indicar caminhos alternativos, manter-se em contato com o curso e com os pares, reconhecer seus limites, buscar organização entre as diversas atividades que normalmente desempenhamos são fatores fundamentais para construirmos uma base para a continuidade em um curso online, tanto para os alunos, quando para os medidores, tutores, professores, etc. E tudo isso, acredito ser de maior mérito, se ocorrer dentro de um período de adaptação, de forma híbrida ou blended, ou seja, que mescle o desenvolvimento de atividades presenciais e on-line, que primária entre os módulos ou momentos iniciais e que se reitere ao longo do curso, fornecendo, deste modo, subsídios que auxiliem na ocorrência do fenômeno da desistência.

REFERÊNCIAS

BENSON, P. **Autonomy in language learning**. 2006. Disponível em: www.asahi-net.or.jp/~gj7h-andr/asia2006/autonomous_learning.pdf. Acesso em 18 de setembro de 2018.

_____. Autonomy in language teaching and learning. 2007. State of the art article. **Language Teaching**, v. 40, p. 21-40. 2007. Doi:10.1017/S0261444806003958

_____. Autonomy in transition from foreign language learning to foreign language teaching. 2008. In: **Revista Delta**. vol.24. n° esp. São Paulo: Educ-PUC-SP, 2008.

_____. What's new in autonomy? In: **The Language Teacher**. V. 35.4, p. 15-18, 2011.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CHARTIER, R. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

COLLINS, H. Interação e permanência em cursos de línguas via internet. In Collins, H. e Ferreira, A. (Org.) **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Re-estruturação e Re-culturação no trabalho como o texto e a gramática. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Distance Learning, Autonomy Development and Language: discussing possible connections. In: **Revista Delta**. vol.24. n° esp. 2008. São Paulo: Educ-PUC-SP

_____; GARCIA, A.L.M. Avaliação da experiência em EAD em um contexto de formação de formadores. In: **ETD – Educação Temática Digital**. vol.10, n. 2. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/992>. Acesso em 04 de novembro de 2018.

CRESWELL, J.M. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. (Trad. Magda Lopes). 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALCIM, M. G. F. **Um estudo sobre o fenômeno da desistência em um curso de formação online para professores**. 2012. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M. Turning Systemic Thinking on its head. February, 1996. **Phi Delta Kappan**: 402-423.

_____. Broadening the concept of teacher leadership. In: S. Caldwell.(Ed.) **Professional Development in Learning-Centered Schools**. 1997. p.34-48. Oxford, OH: National Staff Development Council.

_____; SMITH, G. 1999. **Technology and the Problem of Change**. Disponível em: <http://www.michaelfullan.ca/articles.htm>. Acesso em 18 de março de 2009.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2006.

NICOLAIDES, C. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

RAMOS, R.C.G. Necessidade e priorização de habilidades: Reestruturação e Reculturação no processo de mudança. In Celani, M.A.A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RANGEL, F.O. **Mediação pedagógica em EAD**: a falta de tempo como sintoma. 2009. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SPRENGER, T. M. **Conscientização e autonomia em formação online de professores**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ZULIAN, M.S. **Redes virtuais**: formação de professores. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2003.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Pedro Pascoal Sava

Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM
Rio de Janeiro - RJ

Helena Portes Sava de Farias

Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM
Rio de Janeiro - RJ

Bruno Matos de Farias

Universidade Estácio de Sá - UNESA
Rio de Janeiro - RJ

Ana Cecilia Machado Dias

Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: A Educação a Distância (EAD) é uma forma de ensino/aprendizagem que diverge da modalidade presencial por ser realizada por meio de utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs), permitindo que o professor e o aluno estejam em ambientes físicos diferentes. Moore e Kearsley (2013) afirmam que a EAD ocorre em uma plataforma na internet denominada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Este tipo de educação está sendo cada vez mais utilizado na Educação Básica, na Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação), nos cursos Técnicos, Profissionalizantes, nos de Aperfeiçoamento, dentre outros. O objetivo deste artigo é apresentar uma visão da EAD no

ensino de Graduação no Brasil, com foco nas políticas educacionais, nos polos de EAD e na evasão dos estudantes nesta modalidade de ensino. A metodologia da pesquisa é qualitativa, bibliográfica e exploratória. A busca dos artigos foi realizada na base de dados Google acadêmico, tomando os últimos cinco anos (2013-2017), dos quais foram selecionados oito artigos. Os resultados dos dados foram realizados de acordo com a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), sendo divididos em três categorias: Categoria 1: Políticas Educacionais; Categoria 2: Polos de EAD; Categoria 3: Evasão na EAD. Conclui-se que a Educação a Distância contribui para elevar a qualidade do ensino superior no Brasil, além de alcançar o estudante aonde o ensino presencial não chega.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Graduação. Polo EAD. Evasão. Política Educacional.

ABSTRACT: Distance Education (EAD) is a form of teaching/learning that differs from the face-to-face mode because it is carried out through the use of information and communication technologies (ICTs) allowing the teacher and the student to be in different environments. Moore and Kearsley (2013) claim that EAD occurs on an internet platform called the Virtual Learning Environment (AVA).

This type of education is increasingly being used in basic education, higher education (undergraduate and graduate studies), technical courses, vocational courses, improvement courses, among others. The aim of this article is to present a vision of EAD in undergraduate education in Brazil while focusing on educational policies, the centres of EAD and the avoidance of students in this modality of teaching. The methodology of the research is qualitative, bibliographic and exploratory. The results of the data were carried out according to the content analysis of Laurence Bardin (2011), being divided into three categories. Category 1: educational policies; Category 2: Poles of EAD; Category 3: Evasion in EAD. It is concluded, distance education contributes to increase the quality of higher education in Brazil and reach people where presential mode does not.

KEYWORDS: Distance education. Graduation. Distance pole. Evasion. Educational policy.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo apresentar uma visão da EAD no ensino de Graduação no Brasil, com foco nas políticas educacionais, nos polos de EAD e na evasão dos estudantes nesta modalidade de ensino.

A Educação a Distância (EAD) no Brasil, ao longo de sua história, teve uma evolução lenta e por muito tempo rejeitada pelos estudantes e professores. No final do século XX e início do século XXI, com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), iniciou seu crescimento tornando-se uma modalidade de ensino que hoje atende a todos os níveis e modalidades formais e não formais, oferecendo capacitação para a melhoria da qualificação técnica, em busca de melhor desempenho nas atividades profissionais.

O presente trabalho é fundamentado em conhecimentos adquiridos durante a realização do curso de Docência On-line – Tutoria em EAD, realizado no Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), e em pesquisa bibliográfica.

Durante a realização do curso observamos que o estudante é corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, construindo conhecimentos e desenvolvendo competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, no tempo e no local que lhe são adequados, sem a participação em tempo integral de um professor, tornando-se assim o sujeito principal de sua formação.

Segundo Moore e Kearsley (1996), a Educação a Distância é caracterizada pela distância entre alunos e professores, além do tempo que os separam. No entanto, Mattar (2011, p.3) reforça que:

ao contrário da separação espacial, que normalmente marca a EAD, a separação temporal tem sido cada vez menos essencial para defini-la, já que novas tecnologias possibilitam realizar valiosas atividades síncronas (MATTAR, 2011, p.3).

A Educação a Distância não é função exclusiva do professor e sim desempenhada

por um conjunto de profissionais de áreas distintas, mas com o objetivo comum de planejar e implementar um processo de ensino-aprendizagem efetivo, pois sem essa harmonia a EAD não acontece. Ela é desenvolvida basicamente pelos seguintes profissionais: coordenadores (de curso, de tutoria e de polo), autores (professores conteudistas), tutores (presenciais, de laboratório e a distância), técnicos (de informática, de laboratório e específicos de cursos), Web (design e roteirista) e de secretaria (registro acadêmico), que se preocupam com a qualidade dos materiais e condições de aprendizagem (MOORE, KEARSLEY, 2013).

Moore e Kearsley (2013) afirmam ainda que a EAD ocorre de forma virtual, em uma plataforma na internet à qual alunos e professores têm acesso, denominada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É nela que os professores disponibilizam o material didático (livro-texto, aulas gravadas, listas de exercícios, textos complementares, links para pesquisa etc.), o guia do estudante, o plano de ensino do curso e o resultado das avaliações dos alunos. O AVA possui diversas ferramentas de comunicação, como fóruns, chats, mensagens individuais, mural de recados, lousa interativa etc.

Embora sejam diversos os conceitos de EAD, podemos de imediato perceber o que apresentam em comum: a separação física entre professor-aluno-instituição e a utilização de diversos recursos tecnológicos e de comunicação como mediadores entre os envolvidos no processo educacional.

Vianney, Torres e Silva (2003) enfatizam o papel das TICs no conceito de EAD, uma vez que a partir do uso dos sistemas em rede, em particular dos ambientes virtuais de aprendizagem, que passaram a integrar professores e alunos em tempo real, a noção de distância entre professor e alunos modifica-se a partir do conceito de interatividade e de “aproximação virtual”.

Segundo o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a EAD é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (SANCHEZ, 2005).

No portal do MEC a Educação a Distância é definida como modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física e temporariamente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e Tecnologias de Informação e Comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na Educação Superior.

O conceito da EAD no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a EAD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educacionais em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

O parágrafo 1º deste artigo estabelece a obrigatoriedade de existência de momentos presenciais:

§1º - A EAD organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I – Avaliação de estudantes;

II – Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III – Defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente;

IV – Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

A legislação garante o cumprimento de normas nacionais que devem ser desenvolvidas pelas Instituições de Ensino objetivando qualidade na educação brasileira.

2 | EVOLUÇÃO DA EAD NO BRASIL

A Educação a Distância no Brasil evoluiu ao longo de cinco gerações. A primeira geração foi marcada pelo texto, e a educação acontecia por meio de correspondências. Na segunda geração foram utilizados o rádio e a televisão para transmissão do conhecimento, atingindo um grande número de pessoas. A terceira geração foi caracterizada pela criação da Universidade Aberta. Na quarta geração iniciou-se a interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos transmitidos por áudios e videoconferências transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente envolve o ensino e aprendizado on-line em classes e universidades virtuais baseadas em tecnologias Web, conforme ilustra a Figura 1.

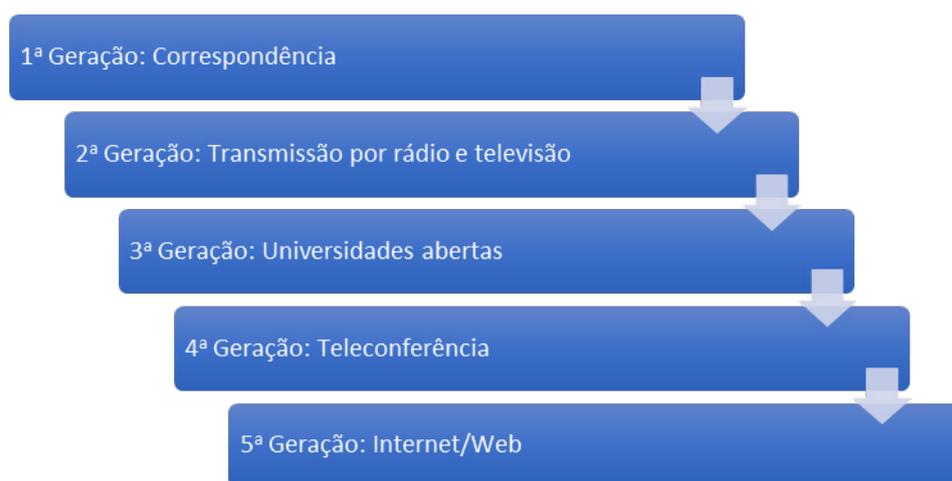


Figura 1. Cinco gerações de educação a distância.

Fonte: MOORE e KEARSLEY (2013)

Os primeiros programas criados na década de 90 eram voltados para a Formação Continuada de Professores para a Rede Pública. São exemplos dessas iniciativas o Projeto Nave em São Paulo (ALMEIDA, 2001); o Projeto Virtus em Recife

(NEVES; CUNHA 2002); o Projeto do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) - Unicamp realizado em parceria com a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Estadual de Maringá (VALENTE, 2000).

Iniciativas como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) são tidas como exemplos que demonstravam o interesse governamental em constituir a EAD como uma modalidade de educação capaz de democratizar o acesso ao Ensino Superior.

A Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) para todos os níveis de ensino, em seu parágrafo 4º, do Inciso IV, do Art. 32, define a EAD como uma modalidade utilizada para “complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”; e segundo o Inciso II, do Art. 87, cada município deve ser responsável por “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados”.

O Art. 80 da mesma 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 Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, estabeleceu o reconhecimento no sistema oficial de ensino dos cursos ofertados na modalidade a distância por Instituições credenciadas pelo MEC. Com isso, expande-se o processo de produção de conhecimento acerca da EAD no Brasil e novos projetos de cursos começam a ser desenvolvidos, propondo-se inicialmente a atender aos interesses e necessidades específicas de formação de professores da Educação Básica e da Educação Superior.

Nas últimas décadas, as exigências do mercado de trabalho e as políticas governamentais têm incentivado o aumento de estudantes concluintes do Ensino Médio em nosso país, o que justifica o fenômeno do crescimento pela busca do Ensino Superior.

A modalidade do ensino presencial no Brasil ainda é o modelo tradicionalmente dominante na Educação Superior. Contudo, as estatísticas referentes aos números de alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior, atualmente, apontam de modo relevante para uma movimentação de matriculados na modalidade de Ensino a Distância, indicando assim o surgimento de um novo perfil de aluno. No gráfico 1 observamos o número de 364.901 estudantes matriculados em cursos de graduação a distância contra 114.074 matriculados em cursos de graduação semipresencial.

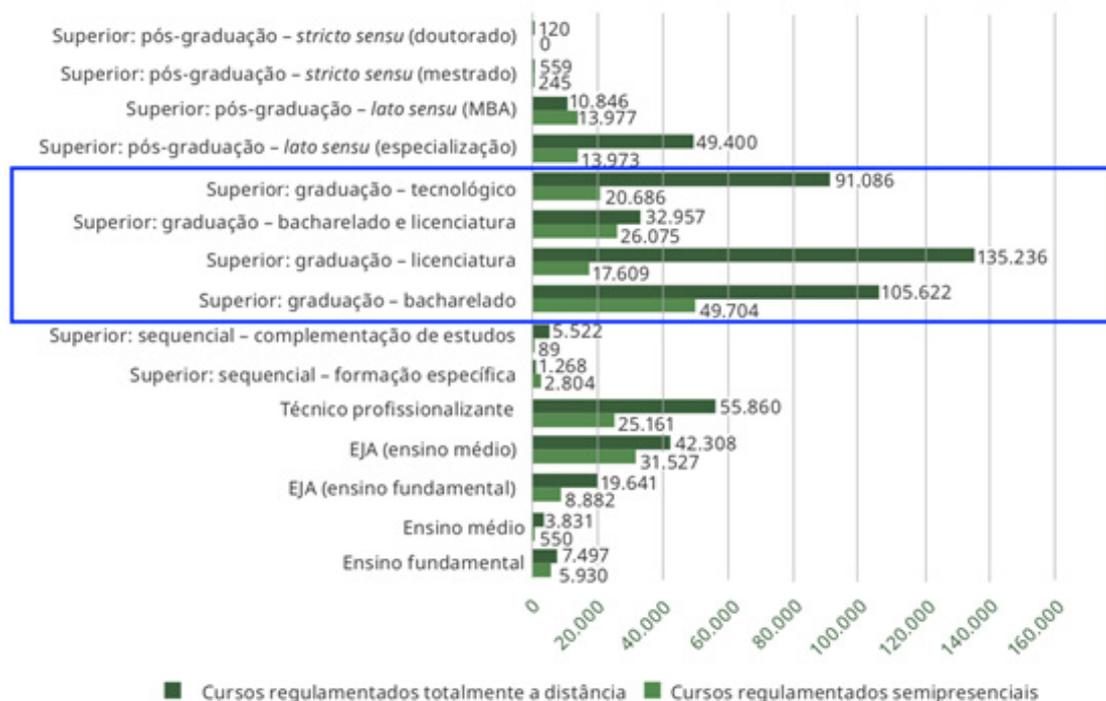


Gráfico 1: Matrículas em cursos regulamentados, em números absolutos, por nível acadêmico

Fonte: Censo EAD.BR (2017)

A conjuntura econômica e a diferença significativa entre os valores das mensalidades cobradas pelo Ensino Presencial e o Ensino a Distância são uns dos principais fatores para o crescimento deste novo modelo de Educação.

Podemos, ainda, relacionar outros fatores que favorecem a busca pela Educação a Distância, como: dificuldade de deslocamento em grandes centros, falta de tempo para frequentar sala de aula com horários definidos, localização geográfica em que não há oferta de Ensino Superior na região.

Na visão de Dourado e Santos (2011), há décadas que o tema expandir e gerar acessibilidade ao Ensino Superior é pauta política para todas as nações que estão em processo de desenvolvimento, ou que já são desenvolvidas, e no Brasil, segundo os autores, o cenário não é diferente.

Segundo Batista e Souza (2015), a quantidade de alunos matriculados em EAD evidencia o aumento expressivo da oferta de cursos nessa modalidade. No entanto, o Censo da Educação Brasileira evidencia um outro lado muito expressivo, em que o número de alunos que concluem o curso é significativamente menor em relação ao número de inscritos.

Esta questão representa um grande desafio para as instituições que oferecem EAD no Brasil, visto que há evidências de que o índice de evasão é muito mais expressivo na modalidade a distância no primeiro quarto de duração do curso, principalmente entre 11% e 25%, em que o percentual de evasão em curso totalmente a distância é muito mais significativo que nos cursos presenciais e semipresenciais, conforme gráfico 2.

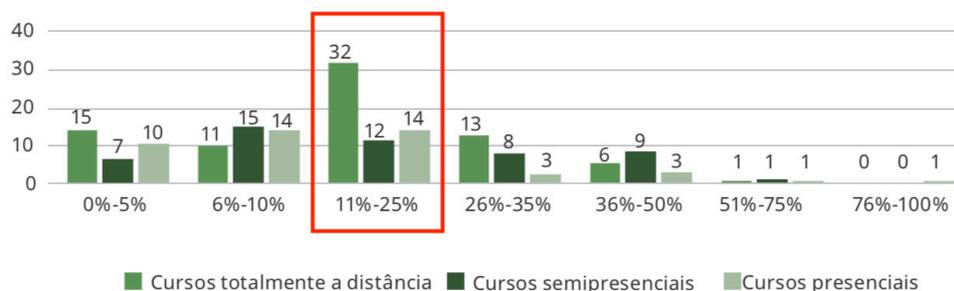


Gráfico 2: Faixas de taxas de evasão em cursos regulamentados, em percentual

Fonte: Censo EAD.BR (2017)

Mesmo assim, um significativo número de estudantes ou profissionais utilizam o ensino a distância com o objetivo de qualificação profissional, buscando progressão na carreira ou melhores condições de inserção no trabalho, especialmente nos momentos atuais, em que o mercado é cada vez mais exigente.

Foi publicado no Diário Oficial de 26 de maio de 2017 o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que representa o novo marco regulatório para a EAD no Brasil, revogando o Decreto nº 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005, e estabelecendo o início da quebra de paradigmas da EAD no Brasil.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Pelo Art. 1º, considera-se EAD a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorra com a utilização de meios e Tecnologias de Informação e Comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

O Art. 2º estabelece que a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

O Art. 4º determina que:

As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017).

Dessa maneira vemos que algumas atividades na educação a distância devem ser realizadas presencialmente com apoio dos tutores, coordenação e direção da instituição de ensino.

3 | METODOLOGIA

O presente artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória. Goldenberg (1997) afirma que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Quanto à pesquisa exploratória, Gil (2007) diz que ela tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Já a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites (FONSECA, 2002).

A busca dos artigos foi realizada na base de dados Google Acadêmico tomando os últimos cinco anos (2013-2017). As palavras-chave utilizadas na busca foram: EAD, ensino, graduação e Brasil, sendo encontrados 15.200 resultados.

A base de dados pesquisada apresenta como classificação os artigos mais relevantes nas suas primeiras páginas. Dessa forma, foram analisados os artigos constantes das cinco primeiras páginas. A partir de então, com a leitura dos títulos dos artigos buscou-se selecionar textos que respondessem aos objetivos deste trabalho, sendo encontrados 14 textos. Como critérios de exclusão, foram retirados textos que tratassem de estudos de casos, que fossem específicos de um determinado curso ou instituição, relacionados à pós-graduação e de instituições privadas. Diante disso, foram selecionados oito artigos.

Os resultados dos dados foram realizados de acordo com a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), sendo divididos em três categorias. Categoria 1: Políticas Educacionais; Categoria 2: Polos de EAD; Categoria 3: Evasão na EAD.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Categoria 1: Políticas Educacionais

Na primeira categoria foram selecionados quatro artigos que discutem as políticas educacionais brasileiras voltadas ao Ensino a Distância. A tabela 1 a seguir mostra os artigos selecionados com o título, ano de publicação, autor e publicação.

| Título | Ano | Autor | Publicação |
|---|------------|-----------------------------------|---|
| Políticas de expansão da educação superior no Brasil | 2015 | MANCIBO, D; VALE, AA; MARTINS, TB | Revista Brasileira de Educação |
| Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado | 2013 | QUEIROZ, BP et al | Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação |

| | | | |
|--|------|------------------------------------|-----------------------------------|
| A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas | 2013 | COSTA, CJ; COCHI, CBR | Rev. Teoria e Prática da Educação |
| A expansão da Educação a Distância e o Ensino Superior No Brasil: caminhos tortuosos. | 2013 | CAVALCANTI JUNIOR, HSB; FERRAZ, IN | Revista HISTEDBR On-line |

Tabela 1: Relação de artigos selecionados na Categoria 1

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

No estudo de Mancebo, Vale e Martins (2015) intitulado “Políticas de expansão da Educação Superior no Brasil” os autores apresentam as principais tendências desse tipo de educação no Brasil entre 1995 e 2010. Dentre eles, é destacado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Essa iniciativa estimula o aumento do número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação presencial e, principalmente, a distância.

Queiroz et al. (2013), no artigo intitulado “Transformações no Ensino Superior brasileiro: análise das instituições privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado” afirmam que o número de cursos de graduação a distância aumentou significativamente desde 2000. Em 2009, as Instituições ofereceram 279 cursos de graduação a distância (INEP, 2010). Já o Censo 2016 mostra um crescimento ainda maior desses números, chegando a 701 cursos de graduação em EAD ofertados no país, conforme Gráfico 3 a seguir.

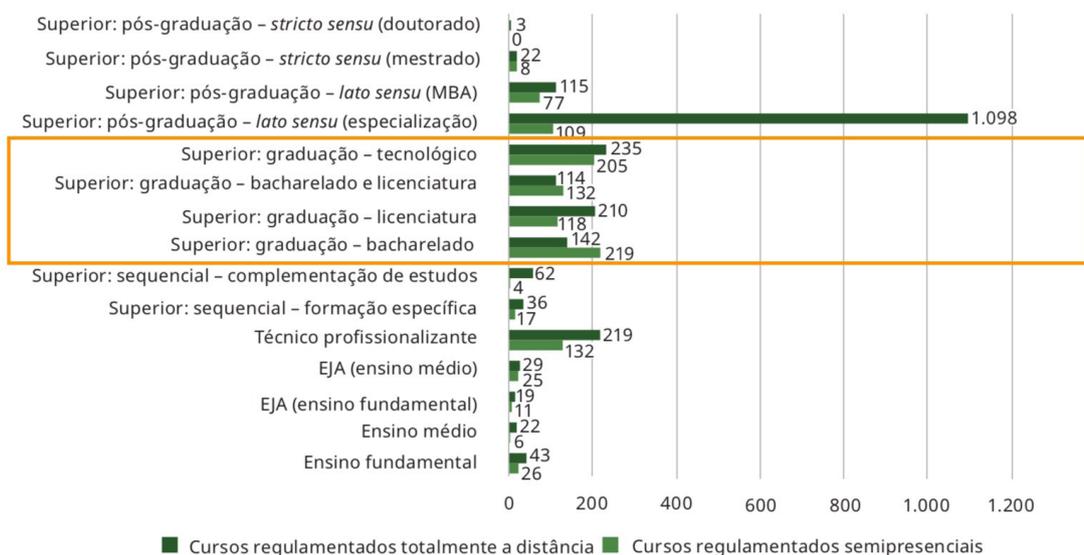


Gráfico 3: Oferta de cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais, em números absolutos, por nível acadêmico

Fonte: Censo EAD.BR (2017)

As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas apresentam maior agilidade na execução das políticas públicas, com destaque para a EAD, direcionando seus investimentos na localização das unidades de ensino próximo da residência dos alunos,

facilitando o seu ingresso e ampliando a oferta de cursos superiores nas modalidades de tecnologias e sequenciais.

Costa e Cocchi (2013), no estudo intitulado “A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas”, apresentam que as Instituições de Ensino Superior no Brasil, públicas e privadas, têm incorporado a EAD como uma alternativa para promover o acesso ao Ensino Superior. Sendo o Brasil um país de vasta extensão territorial com inúmeras peculiaridades geográficas, além do número significativo de pessoas que precisam continuar seus estudos para atender às necessidades do mercado, o Ensino a Distância supre a demanda de qualificação profissional do brasileiro.

Cavalcanti Júnior e Ferraz (2013), no artigo intitulado “A expansão da Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil: caminhos tortuosos”, afirmam que a Educação a Distância ganhou importância à medida que foi influenciada pelas recentes inovações nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tornando-se assim uma via a mais para investimentos por parte do setor privado e, por outro lado, pela perspectiva do Estado, como uma solução rápida para a expansão educacional.

Por fim, a Educação a Distância contribui para elevar a qualidade do Ensino Superior no Brasil, além de alcançar o estudante aonde o ensino presencial não chega, possibilitando assim que o maior número de cidadãos brasileiros possa se preparar para o mercado de trabalho cada vez mais rigoroso.

4.2 Categoria 2: Polos de Ensino a Distância

Na segunda categoria foram selecionados dois artigos que discutem o papel dos polos de apoio presencial na Educação a Distância. A tabela 2 a seguir mostra os artigos selecionados com o título, ano de publicação, autor e publicação.

| Título | Ano | Autor | Publicação |
|--|------------|-------------------------|--|
| Desafios na gestão de EAD no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil | 2014 | VIEIRA, MF | 3o Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) 20o Workshop de Informática na Escola (WIE 2014) |
| O polo de apoio presencial como espaço de gestão e autonomia na EAD. As contingências na Gestão da EAD | 2017 | COSTA, SN; ALVES, LR | Revista on-line de Política e Gestão Educacional |

Tabela 2: Relação de artigos selecionados na Categoria 2

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Vieira (2014) no artigo intitulado “Desafios na gestão de EAD no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil” afirma que existem diversos desafios para impulsionar a qualidade da Educação a Distância, e que o

polo de apoio é um elemento fundamental para os encontros presenciais e demais atividades necessárias à prática dessa modalidade de ensino.

É de suma importância que os profissionais atuantes nos polos e nos campi da instituição de ensino formem um único ambiente sem distinções, separados apenas por limites geográficos, considerando que os polos não são células separadas do corpo principal e sim uma unidade essencial para o seu desenvolvimento sustentável. Nessa lógica, considera-se que o polo presencial é o elo entre a instituição de ensino e a comunidade acadêmica.

Costa e Alves (2017), no artigo intitulado “O polo de apoio presencial como espaço de gestão e autonomia na EAD. As contingências na Gestão da EAD”, afirmam que a gestão de um polo de EAD está diretamente relacionada ao local em que ele está inserido e ao público atendido, uma vez que o gestor deve gerenciar realidades levando em consideração traços culturais que formam a identidade do polo no espaço em que atuam. Tais realidades se moldam diante dos desafios que são propostos e das mudanças que se fazem presentes.

Tal mentalidade permite ao gestor criar, recriar, integrar um projeto de humanização, de formação e desenvolvimento flexíveis, de adaptação à era tecnológica e dos avanços dos processos de gestão no sentido de adaptação às realidades.

Quanto ao processo de organização e estruturação dos polos de apoio presencial identifica-se uma realidade contingencial, ao mesmo tempo em que se percebe que o polo constrói uma identidade cultural própria, decorrentes das necessidades de adaptações na tomada de decisão levando em consideração a realidade em que estão instalados.

4.3 Categoria 3: evasão no ensino a distância

Na terceira categoria foram selecionados dois artigos que discutem a evasão na Educação a Distância. A tabela 3 a seguir mostra os artigos selecionados com o título, ano de publicação, autor e publicação.

| Título | Ano | Autor | Publicação |
|---|------------|---|--|
| A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias | 2017 | NETTO, C; GUIDOTTI, V; SANTOS, PK | 2ª Conferência LatinoAmericana sobre el abandono em educación superior |
| Identificação de fatores que influenciam na evasão em um curso superior de ensino à distância | 2013 | FERNANDES, J et al | Perspectivas on-line |

Tabela 3: Relação de artigos selecionados na Categoria 3

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

A evasão é um assunto que preocupa a todos os envolvidos na Educação a

Distância. Compreender seus motivos é um dos desafios mais sérios a serem superados nos referidos cursos.

Segundo informações divulgadas em inúmeros artigos, e em especial no Censo da EAD 2015/2016, a evasão na EAD é uma realidade cada vez mais frequente, pois apresenta números alarmantes de alunos desistentes, o que conduz à necessidade de um diagnóstico e procedimentos por parte das Instituições para evitá-la.

O Censo da Associação Brasileira da Educação a Distância (ABED 2015/2016) registrou uma evasão de 26%, com 40% das ocorrências nas instituições que oferecem cursos totalmente a distância. As instituições apontam o fator tempo para dedicação aos estudos, bem como a disciplina em relação ao cumprimento das atividades estabelecidas pelos cursos como fator mais influente no fenômeno da evasão, seguido por finanças.

Netto, Guidotti e Santos (2017), no artigo intitulado “A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias”, afirmam que os principais motivos de evasão na Educação a Distância são a falta de gerenciamento do tempo destinado aos estudos e a falta de dedicação para realizar o curso a distância, tópicos estes que dependem exclusivamente do estudante. Mesmo assim, deve haver um olhar atento por parte do professor tutor e um acompanhamento constante deste durante o processo.

Apresentam-se como estratégias eficientes para a diminuição da evasão do estudante: qualificar o corpo docente; formar docentes para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); capacitar o corpo docente em relação à EAD e estratégias de mediação a distância; divulgar a metodologia da EAD proposta na instituição; criar uma comunidade virtual de aprendizagem; estimular o diálogo e as trocas entre os pares; desenvolver trabalhos em equipe; permitir ao aluno avaliar o curso e se autoavaliar; diversificar recursos e formas de expor conteúdos e atividades.

Fernandes et al (2013), no texto “Identificação de fatores que influenciam na evasão em um curso superior de Ensino a Distância”, afirmam que a fim de reduzir a evasão nos cursos a distância as instituições devem atentar quanto ao acesso e à frequência do aluno no AVA, acompanhando o seu aproveitamento, uma vez que alunos reprovados em disciplina apresentaram altos índices de evasão. É necessária ainda a criação de estratégias que incentivem o estudante a utilizar intensamente os recursos eletrônicos oferecidos pelo AVA.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como contribuição à sociedade, mercado de trabalho e comunidade consideramos urgente a necessidade em acompanhar as inovações tecnológicas para criar possibilidades de ensino-aprendizagem em todos os espaços em que vivemos, estimulando e motivando os atores sociais.

A modalidade a distância é uma ótima opção para aqueles que vivem uma rotina

agitada. Além de cuidar dos filhos, da casa, do marido ou da esposa e trabalhar, quem ainda precisa fazer faculdade pode organizar melhor seus horários para estudar, aproveitando qualquer tempo livre. Poder estudar a qualquer hora do dia e não ter que se deslocar até o lugar para assistir aula estão dentre as principais vantagens dessa modalidade de ensino. Isso sem contar que o aluno pode fazer um curso que nem está disponível em sua cidade sem ter que gastar para se deslocar a outra cidade para cursá-lo.

Os maiores desafios enfrentados nesta modalidade de ensino estão relacionados à disciplina e à organização. O resultado depende muito do aluno e da sua determinação. Por mais que exista um tutor para ajudar nas atividades, o estudante é responsável por administrar seu tempo e suas entregas de trabalhos.

A interação com os colegas de turma é muito menor que na modalidade presencial, já que ela acontece apenas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem nas atividades em grupo, nas videoconferências ou nos momentos presenciais nos polos.

A EAD é uma modalidade que depende muito da disciplina do aluno para o alcance de bons resultados. Se o aluno não se programar para participar das atividades previstas no plano de ensino, acaba não conseguindo terminar o curso, gerando uma evasão significativa.

Outro ponto levantado como desvantagem é a falta de interação direta com outras pessoas. Muitos sentem falta da convivência humana direta e física, mas se o aluno está acostumado a se comunicar por meio de bate papo virtual com os amigos e familiares, certamente nem sentirá essa “desvantagem”, já que os cursos, em sua maioria, têm fórum que permite a comunicação dos alunos entre si e com os tutores e se necessário com os professores.

Com o objetivo de reduzir a evasão nas instituições de ensino que oferecem cursos na modalidade a distância, recomenda-se a adoção de algumas práticas estratégicas, tais como: qualificação do corpo docente, orientação dos ingressantes sobre sua corresponsabilidade no processo ensino-aprendizagem, estimulação do diálogo e a troca entre pares, além da diversificação dos recursos e formas de exposição dos conteúdos e atividades.

A legislação sobre a EAD tem sofrido constantes modificações a fim de atender as demandas da educação brasileira realizando credenciamento e o recredenciamento de instituições, além da autorização para oferta de novos cursos. Dentre elas, os polos de EAD têm uma importância significativa para o desenvolvimento das atividades presenciais obrigatórias. O polo por sua vez deve manter uma infraestrutura física, tecnológica e de docentes para atender as necessidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MEB. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Coord.). **Projeto Nave, educação a distância: formação de professores em**

ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s. n.], 2001. p. 79-82.

BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BATISTA, CJF; SOUZA, MM. A Educação a Distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas. **Revista Multitexto**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 11-15, fev. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAVALCANTI JUNIOR, HSB; FERRAZ, IN. A expansão da educação a distância e o ensino superior no Brasil: caminhos tortuosos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, no49, p.149-163, mar2013- ISSN: 1676-258

Censo EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016** = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2016 [livro eletrônico] / [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2017.

COSTA, CJ; COCHI, CBR. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 21-32, janeiro/Abril 2013

COSTA, SN; ALVES, LR. O polo de apoio presencial como espaço de gestão e autonomia na EAD. As contingências na Gestão da EAD. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 17, fev. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9371>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FERNANDES, J et al. Identificação de fatores que influenciam na evasão em um curso superior de ensino à distância. **Perspectivas online**, 2013.

FONSECA, JJS. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, AC. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2010.

MANCIBO, D; VALE, AA; MARTINS, TB. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação (em línea)** 2015.

MATTAR, J. Guia de Educação a distância. São Paulo: Cengage Learning. **Portal Educação**, 2011.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In:

GOLDEN- BERG, P.; MARSIGLIA, RMG.; GOMES, MHA. (Orgs.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, M; KEARSLEY, G. O distance education: a systems view. Belmont (USA): **Wadsworth Publisging Company**, 1996.

NETTO, C; GUIDOTTI, V; SANTOS, PK. A evasão da EAD: investigando causas, propondo estratégias. II Conferência LatioAmericana sobre el Abandono en La Educacion Superior. 2017.

NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. Virtus: uma proposta de comunidades virtuais de estudos. In: NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. (Org.). **Projeto virtus**: educação e interdisciplinaridade na ciberespaço. Recife: Anhembi Morumbi, 2000. p. 21-32.

QUEIROZ, BP et al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (em línea)** 2013, 21 (Abril-Junho).

SANCHEZ, F. **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância – ABRAEAD 2005**. São Paulo: Instituto Monitor Ltda, 2005.

SANTOS, CA. Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Autêntica, 2011.

VALENTE, JA. Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). **EAD.BR Educação a distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. p. 97-122.

VIANNEY, J; TORRES, P e SILVA, E. **A Universidade Virtual do Brasil**. Disponível em: http://www.portaldeensino.com.br/ead_historico.pdf, 2003.

VIEIRA, MF. Desafios na gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. **3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014).20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014)**.

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIMENTAÇÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA MODALIDADE EAD

Érica de Melo Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro
Duque de Caxias-RJ

RESUMO: No presente artigo é apresentada uma análise do currículo de disciplinas experimentais dos cursos de Licenciatura em Química oferecidos na modalidade EaD da Universidade Aberta do Brasil. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre quais universidades ofereciam cursos desta modalidade e a partir desses resultados, foram analisados os Planos Pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos, avaliando as seguintes informações referentes às disciplinas experimentais de química: Eixo de disciplinas, carga horária total do curso, carga horária das disciplinas experimentais. A carga horária total dos cursos de graduação avaliados variam entre 2820 horas e 3125 horas e a carga horária de disciplinas experimentais de química corresponde a no mínimo 4,8% e a no máximo 15,7% do total. Entre os cursos analisados, 2 apresentam disciplinas distribuídas em eixos temáticos e 5 distribuídas em eixos tradicionais. A partir do trabalho desenvolvido é possível concluir a respeito das dificuldades encontradas no que diz respeito à infraestrutura para aplicação de atividades experimentais nos polos presenciais. Algumas alternativas,

como o uso do laboratório virtual, já foram apresentadas. No entanto, este não substitui as aulas presenciais, servindo apenas como uma ferramenta de apoio para a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: experimentação, ensino de química, ensino de química EaD, laboratório de química

ABSTRACT: In the present article is presented a curriculum analysis of experimental disciplines of Undergraduate Chemistry courses on distance education by Open University of Brazil. A bibliographic research about which universities offered courses of this type was done. After this, the Pedagogical Plans and curriculum matrices of the courses were analyzed by evaluating the following information related to the experimental disciplines of chemistry: Axis of disciplines, total workload of undergraduate and experimental disciplines. The total workload of the undergraduate courses evaluated vary between 2820 hours and 3125 hours and hours of chemistry experimental disciplines and corresponds to at least 4.8% and at most 15.7% of the total workload. Among the analyzed courses, two courses have present disciplines distributed in themes axes and 5 distributed in traditional axes. From present work it can be concluded about the difficulties encountered with regard to infrastructure for implementation of experimental activities in the classroom poles.

Some alternatives, such as using the virtual laboratory, have been presented. However, this does not replace the actual classes, serving only as a support tool for learning.

KEYWORDS: experimentation, chemistry teaching, distance chemistry teaching, chemistry laboratory.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da química como ciência se deu a partir da alquimia, que era uma atividade essencialmente experimental. Dessa forma, essa ciência se desenvolveu, desde o seu início, a partir de interpretações das observações experimentais. A experimentação permitiu a desmistificação da Ciência, a partir da investigação de “verdades científicas”, promovendo assim novos conceitos (OKI, 2004).

A partir do século XVII, foram dados os primeiros passos para a Ciência Moderna, onde a experimentação passou a desempenhar importante papel no desenvolvimento de uma metodologia científica que rompia com os padrões anteriores de que o homem e a natureza tinham relação com o divino, passando a se basear na racionalização, indução e dedução (GIORDAN, 1999).

Segundo Giordan (1999), a experimentação desperta interesse entre os alunos, independente do nível de escolarização, por apresentar um caráter motivador, lúdico e vinculado aos sentidos. Em decorrência disso, a experimentação pode aumentar a capacidade de aprendizado.

Queiroz (2004) defende que trabalhar com as substâncias, aprender a observar um experimento cientificamente, visualizar de forma que cada aluno descreva o que observou durante a reação, conduz a um conhecimento definido. Além disso, as atividades experimentais permitem ao estudante uma compreensão de como a Química se constrói e se desenvolve, pois ele presencia a reação ocorrendo em tempo real e em cada uma de suas etapas.

Maldaner (1999) relaciona o uso de experimentos com a construção do conhecimento por parte do educando. Ele ressalta que a construção do conhecimento químico é feita por meio de manipulações orientadas e controladas de materiais, iniciando os assuntos a partir de algum acontecimento recente ou do próprio cotidiano, propiciando ao aluno acumular, organizar e relacionar as informações necessárias na elaboração dos conceitos fundamentais da disciplina.

O uso de experimentos como um instrumento essencial a aprendizagem do educando é destacado por Russel (1994). Ele afirma que quanto mais integrada à teoria e a prática estiverem, mais sólida se torna a aprendizagem de Química, e ela passa a cumprir sua verdadeira função dentro do ensino, contribuindo para a construção do conhecimento químico, não de forma linear, mais transversal. Ou seja, não apenas trabalhando a química no cumprimento da sua sequência de conteúdo, mas interagindo o conteúdo com o mundo real dos alunos de forma diversificada, associada à experimentação do cotidiano, aproveitando suas argumentações e

indagações.

A experimentação também tem um papel primordial na formação de cidadãos mais críticos, pois quando tal atividade é desenvolvida em parceria com a contextualização, ou seja, levando em conta aspectos socioculturais e econômicos da vida do aluno, os resultados da aprendizagem poderão ser mais efetivos, sendo possível formar cidadãos capazes de participar da sociedade atual com maior compreensão e criticidade (SANTOS, 1996).

No ensino de ciências tradicional, o aluno apresenta dificuldades, principalmente nos anos iniciais de aprendizagem da química, para relacionar os conhecimentos teóricos com a realidade à sua volta. Segundo Serafim (2001), as principais dificuldades consistem em: desenvolver a abstração necessária para a compreensão dos conteúdos ensinados em ciências; relacionar esses conteúdos com a realidade cotidiana; despertar o interesse da comunidade escolar em incentivar o uso de experimentos nas aulas de ciências.

Neste contexto a experimentação surge como uma alternativa para potencializar e facilitar o processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno perceber a relação teórico-prática, além de facilitar a percepção do indivíduo de que a Química está presente na sua vida e na sociedade em geral e que o conhecimento químico auxilia na vida em sociedade. Vale ressaltar também que essas atividades criam um ambiente de curiosidade e investigação, pois estimulam os indivíduos a se questionarem, a descobrir semelhanças e diferenças, a errar, a criar hipóteses e a chegar às próprias soluções.

No entanto, apesar da importância da experimentação no ensino de ciências, é necessário utilizá-la com cuidado, para que não seja apenas o fim da aprendizagem e sim um meio. A experimentação deve ser utilizada para fomentar uma discussão teórica dos temas propostos e não apenas para comprovar uma explicação teórica apresentada pelo professor (FAGUNDES, 2007). O correto é imaginar que é possível comprovar a teoria através da prática, imaginando um caminho inverso ao caminho simplista e chegando a uma teoria por “descoberta”, de forma a repensar a teoria a qual foi estudada (SILVA & ZANON, 2000).

O primeiro curso de Licenciatura em Química do Brasil foi criado pela USP, em 1934 e fazia parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a qual era composta, quando da sua criação, pelos cursos de: Filosofia, Ciências (com subseções: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História, Ciências Sociais e Políticas) e Letras. Nessa época, o curso de química durava 3 anos, tempo no qual o formando aprendia a ciência pura, podendo fazer a complementação pedagógica com o Curso de Didática para obter o diploma de Professor Secundário (NYUARA & SOARES, 2011).

No Rio de Janeiro, em 1935, a Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ) foi desenvolvido um modelo diferente da USP para as licenciaturas. O objetivo era focar especificamente na formação de professores com a proposta de cursos, tais como,

para habilitação ao magistério secundário, ao magistério normal, de administração e orientação escolar, além de cursos de extensão e formação continuada de professores. Os alunos faziam 3 anos de curso específico em química pura e outras disciplinas técnicas, e mais 1 ano de didática, no modelo chamado de 3 + 1. O modelo de curso era anual e as disciplinas a serem cursadas eram: a) primeira série: complementos de Matemática, Física Geral e Experimental, Química Geral e Inorgânica, Química Analítica Qualitativa; b) segunda série: Físico-química, Química Orgânica e Química Analítica Quantitativa e c) terceira série: Química Superior, Química Biológica e Mineralogia. O curso de didática era composto das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (MASSENA, 2010).

Atualmente existem 277 cursos de Licenciatura em Química no Brasil, sendo 23 na modalidade EaD e 254 são de forma presencial. De acordo com Almeida et al. (2017) do total de cursos EaD no país, 20 são oferecidos por Instituições Públicas de Ensino.

No presente artigo será apresentado uma análise do currículo de disciplinas experimentais dos cursos de Licenciatura em Química oferecidos na modalidade EaD da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Todos os cursos analisados são públicos e oferecidos por Consórcios das Universidades que integram a UAB.

Neste estudo serão avaliados as cargas horárias de disciplinas experimentais dos cursos e as formas de abordagem dessas disciplinas de acordo com os critérios apresentados em detalhe na Metodologia.

No Rio de Janeiro os cursos de Licenciatura em Química modalidade EaD são oferecidos pelo Consórcio CEDERJ e são coordenados pela UFRJ e pela UENF, sendo que cada uma oferece um currículo diferente para o mesmo tipo de curso. Cada Universidade coordena cursos de Licenciatura em Química distribuídos em 4 polos no Estado do Rio de Janeiro.

Na Tabela 1 são mostrados os cursos de Licenciatura em Química EaD oferecidos pela UAB e o número de polos por Estado, de acordo com a Capes.

| UF | Número de polos | Número de cursos | Coordenação |
|-----------|------------------------|-------------------------|---------------------------|
| RJ | 8 | 2 | UFRJ e UENF |
| MG | 18 | 4 | UFMG, UFJF, UNIFAL, UFVJM |
| ES | 5 | 1 | UFES |

Tabela 1. Cursos de Licenciatura em Química EaD na Região Sudeste oferecidos pelo sistema UAB (2016).

Fonte: Autoria própria

2 | METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir da revisão bibliográfica sobre quais universidades ofereciam a modalidade de Licenciatura em Química em questão. A partir desses resultados foram analisados os Planos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química das Universidades apresentadas na Tabela 1. Foram pesquisadas as seguintes informações referentes às disciplinas experimentais de química: Eixo de disciplinas, carga horária total do curso, carga horária das disciplinas experimentais e tempo mínimo e máximo previsto para a integralização do curso.

As disciplinas experimentais dos cursos foram classificadas em 2 grupos: um grupo relacionado a eixos temáticos e outro relacionado a um eixo tradicional. Pode-se entender as disciplinas de eixos temáticos aquelas que seguem um tema gerador e a partir daí se desenvolvem as tutorias teóricas e práticas. As disciplinas de eixo tradicional não seguem temas e são compartimentadas em diferentes áreas da química, de forma semelhante ao curso presencial, a saber: química geral, físico-química, química analítica, bioquímica e química orgânica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os Referenciais para o Ensino à Distância, em algumas áreas do conhecimento “as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir 27 laboratórios de ensino nos polos de apoio presencial”. Dessa forma, é necessário discutir a importância da experimentação no ensino de ciências modalidade EaD, avaliando as matrizes curriculares dos cursos já oferecidos, a distribuição de carga horária e as possíveis alternativas para a adequação dessas atividades.

A implementação e manutenção de cursos de ciências, que apresentam atividades experimentais, depende de políticas públicas no que diz respeito à infraestrutura. As aulas de laboratório são realizadas nos polos, tornando o curso semipresencial. Segundo Santos et al. (2011), 37,8% do total de alunos na modalidade EaD estão na região sudeste, mas a região Nordeste é a que conta com o maior número de polos presenciais, apesar de contar com apenas 8,2% do total de alunos.

De todos os cursos analisados, apenas a UENF e a UFRJ apresentam as disciplinas do curso de química distribuídas em eixos temáticos, que se desenvolvem a partir de um tema gerador e misturam diferentes áreas da química na mesma disciplina. Na disciplina Química II, por exemplo, o tema é Combustíveis e os conhecimentos abordados envolvem uma parte da química orgânica I e de Físico Química I (termodinâmica clássica). Todas as outras Universidades apresentam disciplinas teóricas e experimentais de química seguindo a separação tradicional, conforme já apresentado anteriormente na Introdução.

Os temas geradores são muito importantes na facilitação da contextualização do ensino, já que possibilita ao educando a oportunidade de construir de forma mais significativa sua própria concepção de mundo científico e cultural. No entanto, a maioria dos cursos presenciais de Licenciatura em Química no Brasil não utiliza essa abordagem em sua matriz curricular e as disciplinas são organizadas de forma compartimentada.

Nos cursos da UENF e da UFRJ as disciplinas de química são teórico-experimentais e por isso dentro de cada disciplina é separada uma determinada carga horária para as aulas práticas. Cada disciplina conta com 6 aulas experimentais com uma média de 2-3 horas por prática. Os cursos oferecidos por essas duas Universidades é o que apresenta menor carga horária de disciplinas experimentais entre todos os cursos analisados (Figura 1).

A carga horária total dos cursos de graduação avaliados variam entre 2820 horas e 3125 horas (Figura 2). Este valor é bastante superior àquele determinado pelo MEC para a carga horária mínima, que é de 2400 horas.

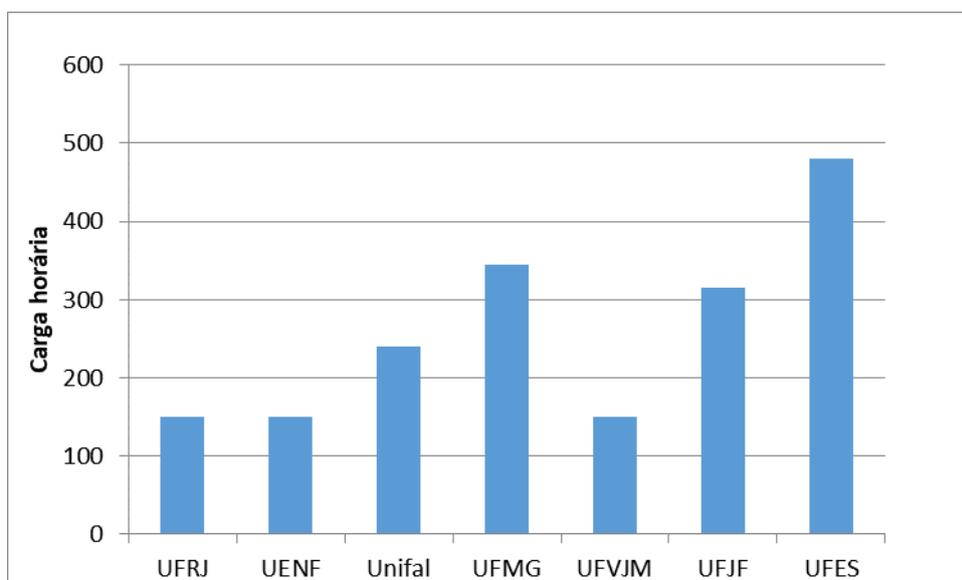


Figura 1. Carga horária de disciplinas experimentais de química por Universidade.

Fonte: Autoria própria

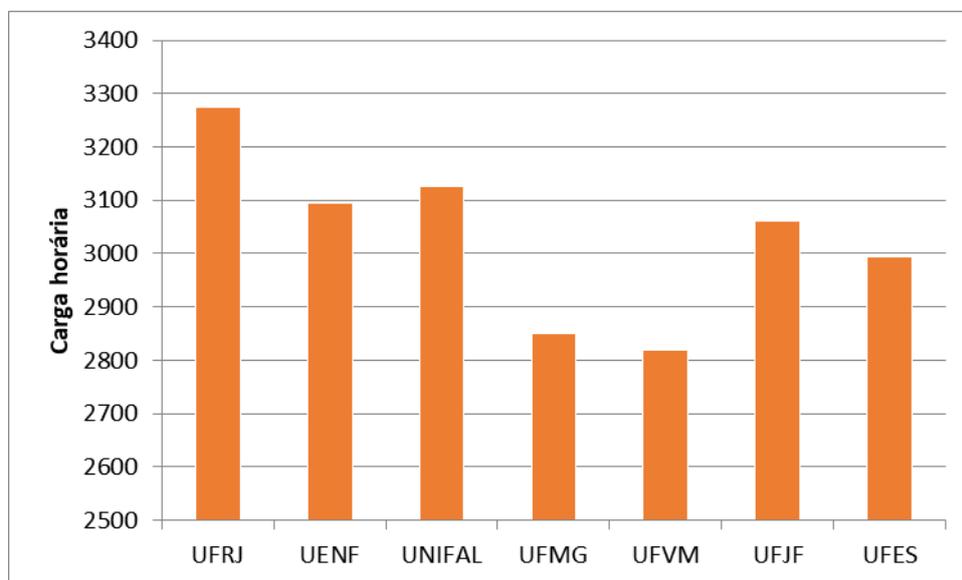


Figura 2. Carga horária total dos cursos de Licenciatura em química modalidade EaD no Sudeste.

Fonte: Autoria própria

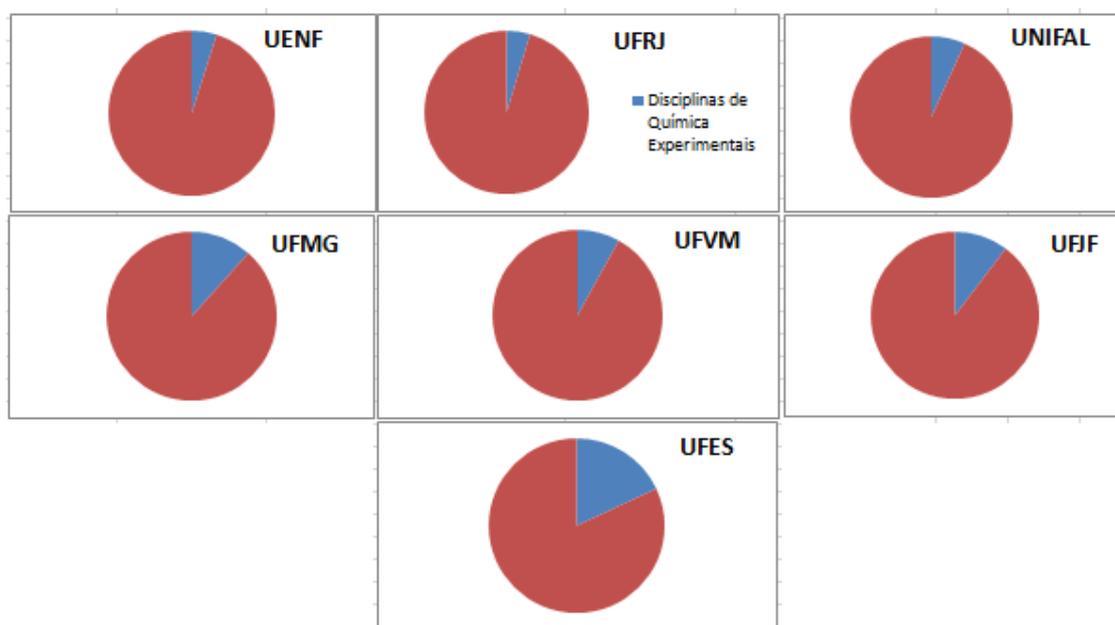


Figura 3. Fração percentual de carga horária de disciplinas experimentais de química nos cursos de Graduação em Licenciatura em Química modalidade EaD.

Fonte: Autoria própria

As disciplinas de eixos tradicionais foram classificadas em Química Geral, Físico-Química, Química orgânica e Bioquímica, Química Analítica, Química Ambiental e outras. As disciplinas de Química Geral ocupam a maior carga horária entre as disciplinas experimentais nos 5 cursos avaliados. Destaca-se a presença da disciplina obrigatória de Química ambiental em todos os cursos e a presença da disciplina de Química Ambiental Experimental na maioria dos cursos. As disciplinas com menor carga horária correspondem às de Química Analítica experimental, estando até mesmo ausente em alguns cursos (Figura 4).

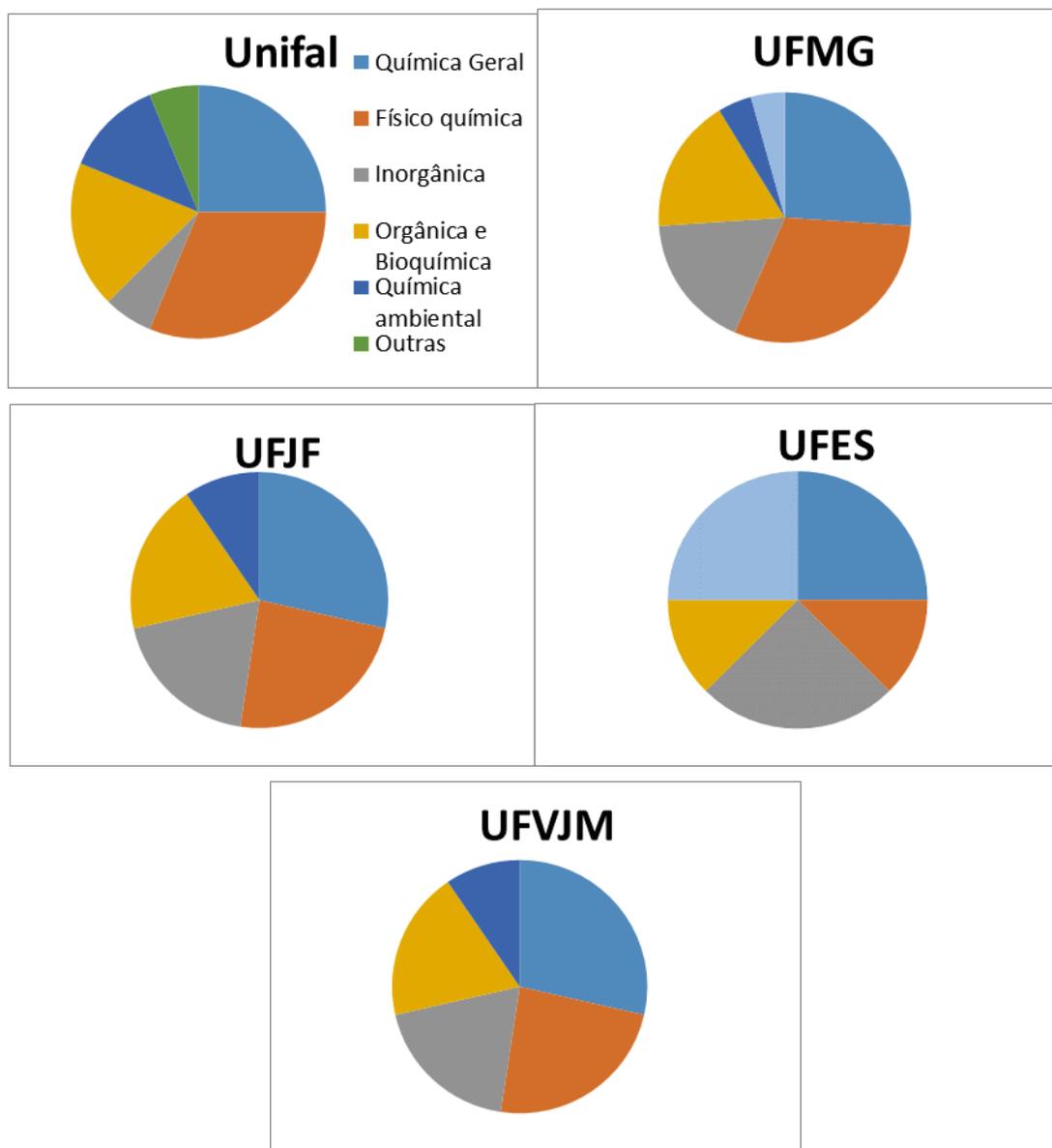


Figura 4. Carga horária por área de disciplinas experimentais de química para os cursos que seguem os eixos tradicionais.

Fonte: autoria própria

4 | CONCLUSÕES

Tendo em vista a importância da experimentação no ensino de química e na qualidade da formação dos professores nesta área, é necessário avaliar a adequação da grade curricular e da carga horária das disciplinas experimentais nos cursos desta modalidade.

Durante a pesquisa bibliográfica para a elaboração do presente artigo foram encontradas poucas informações a respeito da importância e adequação da carga horária de disciplinas experimentais em cursos de ciências em geral e, em especial para os cursos de Licenciatura em Química. Muitos trabalhos têm sido publicados destacando a importância da experimentação na formação dos alunos do ensino básico, mas é preciso discutir a qualidade da formação de nossos professores.

Alguns pesquisadores tem proposto o uso da cozinha residencial como recurso

para simular o laboratório (BOSCHMANN, 2003; REEVES e KIMBROUGH, 2004). Essa prática pode ser um recurso interessante no que diz respeito à flexibilidade e criatividade do educando, mas não atinge o rigor exigido em experimentos, nem permite desenvolver habilidades instrumentais, especialmente em disciplinas mais avançadas (DALGARNO et al., 2009). Uma alternativa para suprir essa necessidade é o uso de laboratórios virtuais de química. Porém, isso só é possível a partir de investimentos em tecnologias educacionais e incentivos do Governo, já que no Brasil, a maior parte dos cursos de química desta modalidade são oferecidos por Universidades públicas. É importante destacar que o laboratório virtual não supre todas as necessidades da prática no ensino de química, mas pode servir como complementação e preparação para a aprendizagem.

Alguns autores criticam a implantação dos laboratórios nos polos, diante do alto investimento e possível não uso da infraestrutura após o término do respectivo curso (ARAUJO & VIANA, 2012). No entanto, isso não tem acontecido, pois em algumas Universidades brasileiras utilizam-se os mesmos laboratórios dos cursos presenciais para as atividades experimentais dos cursos semipresenciais e em outros casos, os polos dispõem de laboratórios exclusivos para as aulas semipresenciais. A formação de turmas tem acontecido de forma contínua nos polos do Estado do Rio de Janeiro. De qualquer forma, a primeira alternativa seria mais vantajosa financeiramente.

Além de todas as facilidades promovidas em um curso desta modalidade, existe a possibilidade de associar o curso EaD com o curso presencial, de forma que o aluno possa optar por uma dessas modalidades dependendo de sua necessidade. Esse sistema já é desenvolvido em algumas universidades americanas, que permitem que os alunos façam parte de suas atividades semestrais à distância.

REFERÊNCIAS

SANTOS, G.A., MÓL, G.S., PHILIPPSEN, E.A., TEIXEIRA, A.H., PEIXOTO, L.R.T. **A formação de professores de Química a distância - estudo preliminar**. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília – DF. 34º RASBQ, 2011.

ARAUJO, R.S., VIANNA, D.M. Ouvindo formadores em licenciaturas em Física a distância sobre as políticas públicas educacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 29, p.448-468, 2012.

ALMEIDA, W.S.B., LEÃO, M.F., OLIVEIRA, E.C., DEL PINO, J.C. Oferta de Cursos de Licenciatura em Química no Brasil e Breve Histórico desses Cursos em Mato Grosso. **EaD em Foco**, v.7, n.3, p.66-76, 2017.

BOSCHMANN, E. Teaching chemistry via distance education. **Journal of Chemical Education**, v. 80, n. 6, p. 704–708, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química**. Brasília, DF, 2002. 9 p.

DALGARNO, B., BISHOP, A., ADLONG, W., BEDGOOD, D. Effectiveness of a Virtual Laboratory as a preparatory resource for Distance Education chemistry students. **Computers and Education**,

v.53,p.853-865, 2009

MASSENA, E.P. **História do currículo da licenciatura em química da ufrj: tensões, contradições e desafios dos formadores de professores (1993-2005)**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2010.

FAGUNDES, S.M.K. Experimentação nas Aulas de Ciências: Um Meio para a Formação da Autonomia? **Química Nova na Escola**, n. 4, p.28-34, 1996.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, n. 10, p.43-49, 1999,

GUIMARÃES, C.C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa, **Química Nova na Escola**, v. 31, n.3, p.198-202, 2007.

GALIAZZI, M.C., AUTH, M.,MANCUSO, M., MORAES,R. (Orgs.) **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências: Uma Aposta de Pesquisa na Sala de Aula**. Ijuí: Unijui, 2007.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva como pesquisa de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, v. 22, n.2, p.289-292, 1999.

MESQUITA, N.A da S., SOARES, M.H.F.B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química nova na escola**, v.1, n.34, p.32-37, 2011.

OKI, M. da C.M. Paradigmas, Crises e Revoluções: A História da Química na perspectiva kuhniana. **Química nova na escola**, v. 20, p.32-37, 2004.

QUEIROZ, S.L. Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 1, 2004.

REEVES, J., KIMBROUGH, D. Solving the laboratory dilemma in distance learning general chemistry. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 8, n.3, p.47–51, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF, 2007.

RUSSELL, J.B. **Química Geral**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 1994.

SANTOS, W.L.P.; SCHNETZLER, R.P. Função Social: o que significa ensino de química para formar cidadão? **Química Nova na Escola**, n.4,p.28-34,1996.

SILVA, L.H.A; ZANON, L.B. Experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZER, R.P., ARAGÃO, R.M.R. (Orgs.) **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: V Gráfica, p. 120-153, 2000.

<http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos.action> Consultada em 14/09/2016

https://www.ufmg.br/ead/site/images/cursos/curriculo/curriculo_quimica.pdf Consultada em 14/09/2016

<http://ead.unifal-mg.edu.br/cead/?q=node/185> Consultada em 14/09/2016

[https://www.unifalmg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Cursos/quimica/ead/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Qu%C3%ADmica%20\(EAD\).pdf](https://www.unifalmg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Cursos/quimica/ead/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Qu%C3%ADmica%20(EAD).pdf) Consultada em 15/09/2016

<http://www.cead.ufjf.br/curso/licenciatura-em-quimica/> Consultada em 15/09/2016

http://www3.neaad.ufes.br/sites/www.neaad.ufes.br/files/grade_curricular_quimica.pdf Consultada em 15/09/2016

A INFLUÊNCIA DO ESTILO DE APRENDIZAGEM DO TUTOR A DISTÂNCIA NA ESCOLHA DOS RECURSOS DIDÁTICOS

Cristiana Mariana da S. S. do Nascimento

Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói
– Rio de Janeiro

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar os estilos de aprendizagem dos tutores a distância do curso de graduação EaD em Administração Pública de uma Universidade Pública do Rio de Janeiro, e sua influência na escolha dos recursos didáticos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Usa-se uma abordagem quantitativa de objetivo exploratório, sendo desenvolvido com a aplicação do LSI (Learning Style Inventory), o Inventário de Estilos de Aprendizagem de David Kolb. Por meio do desenvolvimento deste Estudo de Caso foi possível observar que, dos 24 tutores respondentes, perguntados sobre qual dos estilos de aprendizagem segundo Kolb se identificavam, oito (cerca de 33,3% dos entrevistados) encontraram coincidência entre o estilo qual se identificavam e o estilo de aprendizagem revelado pelo teste, destes 75% são “assimiladores”, 12,5% “acomodadores” e 12,5% “divergentes”.

PALAVRAS-CHAVE: Estilos de Aprendizagem, Educação a Distância, Recursos Didáticos.

ABSTRACT: This work aims to identify and analyze the learning styles of the distance

tutors of the undergraduate course in Public Administration of a Public University of Rio de Janeiro, and its influence in the choice of didactic resources available in the virtual learning environment. A quantitative exploratory objective approach is developed, with the application of LSI (Learning Style Inventory), David Kolb's Learning Styles Inventory. Through the development of this Case Study, it was possible to observe that, of the 24 respondent tutors, asked about which of Kolb's learning styles were identified, eight (about 33.3% of respondents) found a match between the style they identified the learning style revealed by the test, of these 75% are "assimilators", 12.5% "ushers" and 12.5% "divergent".

KEYWORDS: Learning Styles, Distance Education, Didactic Resources.

1 | INTRODUÇÃO

“A educação a distância (EaD), atualmente, assumiu grande importância como modalidade educativa”, uma vez que tem atendido de forma satisfatória a crescente necessidade de formação e/ou atualização profissional, devido as rápidas mudanças e transformações ocorrentes no campo educacional e no mercado econômico mundial. Historicamente, a EaD foi utilizada para complementar o sistema

tradicional, corrigindo algumas lacunas e atuando em situações emergenciais. Em crescente expansão, vem atingindo um número cada vez maior de alunos (ALVES, 2011).

São muitos os modelos de estilos de aprendizagem e, recentemente, passaram a chamar a atenção dos educadores. “Estes estilos fornecem uma caracterização razoavelmente estável para o planejamento de estratégias de aprendizagem”, em coerência com as necessidades educativas dos estudantes, o que pode conferir a estes melhores oportunidades de construção de conhecimentos (LOPES, 2002 apud LEITE FILHO et al., 2008, p.2).

Entretanto, Pereira (2005 apud LEITE FILHO et al., 2008) enfatiza que a diferença entre o estilo de aprendizagem do tutor e do estudante, pode colaborar para a desmotivação do mesmo, contribuindo para que apresente um baixo desempenho em seu processo de aprendizagem.

O objeto de estudo deste trabalho é analisar a importância dos estilos de aprendizagem apresentados pelos tutores a distância na escolha dos recursos didáticos disponibilizados na plataforma de aprendizagem de um curso de graduação em Administração Pública de uma Universidade Pública do Rio de Janeiro na modalidade EaD. O interesse consiste em identificar os estilos de aprendizagem dos tutores que atendem os aprendizes a distância, e sua implicação na seleção de tais recursos.

Este projeto consiste no Trabalho Final do Curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância e foi desenvolvido parcialmente em grupo, parcialmente de forma individual. Cabe ressaltar que cada integrante do grupo desenvolveu a sua tarefa, buscando contribuir de forma assídua e coletiva. Assim, o tema abordado foi discutido e desenvolvido em grupo, o que justifica que partes deste trabalho (Capítulos 1 e 2) também se encontram nos trabalhos, “O Impacto dos Estilos de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico de Alunos da Educação a Distância”, “O Impacto dos Estilos de Aprendizagem no Desempenho dos Tutores”, e “O Estilo de Aprendizagem dos Docentes no Curso de Graduação em Administração Pública EaD”. Os capítulos 3 e 4 foram elaborados individualmente, levando em consideração toda a pesquisa realizada.

1.1 Justificativa

A proposição deste trabalho, com foco na área educacional, vai de encontro às abordagens contemporâneas que tratam dos estilos de aprendizagem no ambiente EaD, pois: i) A EaD é uma prática educativa que já está consolidada, não sendo predominante no ensino brasileiro, porém já se faz presente no processo educacional, tanto em instituições públicas quanto privadas (BRANDÃO, 2014); ii) Conforme Dunn (1987 apud CERQUEIRA, 2000, p.37) quando os estilos de aprendizagem são conhecidos e respeitados, proporcionam um processo de ensino e aprendizagem harmonioso, que reduzem os problemas de indisciplina e aumentam o aproveitamento acadêmico; iii) É importante entender a necessidade de se ter consciência do papel

significativo dos estilos de aprendizagem no ensino a distância, visto que a EaD, mediada pelo computador, amplia as possibilidades de desenvolver novas habilidades no processo de ensino e aprendizagem no ensino (KALATZIS e BELHOT, 2007).

Desta forma, avaliar os estilos de aprendizagem pode cooperar para o entendimento dos processos e metodologias de ensino, inclusive nos AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Estimar as características inerentes aos Estilos de Aprendizagem dos estudantes, docentes e tutores torna-se um material útil para que seja possível identificar quais as estratégias de ensino mais indicadas às necessidades de determinado grupo e quais recursos didáticos, metodologias e técnicas podem ser melhores explorados para ampliar os benefícios do ensino e aprendizagem.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é identificar qual o impacto dos estilos de aprendizagem na EaD.

1.2.2 Objetivos específicos

Para tanto, determina-se como objetivos específicos:

- I. Identificar a existência de diferentes estilos presentes no grupo de estudo;
- II. Identificar Estilo de Aprendizagem predominante no grupo pesquisado;
- III. Analisar a relação entre os Estilos de Aprendizagem e as variáveis: gênero, idade, função desempenhada no curso EaD;
- IV. Avaliar a relação entre os Estilos de Aprendizagem e as implicações educacionais do grupo pesquisado.

1.3 Metodologia

O presente trabalho, quanto à natureza de sua metodologia, classificado como um Estudo de Caso, que se caracteriza por investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Para elaboração deste trabalho, a pesquisa foi realizada em duas fases: A fim de identificar a influência dos estilos de aprendizagem dos tutores a distância na escolha dos recursos didáticos disponibilizados no AVA do curso de graduação EaD de Administração Pública de uma Universidade Pública do Estado do Rio de Janeiro, neste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa (Apêndice A), por meio de um questionário virtual, através do Google Drive. Este questionário foi construído através de uma adaptação do Inventário de Estilo de Aprendizagem (LSI – Learnins

Styles Inventories) e enviado por e-mail aos tutores a distância. O curso possui 44 tutores a distância, que atuam nas diversas disciplinas, sendo que 25 responderam ao questionário e, desse valor, 1 questionário foi respondido incorretamente e, portanto, foi descartado da análise de dados.

Com a aplicação do LSI será possível identificar os estilos de aprendizagem dos atores envolvidos (alunos, tutores e professores) na EaD, bem como analisá-los junto aos impactos que podem gerar na EaD.

1.4 Organização do Trabalho

No que diz respeito à estrutura, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos, sendo o Capítulo 1 composto pela introdução, parte que contém a contextualização, o problema de pesquisa, os objetivos, bem como, a justificativa e aspectos metodológicos; O Capítulo 2 compreende os pressupostos teóricos da EaD, suas características principais e atuação dos atores (aluno, professores e tutores) na EaD. O Capítulo 3 abrange os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário, sua análise e discussões. Por fim, no Capítulo 4 temos as considerações finais feitas acerca do problema à luz da interpretação dos dados coletados, seguido das referências bibliográficas e apêndice.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo abordaremos os estilos de aprendizagem e suas características, bem como seus impactos na Educação a Distância. A partir dos papéis dos principais atores da EaD são apresentados conceitos de diversos autores que expõem a necessidade de observar a teoria e aplicar na prática, verificando os resultados para aperfeiçoamento didático e adaptação de método.

2.1 A EaD e suas principais características

O surgimento das tecnologias digitais no atual contexto da Era da Informação e do Conhecimento trouxe novos desafios para o meio educacional, o que reforçou a necessidade de uma transição de novos paradigmas, objetivando novas formas de aprender e ensinar. Dentre essas, podemos destacar a importância dos estilos de aprendizagem para melhor compreensão das individualidades no processo de aprendizagem (FREITAS e CARVALHO, 2013).

Seus principais atores no processo de construção do conhecimento são o aluno, o tutor a distância, o tutor presencial, o professor e os insumos pedagógicos. Embora sejam diferentes os níveis de responsabilidade atribuídos, todos estão dispostos a contribuir com a busca de informações para agregar aos conteúdos disponibilizados, com visão crítica e de forma ativa. Para facilitar a comunicação, a EaD conta com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que são disponibilizadas na

plataforma de ensino (como, por exemplo, a plataforma MOODLE) e permitem interação em tempo real (como um chat, ou uma videoconferência) e de forma atemporal (mensagem, fórum), na qual não é necessária a presença simultânea dos atores.

Diante do fato que os atores envolvidos na EaD: alunos, professores e tutores, possuem diferentes características, contudo, bem definidas, faz-se necessário analisar cada um destes atores separadamente, e para tanto, são apresentados a seguir.

2.1.1 O Aluno

Diante da nova modalidade de ensino que surge e se amplia cada vez mais no cenário educacional, a EaD, o aluno passa a ser o sujeito que, através de suas interações com o objeto de estudo/conhecimento e com seus colegas, tutor e professor, busca seu aprendizado de maneira autônoma. A preocupação com essa ótica de como os alunos aprendem desencadeou, dentro da área de educação e psicologia, investigações sobre os chamados “Estilos de Aprendizagem”.

Para Felder e Silverman (1988) ocorre uma lacuna entre o estilo de aprendizagem do aluno e a forma de ensinar do professor e, dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem pode ser prejudicado, pois o aluno pode ficar insatisfeito, entediado e desanimado com o curso.

Contudo, Kolb (1984) analisa que as dificuldades podem ser superadas se ocorrer uma compreensão sobre as diferentes formas de aprender e, a partir disso, o professor pode buscar por alternativas didáticas considerando as preferências cognitivas dos alunos.

2.1.2 O Tutor Presencial

O tutor presencial é aquele possui o papel de ser mediador no processo ensino-aprendizagem, além de ser motivador e orientador da vida acadêmica na EaD. O tutor presencial tem uma relação mais direta, com encontros presenciais, auxiliando-os no manuseio e aproximação dos conteúdos.

Scherer e Brito (2014) afirmam que o conhecimento é transmitido entre a interação do tutor e o aluno, mas essa interação ocorre por diversas formas, não somente pela troca de informação.

Dessa forma, é notória a importância do tutor presencial na mediação da educação a distância. Ele exerce um papel significativo no processo e para tanto é necessário possuir habilidades e conhecimentos específicos para realizar as funções que lhe cabem.

2.1.3 O Tutor a Distância

Diferentemente do professor presencial, o tutor EaD possui uma maior flexibilidade no horário de atendimento aos alunos, uma vez que, geralmente as atividades realizadas por meio dos AVA são assíncronas, ou seja, não precisam ocorrer em dia e horário determinados. Por outro lado, o professor, na educação presencial, é quem determina o conteúdo ministrado e a metodologia do curso em sala de aula, já o tutor a distância recebe o conteúdo formulado pelo professor (coordenador da disciplina) e executa a metodologia escolhida por ele. Contudo, por vezes chamado a colaborar na atualização do desenho instrucional das disciplinas que atua, sugerindo e aperfeiçoando as atividades do AVA, buscando melhorar o diálogo entre o conteúdo programático e o grupo de alunos.

Cavalcante Filho et al. (2012) destacam a responsabilidade do tutor a distância na promoção do diálogo entre o educando e o conteúdo selecionado para a disciplina, quando afirmam que: “a principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros” (BRASIL, 2007 apud CAVALCANTE FILHO et al., 2012, p. 4).

Pode-se então concluir que ao identificar o próprio estilo de aprendizagem, possibilita o tutor contribuir para o melhor aproveitamento dos recursos didáticos favorecendo assim o processo de aprendizagem.

2.1.4 O Professor

No Ensino a Distância, denomina-se “Professor” aquele que é responsável pelo conteúdo da disciplina e pela forma com que ele será abordado, pelas ferramentas e recursos que serão utilizados e pela elaboração das avaliações a distância e presenciais, a partir dos “objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes” (BRASIL, 2007, p.20).

Segundo Silva e Oliveira Neto (2010, p. 132) “Frequentemente um professor tende a ensinar como ele gostaria de aprender, ou seja, ensinar de acordo com seu próprio estilo de aprendizagem”. Portanto, o estilo de aprendizagem do professor reflete em sua didática. Assim, compartilham com Cordeiro e Silva (2012) e com Ferreira (2009) sobre a necessidade de o professor conhecer seu estilo de ensino-aprendizagem para atuar na docência.

2.2 Estilos de Aprendizagem

Diversos autores como Kolb (1984), Honey e Mumford (2000), Felder e Silverman (1988) definem estilos de aprendizagem de diferentes formas, cada qual influenciado por distintas teorias da psicologia, tais como: as teorias de Jung, de Piaget e Vygotsky.

Kolb (1984), define aprendizagem como um processo em que o conhecimento

é criado por meio da transformação da experiência. Esse processo é adaptativo e holístico, que mescla experiência, percepção, cognição e comportamento dos indivíduos e envolve transações entre estes e o ambiente.

O processo de aprendizagem é cíclico, passando por 4 fases: i) experiência concreta (envolvimento); ii) observação reflexiva (pensar sobre a experiência, ouvir, observar); iii) conceituação abstrata (generalização ou princípios, criação de ideias, teorias); iv) experimentação ativa (testar o que foi aprendido, tomar decisões) e que são inter-relacionadas no processo adaptativo do aprendizado (Fig.1).

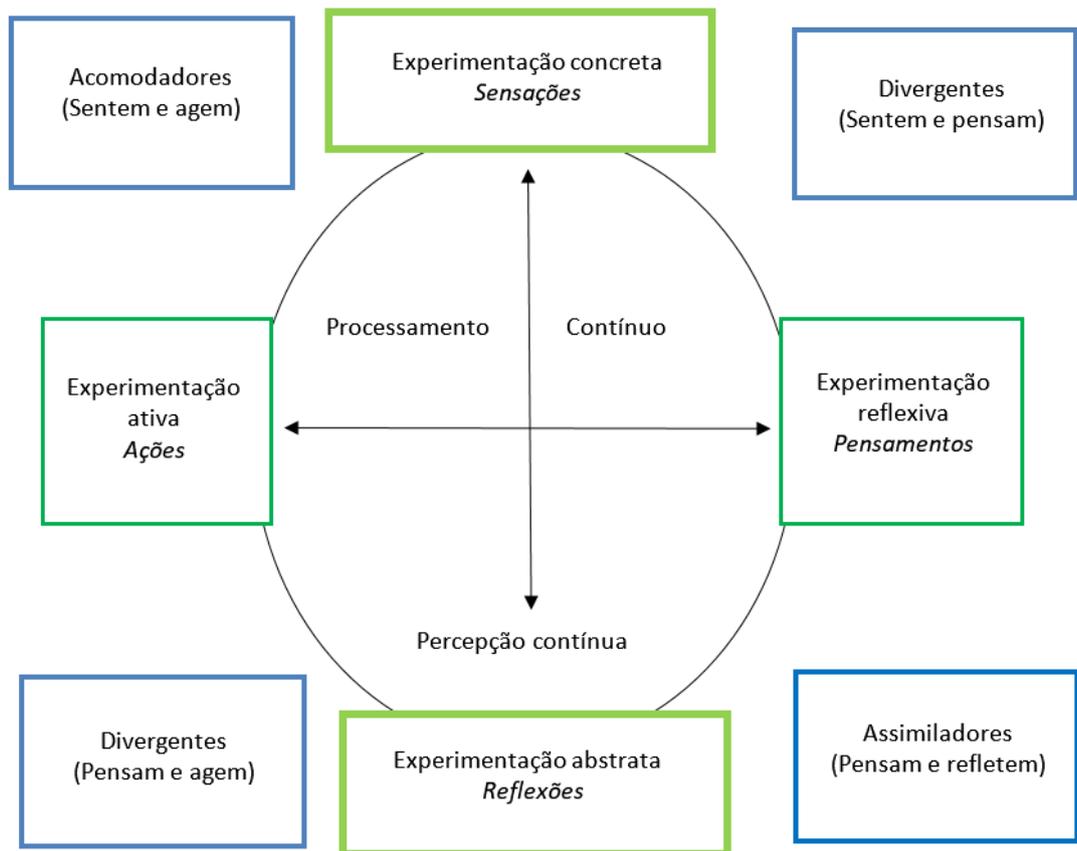


Figura 1 – Modelo esquemático de estilos de aprendizagem de Kolb

Fonte: Kolb (1984).

Por meio do LSI, com a classificação de cada afirmação, é possível identificar a ênfase que o indivíduo possui para cada uma das quatro habilidades consideradas no processo de aprendizagem (experiência concreta, experimentação ativa, conceituação abstrata e observação reflexiva).

O modelo de Kolb trabalha com um instrumento de identificação individual do estilo de aprendizagem, chamado de Inventário de Estilos de Aprendizagem (LSI Learning Styles Inventories) e o qual é trabalhado nesta pesquisa.

Com esse ciclo, Kolb identificou quatro estilos de aprendizagem com as habilidades dominantes a cada estilo conforme o Quadro 1.

| Estilos de Aprendizagem | Habilidades dominantes |
|--|--|
| Divergentes - aprendem experimentando, criando ideias e teorias, observando e escutando, e relacionando o conteúdo do curso com sua vivência. Capazes de analisar as situações em diferentes pontos de vistas e relacioná-los num todo organizado. | Experiência Concreta e Observação Reflexiva |
| Assimiladores - aprendem refletindo, ouvindo, observando e criando teorias e ideias, preocupam-se pouco com suas aplicações. | Conceituação Abstrata e Observação Reflexiva |
| Convergentes - aprendem por ensaio e erro, e por aplicação prática de ideias e teorias. São hábeis para definir problemas e para tomar decisões. Utilizam raciocínio dedutivo. | Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa |
| Acomodadores - aprendem por meio da experiência e aplicação do conhecimento em situações novas de aprendizagem. | Experiência Concreta e Experimentação Ativa |

Quadro 1 - Estilos de aprendizagem segundo Kolb.

Fonte: Kolb (1984)

Por meio do LSI, com a classificação de cada afirmação, é possível identificar a ênfase que o indivíduo possui para cada uma das quatro habilidades consideradas no processo de aprendizagem (experiência concreta, experimentação ativa, conceituação abstrata e observação reflexiva).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fazendo a análise das respostas dos tutores ao questionário que visava avaliar seus conhecimentos acerca dos estilos de aprendizagem e após aplicar o teste proposto por Kolb para cada um, chega-se à conclusão de que apenas 33,3% dos tutores pesquisados tem uma percepção correta em relação ao seu próprio estilo de aprendizagem. Tais resultados indicam que a maioria dos tutores a distância apresentam um descompasso entre o modo que ensinam, e como se pretende ensinar, bem como, a busca por ferramentas e estratégias pedagógicas que despertem e mantenham no aluno EaD a motivação necessária à aprendizagem.

Aferindo os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários do Inventário de estilos de aprendizagem, segundo Kolb, identificamos um tutor que apresenta o estilo de aprendizagem “convergente”, representando 4,2% do total de respondentes, três (ou 12,50%) apresentam o estilo “acomodador”, cerca de 33,3% (8 dos entrevistados) possuem o estilo “divergente” e 12 correspondendo a 50% dos respondentes, apresentam o estilo “assimilador”. Estes resultados são apresentados no Quadro 2.

| Estilos de aprendizagem | Nº de tutores (valor absoluto) | Nº de tutores (em %) |
|-------------------------|--------------------------------|----------------------|
| Acomodador | 3 | 12,50% |
| Assimilador | 12 | 50,00% |
| Convergente | 1 | 4,20% |
| Divergente | 8 | 33,30% |
| Total | 24 | 100% |

Quadro 2 - Resultado do questionário de estilos de aprendizagem Kolb.

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Oliveira (2012), o estilo “assimilador” é encontrado na literatura sobre os estilos de aprendizagem com maior frequência em estudantes da área de negócios.

Os resultados obtidos apontam que os recursos didáticos disponíveis no AVA do curso pesquisado, foram definidos de forma diferente em cada disciplina do currículo, segundo 54,2% dos respondentes os recursos foram definidos pelo professor conteudista; outros 41,7% dos respondentes afirmaram que a escolha foi feita em conjunto, ou seja, professores e tutores participaram da elaboração dos recursos didáticos empregados nas disciplinas que lecionam, e apenas 4,2% responderam que os tutores elaboraram os recursos utilizados.

Os recursos didáticos escolhidos para a plataforma do curso de Administração Pública são atividades assíncronas, ou seja, atividades virtuais que, para sua realização, não necessitam de um horário determinado, como fórum, tarefas virtuais, hipertexto, texto colaborativos entre outros.

Diante dos resultados aqui apresentados tem-se que os tutores com estilo de aprendizagem “assimilador”, cujas características predominantes são o uso da “[...] contextualização abstrata e a transformação por meio de observação reflexiva”, escolheram predominantemente, o recurso “Tarefas Virtuais”, seguido do recurso “Fórum”, onde poderiam dar atenção individualizada às postagens dos estudantes, Já os tutores “divergentes”, cujas características incluem a “[...] experiência concreta e a transformam por meio de observação reflexiva”, preferem utilizar a ferramentas de construção colaborativa como os Fóruns e os Textos Colaborativos, através dessas atividades podem observar a construção do conhecimento em cada aluno individualmente e do grupo como um todo. (KOLB e FRY, 1975; KOLB, 1976 apud VALENTE, et al., 2006, p. 6).

Os tutores que apresentam o estilo “acomodador” são “aqueles que partem da experiência concreta e a transformam por meio de experimentação ativa. Escolheram as Tarefas Virtuais e os Fóruns, como alternativa de atividades. O tutor “convergente”, que realiza “[...] a experiência a partir de uma contextualização abstrata, a conceitualizam e a transformam por meio de experimentação ativa” (KOLB e FRY, 1975; KOLB, 1976 apud VALENTE, et al., 2006, p. 6), escolheu o Fórum como atividade principal de sua disciplina.

Assim, a pesquisa foi bastante satisfatória, pois permitiu identificar os estilos de

aprendizagem dos tutores a distância, verificar que os recursos didáticos disponibilizados na plataforma foram concebidos à luz da teoria dos estilos de aprendizagem em sua maioria pelo professor e aperfeiçoados com a ajuda dos tutores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo identificar os estilos de aprendizagem dos tutores a distância do curso de graduação em Administração Pública EaD de uma universidade do estado do Rio de Janeiro, e avaliar a importância dos estilos de aprendizagem na escolha dos recursos didáticos disponibilizados no AVA. Assim, temos: 1. Objetivo geral: Identificar os estilos de aprendizagem do grupo pesquisado. Dentre os vinte e quatro tutores pesquisados foram identificados os quatro estilos de aprendizagem descritos por Kolb, o estilo de aprendizagem “assimilador” foi o predominante, seguido do estilo “divergente”, “acomodador” e “convergente”. Tendo em vista a importância do conhecimento sobre os estilos de aprendizagem, e sua influência no planejamento das estratégias e metodologias didáticas e no direcionamento das práticas, identificar os estilos dos tutores é imprescindível, para que se conquiste um ambiente de aprendizagem colaborativa. Recomenda-se a realização de um estudo com o objetivo de identificar a existência dos estilos de aprendizagem, de modo a aferir se há predominância de um dos estilos de aprendizagem nos alunos do mesmo curso, uma vez que o processo de aquisição de conhecimentos é uma via de mão dupla, ou seja, o tutor e o aluno são responsáveis por esse processo.

2. Objetivo específico: Avaliar a relação entre os Estilos de Aprendizagem e as implicações educacionais do grupo pesquisado. Inferindo os resultados pode-se concluir que o grupo de tutores pesquisados apresenta a predominância do estilo de aprendizagem “assimilador”, e como apontaram os resultados atuaram em conjunto com o professor coordenador na elaboração dos recursos didáticos disponibilizados no AVA, que foram elaborados de acordo com a teoria dos estilos em grande parte das disciplinas da grade curricular do curso. Aferiu-se que as estratégias e ferramentas de aprendizagem foram escolhidas de acordo com as características dos estilos de aprendizagem dos responsáveis pela escolha, desse modo, a maioria delas contemplou os alunos que apresentem este mesmo estilo. Porém, os alunos do curso de Administração Pública não apresentam todos o mesmo estilo. Para que sejam conhecidos os estilos de aprendizagem desses alunos, indica-se um estudo dos estilos de aprendizagem dos alunos. Por fim, cabe ressaltar que os resultados obtidos nesta pesquisa se relacionam com tutores a distância do curso de graduação em Administração Pública, curso da área de negócios. Contudo, em outros cursos os resultados podem apresentar diferenças significativas, o que determinará aplicação de uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Associação Brasileira de Educação a Distância, 10, p. 83-92, 2011. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf> Acesso em 12/06/2016.

BRASIL. MEC. 2007. **Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 20 maio 2016.

BRANDÃO, J. M. F. **Princípios Andragógicos e Mediadores da Aprendizagem na Educação a distância em Administração Pública**. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014;

CAVALCANTE FILHO, A.; SALES, V. M. B.; ALVES, F. C.A. Identidade Docente do Tutor da Educação a Distância. In: SIED:EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em educação a Distância. 2012 São Carlos. **Anais eletrônicos...**, São Carlos: SIED:EnPED, 2012. Disponível em:< <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/295-1015-1-ED.pdf>> Acesso em: 04 de mar. de 2016.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 2000. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP Universidade de Campinas, 2000.

CORDEIRO, R. A.; SILVA, A. B. da. Os Estilos de Aprendizagem Influenciam o Desempenho Acadêmico dos Alunos de Finanças? **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 5, n. 2, p. 243-261, mai./ago. 2012.

FELDER, R. M; SILVERMAN, L. K. **Learning and teaching styles in engineering education**. Engineering Education, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

FERREIRA, A. M. Estilos de Aprendizagem e suas Implicações na Indisciplina. In: **Seminário Internacional da Educação**, 14., 2009, Cachoeira do Sul. Anais eletrônicos...Cachoeira do Sul: ULBRA, 2009. Disponível em: <www.sieduca.com.br/2009/admin/upload/124.doc>. Acesso em 13 out. 2015.

FREITAS, J. M. A. de; CARVALHO, A. B. G. Estilos de aprendizagem no virtual: as preferências do discente no ensino superior a distância. **Revista Estilos de Aprendizaje**, nº11, vol 11, abril de 2013.

HONEY, P., MUMFORD, A. 2000. The learning styles helper's guide. **Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd**. 2000.

JUNG, C. G. Psychological types. **Princeton University Press, Princeton**, N.J., 1971.

KALATZIS, A. C.; BELHOT, R. V. 2007. Estilos de aprendizagem e educação a distância: perspectivas e contribuições. Simpósio de engenharia de Produção. **Anais eletrônicos....**, Bauru, SP, Brasil, 13. Disponível em: <http://revista.feb.unesp.br/index.php/gepros/article/view/128>> Acesso em 10 mar. 2016.

KOLB. D. A.; FRY, R. 1975. 'Toward an applied theory of experiential learning;', in C. Cooper (ed.) **Theories of Group Process**, London: John Wiley.

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development**. Practice Hall, 1984.

LEITE FILHO, G. A., BATISTA, I. V. C.; JÚNIOR, J. P.; SIQUEIRA, R.L Estilos de Aprendizagem x Desempenho Acadêmico – Uma aplicação do teste de kolb em acadêmicos no curso de Ciências Contábeis. Congresso Usp de Controladoria e Contabilidade. **Anais eletônicos....**, São Paulo: USP v. 8, 2008. Disponível em: <www.congressousp.fipecafi.org/web/artigos82008/125.pdf > Acesso em 10 mar. 2016.

OLIVEIRA, D. E. **Impacto dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico do ensino de contabilidade: uma análise dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2012. 106 f.-Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) — Programa Multi institucional e Inter Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12748/1/2012_DanieleEufraSiodeOliveira.pdf> Acesso em: 10 out. 2015.

PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. In: **Human Development**, 15; 1972. P.1 – 12.

SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, 2014, p. 53-77. Editora UFPR Curitiba. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00053.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2016.

SILVA, D. M. da; OLIVEIRA NETO, J. D. de. O Impacto dos Estilos de Aprendizagem no Ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade Vista & Revista**. Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 123-156, out./dez. 2010.

VALENTE, N. T. Z.; ABIB, D. B.; KUSNIK, L. F. Análise dos Estilos de Aprendizagem dos Alunos e Professores do Curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Pública do Estado do Paraná com a Aplicação do Inventário de David Kol. In: 30º ANPAD 2006. Anais eletrônicos..., Salvador: ANPAD, 2006. Disponível em:<<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-epqb-3161.pdf>> Acesso em: 09 mar. 2016.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A

A pesquisa objetiva avaliar o estilo de aprendizagem dos docentes que atuam como tutores a distância no curso de graduação em Administração Pública do estado do Rio de Janeiro.

1. Perfil Socioeconômico

1.1. Idade

- 23 a 28 anos 29 a 34 anos 35 a 40 anos 41 a 46 anos
 47 a 52 anos

1.2. Estado Civil

- Solteiro União estável Casado Separado / divorciado
 Viúvo

1.3. Onde frequentou o Ensino Fundamental?

- Todo em escola pública
 Todo em escola particular com bolsa
 Maior parte em escola particular
 Maior parte em escola pública
 Maior parte em escola particular com bolsa
 Todo em escola particular

1.4. Onde frequentou o Ensino Médio?

- Maior parte em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola particular com bolsa
- Todo em escola particular
- Todo em escola pública
- Todo em escola particular com bolsa

1.5. Onde frequentou o curso de Graduação?

- Universidade particular
- Universidade pública estadual
- Universidade pública federal
- Instituto federal de educação

1.6. Qual o grau obtido no seu curso de Graduação?

- Licenciatura Plena Bacharelado

1.7. Qual o Coeficiente de Rendimento (CR) obtido no curso?

- Abaixo de 5,0 5,1 a 6,0 6,1 a 7,0 7,1 a 8,0 maior que 8,0

1.8. Qual o grau de sua Pós Graduação?]

- Especialização Mestrado Profissional Mestrado Acadêmico
- Doutorado Pós Doutorado

1.9. Qual a motivação para atuar em Educação a Distância?

- vocação Flexibilidade de horário Dificuldades financeiras Adesão com as metodologias Outros _____

2. Recursos Didáticos

2.1. Está familiarizado com a teoria dos estilos de aprendizagem?

- Sim Não

2.2. Com qual o estilo de aprendizagem apresentado no modelo Kolb, você mais se identifica?

- Acomodador Divergente Convergente Assimilador

2.3. Os recursos didáticos disponibilizados na plataforma foram definidos de acordo com a teoria dos estilos de aprendizagem?

- Sim Não

2.4. Como foram definidos os recursos didáticos disponibilizados na plataforma?

- Foram definidos em conjunto, professor e tutores Foram definidos pelo

professor

() Foram definidos pelos tutores

2.5. Quais os recursos didáticos disponibilizados na plataforma?

- () Chats () Fóruns () Tarefas virtuais
() Textos colaborativos () Hipertexto () WEBquest
() Atividades interativas () Hipermídias

2.6. Qual a frequência que os recursos didáticos são utilizados?

| Frequência/ Disciplina | 1 a 2 vezes | 3 a 5 vezes | Mais que 6 vezes |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|-------------------------|
| () Chats | | | |
| () Fóruns | | | |
| () Tarefas virtuais | | | |
| () Hipertexto | | | |
| () Textos colaborativos | | | |
| () WEBquest | | | |
| () Atividades interativas | | | |
| () Hipermídias | | | |

2.7. Qual a importância atribuída aos recursos didáticos disponibilizados na plataforma?

| Frequência/ Disciplina | Essencial | Importante | Útil |
|-------------------------------|------------------|-------------------|-------------|
| () Chats | | | |
| () Fóruns | | | |
| () Tarefas virtuais | | | |
| () Hipertexto | | | |
| () Textos colaborativos | | | |
| () WEBquest | | | |
| () Atividades interativas | | | |
| () Hipermídias | | | |

3. Estilos de Aprendizagem

Dentre as quatro palavras de cada opção, deve-se apontar com números de 1 a 4, por grau de preferência, sendo que o número 4 indica a maior afinidade, aquelas que mais se identificam com o seu modo preferido de aprender, inexistindo resposta certa ou errada.

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|--------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|--|---|---|---|
| 1 | Quando eu aprendo | Gosto de lidar com meus sentimentos | | | | Eu gosto de pensar sobre ideias | | | | Eu gosto de fazer coisas | | | | Eu gosto de ver e escutar | | | |
| 2 | Eu aprendo melhor quando | Escuto e observo atentamente | | | | Utilizo o raciocínio lógico | | | | Confio nos meus palpites e sentimentos | | | | Eu trabalho muito para fazer as coisas | | | |
| 3 | Quando estou aprendendo | Eu tendo a dar razão para as coisas | | | | Eu sou responsável com as coisas | | | | Fico quieto e reservado | | | | Tenho fortes sentimentos e reações | | | |
| 4 | Eu aprendo por | Sentindo | | | | Fazendo | | | | Assistindo | | | | Pensando | | | |
| 5 | Quando estou aprendendo | Eu estou aberto para novas experiências | | | | Eu observo todos os lados dos problemas | | | | Eu gosto de analisar as coisas por partes minuciosas | | | | Eu gosto de restar | | | |
| 6 | Quando estou aprendendo | Eu sou uma pessoa observadora | | | | Eu sou uma pessoa ativa | | | | Eu sou uma pessoa intuitiva | | | | Eu sou uma pessoa lógica | | | |
| 7 | Eu aprendo melhor quando | Observo | | | | Relaciono com outras pessoas | | | | Utilizo teorias racionais | | | | Tento e pratico | | | |
| 8 | Quando eu aprendo | Gosto de ver os resultados do meu trabalho | | | | Gosto de ideias e teorias | | | | Utilizo meu tempo antes de agir | | | | Me sinto envolvido com as coisas | | | |
| 9 | Eu aprendo melhor quando | Confio nas minhas observações | | | | Confio nos meus sentimentos | | | | Tento por conta própria | | | | Confio nas minhas ideias | | | |
| 10 | Quando estou aprendendo | Eu sou uma pessoa reservada | | | | Eu sou uma pessoa aberta | | | | Eu sou uma pessoa responsável | | | | Eu sou uma pessoa racional | | | |
| 11 | Quando estou aprendendo | Eu fico envolvido | | | | Eu gosto de observar | | | | Eu gosto de avaliar as coisas | | | | Eu gosto de ser ativo | | | |
| 12 | Eu aprendo melhor quando | Eu analiso ideias | | | | Eu sou receptivo e aberto | | | | Eu fico cuidadoso | | | | Eu sou prático | | | |

A LINGUAGEM NA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD

Ana Cristina Muniz Percilio

Consórcio Cederj/Fundação Cecierj

Rio de Janeiro - RJ

Priscila Vieira de Oliveira

Consórcio Cederj/Fundação Cecierj

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir e analisar de que forma o material didático impresso para EaD pode ser um facilitador no aprendizado a distância, e como ser utilizado de maneira a priorizar a interatividade e participação do aluno, fazendo uso de uma linguagem direta e de fácil entendimento, a fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade. A pesquisa se deu por meio de análise bibliográfica, e análise de materiais didáticos impressos para cursos de graduação a distância. A base teórica do trabalho aponta as principais questões conceituais para o desenvolvimento destes materiais que sejam facilitadores no ensino-aprendizagem. O resultado final sinaliza que a forma de construção do material didático a ser utilizado nesta modalidade, implicará diretamente, o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, se fazem necessários estudos mais aprofundados acerca do tema, e um cuidado maior, no que concerne à elaboração de materiais impressos para EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; material didático; linguagem

ABSTRACT: This research intends to reflect and analyzes how the courseware made for e-learning can be used to prioritize the student's interaction and participation, using a direct and easy speech to optimize the teaching learning process in this modality. This research was carried out by bibliographic analyzes and courseware analyzes printed for e-learning.

The research's theoretical basis shows the main conceptual issues for development of printed teaching material which are facilitators of teaching learning. The final result indicates that the way of didactic material to be used in this modality, will directly imply in the process of teaching learning. Thus, it's necessary in-depth studies on the subject and greater care in the elaboration of printed materials for e-learning.

KEYWORDS: E-learning, courseware, language

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo é o resultado da pesquisa que aborda a produção de material didático impresso para a EaD, realizada, parte individualmente, e parte em grupo. Neste trabalho, especificamente, será desenvolvida uma análise da utilização da linguagem na

elaboração do material didático para EaD, que objetiva apresentar formas de como essa linguagem pode ser imprescindível, para bons resultados no aprendizado da modalidade.

O material didático impresso é fundamental na potencialização do processo ensino - aprendizagem, na modalidade a distância, e comporta a organização, o desenvolvimento e a dinâmica do processo de aprendizado. Tendo como pilar essa importância, a linguagem utilizada na elaboração destes materiais deve, não só atender à fundamentação deste potencial pretendido, mas gerar estratégias de ensino para que o aluno tenha à sua disposição tudo o que necessita para que seus estudos possam ser realizados de forma autônoma.

A linguagem é uma faculdade humana singular, que permite aos homens se comunicarem de modo criativo e diversificado, uma capacidade que se manifesta em atos concretos, como por exemplo, na fala, na escrita e no emprego de outros signos com a finalidade de estabelecer comunicação entre os indivíduos. Entre esses atos, particularmente interessante e objeto da reflexão deste texto, é o uso da escrita e de recursos digitais na produção de materiais didáticos para o Ensino a Distância, modalidade que cresce, consideravelmente, no Brasil.

Assim, a linha de reflexão aqui empreendida segue os seguintes passos: primeiro conceitua-se, de modo breve, o termo linguagem, empregado no texto em sentido amplo, ou seja, identificando-a com o ato de comunicação. Em seguida, considerar a importância da linguagem em relação à organização de sentido, de ideias, à resolução de conflitos e, principalmente, em relação à interação entre indivíduos.

Depois de esclarecidos alguns princípios básicos, a atenção volta-se para a aplicação de alguns conceitos, na elaboração do material didático utilizado no ensino a distância, porque sua eficiência depende da capacidade da adequação do conteúdo à linguagem empregada, que deve ser a mediadora entre o aluno e o conhecimento a ser transmitido. Esse papel de mediadora, exercido pela linguagem, deve ser objeto de atenção na produção do material didático, principalmente, o material impresso que, muitas vezes, é o único canal de comunicação entre professor e aluno.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O material didático impresso, fundamental na potencialização do processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância, comporta a organização, o desenvolvimento e a dinâmica do processo de aprendizado. Tendo como pilar tal importância, a linguagem utilizada na elaboração destes materiais deve, não só atender à fundamentação desta potencialização, mas suprir a ausência física do professor, compreendendo que na modalidade EaD alunos e professores estão fisicamente separados, mas unidos, virtualmente, por meio de recursos tecnológicos e pedagógicos. Partindo dessa premissa, é possível, através da linguagem utilizada, tanto na elaboração de materiais didáticos impressos, como na dos materiais e recursos digitais, pensar em

mecanismos que façam desse processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, com alunos independentes e motivados.

As metodologias e materiais inicialmente utilizados na EaD, quando na sua iniciação, em 1904, com cursos por correspondência, que a comunicação se dava, exclusivamente, através do material impresso, e este, por sua vez, caracterizava-se pela linguagem unilateral, na qual os alunos recebiam textos impressos e tinham o dever de, após as leituras e assimilação, devolver conteúdos apreendidos. Observando este quadro inicial de apresentação da EaD e materiais utilizados nos seus primórdios, e comparando com o modelo de EaD que se deseja atualmente e para o futuro, há uma grande preocupação para que os materiais utilizados gozem de uma linguagem que dialogue com o aluno, a fim de facilitar seu aprendizado e favorecer a interação e participação ativa dos estudantes.

A linguagem se faz muito importante como fator de facilitação e aproximação professor-aluno, pois permite a interlocução dos agentes do processo educativo. É preciso que seja de fácil interpretação, adequada ao público que se pretende atender, e passível de adaptações e atualizações. Além disso, deve permitir ao aluno estender seus conhecimentos para além do proposto.

Na EaD, o estudante se organiza para o estudo, de acordo com sua disponibilidade, e para que obtenha êxito, é imprescindível dedicação a sua estruturação, em consonância com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos previstos no projeto pedagógico e dialógico. Portanto, o formato do material didático é fundamental para a dinâmica desse processo, apresentando alguns recursos, como os hipertextos, leitura não linear em blocos de informação, ligados a termos citados no texto, com ênfase na interatividade.

A EaD apresenta, ainda, uma característica própria que é a atuação de uma equipe polidocente, não hierarquizada, que atua não somente no desenvolvimento dos materiais, mas também, na implementação do curso, firmando-se, assim, a necessidade para a produção de um material didático de excelência, tanto em forma como em conteúdo. É fundamental para o processo de aprendizagem a atuação de profissionais de formação interdisciplinar (pedagogia, tecnologia, design e uma específica – administração), que deverão priorizar a interação – influência recíproca -, interatividade – ação de influência recíproca entre pessoas -, e aprendizagem colaborativa – metodologia de ensino que estimula a interação -, onde todo o processo de aprendizagem a ser elaborado considere o desenvolvimento humano.

[...] polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes (MILL et al. 2010).

Levando-se em conta que a interatividade, interação e colaboração são

impactadas por interferência externa, a ação técnico-pedagógica deve abordar aspectos como criatividade, motivação, design, conteúdo e estética, imprescindíveis para a produção de um material didático que colabore para o processo de mediação em EaD e autonomia discente.

Assim, é fundamental o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos, cada um assumindo, de maneira própria, a tarefa e o desafio da interferência, no material didático a ser produzido, de forma integrada no qual são preservadas a fluidez científica, didática e metodológica. Neste processo, é imprescindível que cada um dos envolvidos compreenda sua função, devendo a pesquisa e a análise ser responsabilidade de todos – equipe pedagógica, diretoria acadêmica, produção de material, coordenadores de disciplina, tutores.

No que se refere ao processo de elaboração de material didático em EaD, sua concepção compreende um modo de organização complexo, diferenciado por níveis de democratização, participação, autonomia, interação e cooperação, determinados pela atuação dos participantes.

Todo planejamento e constituição de material didático fundamenta-se na proposta pedagógica da instituição, nos princípios metodológicos e didáticos do conteudista, sendo imprescindível, portanto, urgente revisão dos processos formativos desses profissionais, em virtude de o material a ser produzido necessitar obedecer aos princípios básicos da EaD, ao estudo autônomo orientado, no qual o material didático produzido serve como mediador pedagógico do ensino-aprendizagem.

A sua elaboração, seja qual for a mídia utilizada, deve fundamentar-se em um instrumento de aprendizagem focado na interatividade, organização das ideias e/ou conteúdos, relação teórico-prática e auto-avaliação, baseados em uma linguagem clara e concisa, glossário, exemplificações cotidianas e/ou científicas, resumos e animações, devendo dar ênfase às mídias escolhidas como meio de comunicação entre os atores envolvidos (professor/objeto/aluno).

Atualmente, existem diversificadas instituições que produzem seu próprio material didático, mas cabe ressaltar, que tal material deve estabelecer-se como ato de criação, em que a criatividade crítica apresenta-se como fundamental, bem como a concepção de EAD e a proposta pedagógica, baseadas na dialogicidade, diálogo, criticidade e autonomia. No entanto, algumas instituições como CEDERJ/RJ, NEAD/UFMT, PROJETO VERDES/UFMG, dentre outras, oferecem guias de elaboração de material didático, em total consonância com os princípios estabelecidos em seus projetos pedagógicos, sendo fundamental o diálogo permanente entre os professores/autores e designers instrucionais sobre cada uma das etapas de elaboração dos materiais.

Para construção dos materiais didáticos para a EaD, é necessário a atenção a alguns elementos mediadores, para que se torne adequado. São eles: a) elementos de linguagem e compreensão – o estilo do texto deve ser dialógico, com linguagem adequada ao seu público, no que diz respeito à idade e nível de escolaridade, e que permita clara percepção de seu objetivo; b) elementos estruturantes – o texto deve

guardar coerência e coesão entre seções e conteúdos; c) elementos motivadores e problematizadores – o texto deve ser um incentivador ao processo metacognitivo, estimulando pensamento e questionamento. É neste processo que a aprendizagem pode ser concretizada de forma significativa; d) elementos de hipertextualidade e contextualização - textos não lineares que propõem explicação dos termos aos quais se referem; e) elementos reforçadores da aprendizagem – devem ser utilizados exemplos, metáforas e analogias que viabilizem uma melhor compreensão do tema abordado. A escrita deve ser dinâmica, com utilização de mapas, charges, tabelas, sempre relacionadas ao texto, bem como conter indicação de bibliografias, sites, vídeos; f) elementos geradores de autonomia e sociabilidade – deve-se motivar o aluno a criar independência, responsabilidade e atitude de solidariedade para com seus colegas e demais atores do processo.

Apesar do avanço tecnológico notado, inclusive, na EaD, o material didático impresso ainda vem sendo utilizado, pelo fato de os alunos estarem habituados com este tipo de formato e característica.

3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM NA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO NA EAD

No decorrer dos tempos, muitos foram os estudiosos que conceituaram a linguagem, teorizaram sobre o seu uso e apresentaram recursos para sua melhor utilização seja na fala, seja na produção escrita. Entre aqueles que se empenharam nessa tarefa, é possível citar Bakhtin (1992).

Bakhtin estabelece uma concepção de língua que se realiza no social, na e pela interação verbal. Para o autor (BAKHTIN-VOLOSHINOV, 1979, p. 173), “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, mas pelo fenômeno da interação verbal realizada através da enunciação e das enunciações”. A comunicação é, assim, um processo muito mais amplo que a mera transmissão de informações, mas se realiza na e pela interação verbal.

Existem relatos apontando que o interesse em compreender esse fenômeno humano surgiu na Grécia, no século V a.C. Para os gregos, linguagem e pensamento estavam intimamente relacionados e, como tal, para entender o pensamento, era necessário o estudo da linguagem.

Mattoso Camara (1980, p.22), apresenta outro conceito, ao afirmar, muito acertadamente: “a linguagem está indissolúvelmente associada com a atividade mental humana, a qual só em virtude dela se pôde firmar a desenvolver.” Ele salienta que para haver linguagem é preciso que o manifestante tenha tido a intenção de manifestar-se (MATTOSO CAMARA, 1980, p. 15). Dessas proposições, conclui-se que a intenção de manifestar-se, como ato comunicativo, tem como produto final o que o manifestante compreende.

Na verdade, o que se deseja, com esse breve texto introdutório sobre o que é linguagem, é mostrar que este fenômeno é tão importante que, sem o seu uso, o pensamento estaria comprometido, posto que, para pensar, é necessário uma organização de ideias que sejam manifestadas através da linguagem, seja ela verbal, escrita, gestual, visual, tendo o sujeito a intenção de manifestar-se.

Se a todo ato comunicativo está relacionada a linguagem, portanto, onde há linguagem há comunicação. A linguagem, seja verbal, escrita, gestual, visual, ou qualquer outro tipo de manifestação, é o que possibilita ao sujeito expressar o pensamento, o que faz dela o norte de todo o conhecimento. Sendo assim, a linguagem é a forma como as pessoas se relacionam com o mundo, com vistas à comunicação.

4 | A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM

Sua importância é fundamental, no ato comunicativo, retrata a interação do homem com o meio e sua relação com o mundo, permite ao indivíduo organizar o seu pensamento, traduzir e transmitir o que sente, expressar suas ideias e opiniões. A linguagem, seja ela oral ou escrita, visual ou simbólica, gestual ou corporal, constitui-se um sistema capaz de expressar as intenções do emissor ao receptor, através da interação, vista como base fundamental para a produção de qualquer tipo de enunciação. Nessa perspectiva, para se ter linguagem é preciso, antes de tudo, a intenção de se comunicar, intenção que se manifesta a partir da organização e expressão de ideias, em uma estrutura, seja no plano vocal, escrito, gestual ou simbólico.

Pela diversidade de como se pode dar a linguagem, é preciso atentar-se aos diferentes modos do seu uso e suas funções. Sabe-se, de um modo bem particular, que para uma melhor compreensão da linguagem, faz-se necessário entender as etapas da comunicação. Ora, como foi discutido em todo o transcorrer deste texto, o ato de comunicar-se não se dá, apenas, pela fala ou pela escrita, mas através das imagens, dos símbolos, dos gestos, do corpo. É isso que diz Bordenave (BORDENAVE, 1986, p.17-9), quando se refere à comunicação: “A comunicação confunde-se com a própria vida. Temos tanta consciência de que comunicamos como que respiramos ou andamos. Somente percebemos a sua essencial importância quando, por acidente ou doença, perdemos a capacidade de nos comunicar.”

No ato comunicativo, aponta-se a existência de alguns elementos da comunicação, como: emissor (que emite a mensagem), mensagem (conteúdo a ser transmitido), receptor (aquele que recebe a mensagem), canal de comunicação (meio de transmissão da mensagem) e código (signos utilizados para a elaboração da mensagem). A partir da ótica de tais elementos, o linguista Roman Jakobson (2005) elaborou estudos, tendo como foco as funções da linguagem, objetivando um melhor entendimento acerca da mensagem. Segundo o autor, tem-se a função referencial, centrada no objeto da mensagem a ser tratada; função emotiva, centrada na emoção; função conativa, centrada no receptor; função fática, centrada no canal de comunicação ou contato;

função metalinguística, centrada na linguagem que fala da própria linguagem; função poética, centrada na mensagem quando posta em destaque ou chama a atenção pelo modo como foi organizada. Cada uma dessas funções poderá ser encontrada em algum ato comunicativo, já que, segundo o linguísta, a comunicação se constrói com a composição de um ou mais desses elementos.

Se a linguagem não é apenas suporte de pensamento, e a estrutura de uma mensagem se relaciona com uma função, pressupõe-se que, resumidamente, a importância da linguagem e do ato comunicativo se dá pela construção e interação entre sujeitos que agem por meio da própria linguagem.

5 | LINGUAGEM COMO MEDIADORA NA EAD

Na educação, seja em qualquer modalidade em que esteja configurada, a linguagem é a conexão primordial entre alunos e professores. Na Educação a Distância, modalidade que vem ganhando espaço expressivo no Brasil, a linguagem escrita, assim como os recursos digitais, são uma das principais vias através das quais a comunicação presta seu papel social.

O entendimento acerca da produção de materiais didáticos para o ensino a distância, atrelando a este material uma linguagem que favoreça o processo comunicativo, é uma estratégia que passa pelo reconhecimento das dimensões do processo educativo. Faz-se necessário, além da elaboração minuciosa do que será executado ao longo do aprendizado, estabelecer uma linguagem facilitadora, visto que, só dessa forma, será possível mediar aluno e conhecimento.

Da forma como surgiram os apontamentos ao longo do texto, e tendo como base as pesquisas bibliográficas e pesquisas de materiais didáticos já produzidos, o maior foco da linguagem, acerca da produção de materiais didáticos impressos para EaD é fazer-se entender, da melhor forma possível, e que essa compreensão esteja além da simples produção de manuscritos. A linguagem a ser utilizada deve, de alguma forma, dialogar com o aluno e, indo mais além, até superar a ausência física do professor.

Deste modo, o papel da linguagem, como mediadora, na EaD deve ter especial atenção e deve se adaptar às necessidades educacionais dos alunos - como a diferença temporal entre as aulas e o momento escolhido pelo educando para se dedicar a elas -, porque esse papel é o principal canal, e algumas vezes, o único meio de comunicação professor-aluno.

A linguagem deve exercer sua função de facilitadora do processo ensino-aprendizagem, no sentido de possibilitar aos alunos construir seus conhecimentos de forma autônoma, despertando o interesse pelos assuntos abordados.

6 | A LINGUAGEM PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD

Os materiais didáticos, em especial os impressos, assumem um lugar especial na educação a distância, uma vez que orientam a aprendizagem dos alunos por meio da mediação pedagógica. Nesta modalidade, a linguagem utilizada na elaboração dos textos e na organização dos conteúdos revela-se como um convite ao educando, conduzindo e reinventando, sua forma de aprender.

A pesquisa teve como base a abordagem bibliográfica dos autores ora citados, e de materiais didáticos impressos, produzidos por um consórcio de universidades públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro.

Observou-se, no material analisado do consórcio CEDERJ/CECIERJ que, primordialmente, acerca do uso da linguagem, sugere-se que o conteúdo a ser trabalhado nas aulas tenha uma forma atraente e provocativa. Logo no início dos capítulos dos cadernos didáticos, a forma como a linguagem foi utilizada na elaboração do título da unidade já desperta no aluno curiosidade, motivação e interesse pelo conteúdo.

No exemplar analisado, a indicação do título não se refere, apenas, ao estudo que será abordado, mas sugere uma abordagem que vai além de uma discussão fechada instigando o aluno a querer conhecer.



Figura 1. Página inicial do caderno didático da disciplina Crítica Textual

Fonte: Cadernos didáticos Consórcio Cederj

Ainda no espaço inicial do capítulo, há uma apresentação panorâmica daquilo a que se propõe a aula, expressa em termos do que o professor mostrará ao aluno, o

que se nomeou de meta. Apresenta, também, os objetivos a serem alcançados, todos pensados e redigidos de uma forma clara e precisa, representando ações que sejam capazes de serem mensuradas nas atividades.

Na introdução das unidades, a linguagem utilizada foi desenvolvida de forma a se apresentar como um espaço de “sedução” inicial aos alunos, cujo objetivo seja despertar o interesse pelo conteúdo que virá na sequência. Diversas estratégias foram utilizadas: a linguagem contextualizada, a linguagem como forma de motivação e desafio.



24 CEDERJ
Figura 2. Introdução da aula 2 da disciplina Crítica Textual
Fonte: Cadernos didáticos Consórcio Cederj

O desenvolvimento dos núcleos conceituais foram redigidos em tom de conversa, com estrutura dialógica, dividido em seções e subseções, entremeado por atividades e imagens, desdobrando-se em elementos periféricos. A divisão dos conteúdos em seções e subseções auxilia os alunos a se orientarem na hierarquia das informações apresentadas. Os cadernos apresentam seções e subseções com títulos interessantes e pertinentes, e textos que primam pela utilização de períodos curtos e parágrafos pequenos, o que facilita a leitura e a deixa menos cansativa.

Os elementos periféricos, conteúdos relacionados às aulas, foram incluídos de forma a suprir eventuais lacunas que podem afetar o aproveitamento da aula. Os elementos periféricos também são usados de forma a oferecer informações complementares interessantes. Neste material, constitui um recurso que permite a recriação de um hipertexto, propiciando uma diversificação de outros caminhos de leituras para um público diversificado. O material oferece até quatro tipos de

As atividades com respostas comentadas são apresentadas diretamente relacionadas com ao conteúdo da aula; a linguagem utilizada para o desenvolvimento destas atividades está exposta de forma atraente, relevante, criativa e clara. Não serve apenas para fixação do conteúdo, mas para engajar o aluno na construção de seus próprios conceitos. A sugestão de resposta, que acompanha a questão, foi desenvolvida de forma a oferecer uma reflexão sobre as possibilidades de solução dos desafios apresentados.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

3. Identifique as disciplinas a que se referem as seguintes citações:

a) [...] o estudo de documentos (em especial, os jurídicos). Deve-se entender aqui por documento, em um sentido estrito, toda notícia escrita de algum acontecimento (CAMBRAIA, 2005, p. 25).

b) [...] consiste basicamente no estudo da técnica do livro manuscrito (i.e., do códice)[...] e (sic) compreender os diversos aspectos da confecção material primitiva do códice (CAMBRAIA, 2005, p. 26).

c) [...] entendida como estudo científico da linguagem humana, tem, de todas as áreas já citadas, a relação óbvia e essencial com a crítica textual, pois os textos têm como pilar a língua (CAMBRAIA, 2005, p. 31).

d) [...] pode ser definida, de uma forma bastante básica, como o estudo das escritas antigas. Modernamente, apresenta finalidade tanto teórica quanto pragmática. A finalidade teórica manifesta-se na preocupação em se entender como se constituíram sócio-historicamente os sistemas de escrita; já a finalidade pragmática evidencia-se na capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de uma documento, com base na sua escrita, e de interpretarem adequadamente as escritas do passado (CAMBRAIA, 2005, p. 23).

RESPOSTAS COMENTADAS

3. a) *Diplomática. Tem como objeto a elucidação de documentos oficiais, públicos ou particulares.*

b) *Codicologia. Auxilia, principalmente, no reconhecimento do texto, levando em consideração a sua data.*

c) *Linguística. Ciência da linguagem, principal auxiliar da Crítica Textual, uma vez que o conhecimento da língua em toda a sua amplitude é essencial para o preparador de texto.*

d) *Paleografia. Estudo das escritas antigas, em papíro, pergaminho ou papel.*

ANUA 2

Figura 5. Atividade com resposta comentada

Fonte: Cadernos didáticos Consórcio Cederj

As imagens que remetem a uma linguagem visual, foram utilizadas de forma a complementar a ideia principal trabalhada nos textos e ilustrar os conteúdos.

A linguagem utilizada para a conclusão dos conteúdos, abarcados em cada unidade, foi elaborada em formato de texto independente, mas integra o corpo da aula, sempre relacionando os conceitos apresentados e a importância de seu conhecimento e estudo. Desta forma, o aluno retoma todo o assunto trabalhado ao longo da unidade.

O resumo da unidade, assim como a conclusão, foram elaborados de forma que o aluno possa fazer uma revisita aos estudos. O texto foi construído em forma de síntese dos conceitos desenvolvidos ao longo da aula, de forma a recuperar, lembrar, conceitos relevantes apontados em cada seção.

Em todas as unidades descritas foram apresentadas as referências bibliográficas, de acordo com as normas da ABNT; as leituras recomendadas, obras indicadas na

bibliografia, relacionadas ao tema da aula, e informações sobre a próxima aula, ou seja, breve explanação do assunto a ser tratado na aula seguinte.

Diante do exposto, e tendo como base a pesquisa bibliográfica e o material analisado, é possível concluir que a linguagem adequada à elaboração de materiais didáticos para EaD não pode ser mais difícil que o conteúdo apresentado, deve gerar capacidade de comunicação, estabelecer conexão com o aluno, deve ser inclusiva sem ser redundante, ser provocativa, estabelecer conexões com outros contextos e, acima de tudo, ser interativa e aproximar o professor do aluno.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação e interpretação do mundo só é possível mediante uma faculdade especificamente humana: a linguagem. Esse atributo, sobre o qual poucas vezes as pessoas se dão conta, é que permite a relação interativa entre os indivíduos bem como a transmissão de nosso legado cultural.

Nesta pesquisa, a partir do conceito de linguagem, que se manifesta de formas distintas, buscou-se apresentar que produzir material didático impresso para EaD, utilizando uma linguagem adequada às necessidades dos alunos, ainda é um desafio a ser vencido. É fundamental que a linguagem integre o aluno e favoreça suas perspectivas, colaborando para a articulação harmoniosa, entre aluno e professor, aluno e aprendizado, aluno e conhecimento, de forma clara, e que viabilize o entendimento, podendo ser a chave para o progresso dos educandos e, conseqüentemente, dessa modalidade.

Como se percebeu, na reflexão empreendida sobre a linguagem, foi possível conceituar esse termo e demonstrar sua importância como atividade de organização de sentidos, de ideais, de conflito e, principalmente, como elemento de interação entre sujeitos. Nessa etapa, apontaram-se, ainda que brevemente, a existência de alguns elementos, como emissor, aquele que emite a mensagem; mensagem, o conteúdo a ser transmitido; receptor, aquele que recebe a mensagem; canal de comunicação, meio de transmissão da mensagem e código, signos utilizados para a elaboração da mensagem.

Sustentou-se, ao longo do texto, a concepção de que uma compreensão adequada dos elementos acima elencados é fundamental para o sucesso do ensino a distância, porque é preciso dominá-los, a fim de superar a ausência de recursos extralinguísticos existente no ensino tradicional.

Assim, foi possível admitir que a linguagem tem grande importância na produção de material didático impresso, funcionando como mediadora, no processo ensino-aprendizagem na EaD, posto que ela é a conexão primordial entre alunos e professores. A eficiência dessa mediação, no entanto, pode ser comprometida, por exemplo, se a linguagem do livro impresso tradicional for adotada como modelo a ser seguido, pois

ele é concebido com um propósito distinto, isto é, a transmissão de conhecimento sem uma relação dinâmica e interativa entre ele e o leitor.

Diante do exposto, vemos que é fundamental a utilização de recursos da linguagem na produção do material didático impresso para EaD, observando os elementos periféricos e conteúdos relacionados às aulas, que podem ser incluídos de forma a suprir eventuais lacunas que podem afetar o aproveitamento da aula. O uso de elementos periféricos - recurso utilizado pelo autor para chamar atenção para determinados conteúdos e incentivar a leitura hipertextual – é uma forma de oferecer informações complementares interessantes, que permitem a recriação de um hipertexto, propiciando uma diversificação de outros caminhos de leitura para um público diverso. A utilização de imagens que remetam a uma linguagem visual foi utilizada como sugestão, a fim de complementar a ideia principal, trabalhada nos textos e ilustrar os conteúdos.

Por fim, acerca da pesquisa e da análise dos materiais didáticos impressos, chegou-se à conclusão que para elaborar um material que atenda às perspectivas dos alunos é preciso, também, levar em conta as particularidades da EaD, a metodologia e o planejamento aplicados ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a assegurar a interatividade, dinâmica, dialógica que, conforme a visão de Bakhtin (1988), a comunicação sempre se dá em uma interação socialmente dirigida, havendo sempre o outro ao qual a palavra é dirigida, e autonomia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de et al . **Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores**. Rev. bras. orientac. prof, São Paulo , v. 14, n. 1, jun. 2013.

AVERBUG, Regina. **Material didático impresso para educação a distância: tecendo um novo olhar**. Colabor@, Santos: Revista Digital da CVA – RICESU, v. 2, n. 5, p. 16 – 31, ago. 2003. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/37/34>> Acesso em: 20 mai. 2018.

BAKHTIN. M. M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARREIRO et al. **Mecanismo básico do aprendizado**. Educação a Distância – Universidade Estadual Paulista – Outubro/2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BIZZOCCHI, Aldo. **O fantástico mundo da linguagem**. Disponível em:< http://rickardo.com.br/textos/AldoBizzocchi_OFantasticoMundoDaLinguagem.pdf > Acesso em: 20 mai. 2018.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é comunicação**. São Paulo: Nova Cultura/brasiliense, 1986. p. 17-9.

CORRÊA, Michele Antunes. **Os materiais didáticos como recursos fundamentais de potencialização da qualidade do ensino e aprendizagem na ead**. Disponível em: <http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewFile/280/297>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

FERRARI, F. B. & MARTINS, R. X. **Processos de produção de material didático para a educação a distância e matriz de design instrucional**. VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. ESUD 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. SP: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Disponível em: <http://ceres.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

GOUVEA, Guaraciara. et al. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

KOELLING, Sandra Beatriz. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A LINGUAGEM COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM**. III Encontro Nacional sobre Hipertexto. 29-31 d outubro de 2009. Belo Horizonte-MG. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/b-f/educacao-a-distancia-a-linguagem-como-facilitadora.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2014.

KOELLING,S.B; LANZARINI, J.N. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A LINGUAGEM COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM**. III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **Didática**. SP: Cortês, 1994.

MARTINS, Jana Gonçalves; OLIVEIRA, Nadia Fátima de. **Material didático: desconstruindo o ontem para construir o hoje e o amanhã**. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200834611PM.pdf>>Acesso em: 16 abr. 2014.

MENDES, Marlene Gomes; AMBROSOLI, Silvana dos Santos. **Crítica Textual**. v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. (org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos : EdUFSCar, 2014.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José Manuel. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol.3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, p.137- 144.Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>> Acesso em: outubro de 2014.

MOULIN, Nelly Mendonça. **O material impresso e a individualização do ensino na aprendizagem independente**. ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/nellydemendoncamoulin.rtf>> Acesso em: 01 out. 2014.

PACHECO, L. R. E. **O material didático impresso como facilitador na educação a distância**. SIED, São Paulo, 2012.

PINHO, D. S. **Ambiente Virtual: Uma proposta para a construção didático**. CINTED-UFRGS.V.5 nº1, 2007.

POSSOLLI, Gabriela Eying; CURY, Priscila de Quadros. **REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2558_1546.pdf> Acesso em: 08 Jul. 2014.

PRETI, Oreste. **Material didático impresso na ead: experiências e lições apre(e)ndidas. 2009**. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1223/1238>> Acesso em: 20 mai. 2018.

RAMOS et al. **Arquitetura da Informação. In: Planejamento e elaboração de material didático impresso para EAD - elementos instrucionais e estratégias de ensino. 2013**.

RODRIGUES, Camila. **EAD - Ensino a Distância. 2012**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/infograficos/2012/07/16/ensino-a-distancia-existe-no-brasil- ha-mais-de-um-seculo-conheca-a-historia.htm>> Acesso em: 01 out. 2014

SALES, S.V.M. **Uma Reflexão Sobre a Produção do Material Didático Para EAD**. UNEB, BAHIA, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, N.P. **O impacto da implantação da educação corporativa à Distância (ecad) na companhia paranaense de energia – Copel**. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa, 2010.

SILVA, A. R. L. & CASTRO, L. P S. **A Relevância Do Design Instrucional na Elaboração De Material Didático Impresso Para Curso De Graduação A Distância**. REVISTA INTERSABERES. Vol. 4, n 8, pp. 136-149. 2009

SILVA, D. G. S. **A Produção Científica na Educação a Distância: Um Olhar Sob o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos**. SIED, 2012, São Paulo.

ZANETTE, E.N. et al. **A construção do material didático para a educação a distância: a experiência do setor de educação a distância da UNESC**. IV Encontro Virtual Educa Brasil. São Paulo, 2006.

ANÁLISE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA DISCIPLINA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EAD ICHS-UFF: O PROCESSO DE RETROFIT

Julio Candido de Meirelles Junior

(UFF – profjcm@gmail.com)

Camyla D'Elyz do Amaral Meirelles

(UFF – camyla.meirelles@hotmail.com)

Alessandra dos Santos Simão

(UFF – ale.ssim@hotmail.com)

RESUMO: O curso de Administração Pública semipresencial do ICHS UFF nos últimos anos apresentou a mesma sistemática de trabalho. Diante deste contexto os coordenadores de disciplina e discentes apresentaram uma demanda para mudança no estilo de ensino-aprendizagem. A partir deste argumento a questão problema identificada foi como efetuar a mudança para um novo processo de aprendizagem? A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o processo de Retrofit de uma disciplina do curso de graduação em Administração Pública, escolhida como referencial para benchmark para as demais. Para a verificação desta investigação utilizaram-se como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico, aplicação de um questionário, entrevistas e a técnica de brainstorming. Como principal resultado observou-se que o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA não era padronizado e estava enquadrado em um processo de produção fragmentado, onde os atores não se

apresentavam articulados, com salas de aulas díspares que não proporcionavam ao aluno uma experiência sistêmica. A partir destas análises foi criada uma sistemática de trabalho objetivando a melhoria da disciplina. O processo de Retrofit proporcionou o replanejamento do AVA e os alunos ressaltaram que houve uma melhoria significativa, proporcionando rapidez e agilidade para o aprendizado de forma ativa e colaborativa com respostas tempestivas, sinalizando positivamente para a implantação nas demais disciplinas do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Retrofit, Educação a distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem

ABSTRACT: The ICHS UFF Public Administration course in recent years presented the same work system. In this context, the discipline coordinators and students presented a demand for a change in the teaching-learning style. From this argument, the problem question identified was how to effect the change to a new learning process? The purpose of this research is to describe and analyze the Retrofit process of a course in the undergraduate course in Public Administration, chosen as a benchmark for the others. For the verification of this investigation, the bibliographic survey, the application of a questionnaire, interviews and the brainstorming technique were used as methodological procedures. As a main result it

was observed that the Virtual Learning Environment - AVA was not standardized and was framed in a fragmented production process, where the actors were not articulated, with disparate classrooms that did not provide the student with a systemic experience. From these analyzes a work systematics was created aiming at the improvement of the discipline. The Retrofit process provided the re-planning of the AVA and the students emphasized that there was a significant improvement, providing speed and agility to the learning in an active and collaborative way with timely answers, positively signaling to the implantation in the other disciplines of the course.

KEYWORDS: Retrofit, distance education, Virtual Learning Environment

1 | INTRODUÇÃO

Em maio de 2002 foi criada a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ, incorporando o Consórcio CEDERJ, formado por sete instituições públicas de ensino superior: CEFET/RJ, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO. Atualmente conta com mais de 45 mil alunos matriculados em seus 15 cursos de graduação a distância. (RIO DE JANEIRO. Lei complementar nº 103/2002)

A Universidade Federal Fluminense – UFF, aderiu ao Consórcio, ofertando o curso de bacharelado em Administração Pública semipresencial, que é parte integrante do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, e neste curso é ofertado a disciplina “Planejamento e Programação na Administração Pública”.

A partir das experiências vividas durante o curso, como partícipe do processo, bem como pela demanda dos coordenadores de disciplina e discentes, observou-se a necessidade de uma análise da condição atual visando uma melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto o desenvolvimento desse trabalho é baseado na seguinte problemática: como efetuar a mudança para um novo processo de aprendizagem? Para tanto, o objetivo é descrever e analisar o processo de Retrofit na disciplina combinado com os seguintes objetivos específicos: i) identificar as dificuldades teórica ou práticas, desde a criação do curso, por uma demanda dos coordenadores e dos alunos, e; ii) (re)construir e (re)planejar o processo do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Esta pesquisa visa contribuir para melhoria da qualidade do EaD na percepção dos coordenadores e alunos, para melhoria da gestão e do processo de ensino-aprendizagem da disciplina, assim como servir de base para outras disciplinas.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O termo Retrofit começou a ser utilizado na década de 1990, na Europa e Estados Unidos da América do Norte, em especial pela indústria aeronáutica, quando executava melhorias em um processo de atualização tecnológica, com o objetivo de

prolongar a vida útil das aeronaves e posteriormente este termo passa a ser utilizado também na construção civil. (BARRIENTOS, QUALHARINI, 2004)

O autor evidencia que é uma palavra de origem inglesa originada do prefixo “retro” que significa ir para trás, e do sufixo “fit”, que significa adaptação ou ajuste.

Nakamura (2011) e Cóias (2007) evidenciam que o objetivo do Retrofit é preservar o que está em bom estado de conservação em uma construção, respeitando valores tais como i) estéticos; e ii) históricos originais. No mesmo sentido Croitor (2008) faz uma alusão a sustentabilidade e a preservação dos elementos que caracterizam a essência da edificação.

O termo não foi encontrado na área educacional, sendo esta a primeira pesquisa a identificar e utilizar esta metodologia. Percebe-se que o termo tem evoluído para as práticas educacionais e, na atualidade, o CEDERJ tem adotado como uma prática para reformular o projeto dos cursos e das disciplinas.

Esta reformulação vem de encontro com as necessidades de atualização do contexto EaD adaptado e desenvolvido no Brasil. O modelo adotado pelo programa da universidade do estudo concentra-se no modelo semipresencial. Uma parceria adotada pela UAB, PNAP e UFF, através do CEDERJ, que combina a educação a distância com a presencial, em polos regionais em diversas regiões do Estado do Rio de Janeiro.

Este modelo proporciona aos alunos a oportunidade de estudar e trabalhar com os tutores presenciais em um local denominado polo de estudos, que está próximo ao local onde moram. O curso também oferece orientações por tutor on-line. E de forma ampla os alunos podem tirar dúvidas, participar das atividades solicitadas e utilizar biblioteca e os laboratórios específicos do curso e os de informática do polo e na unidade da UFF mais próxima se assim o desejar.

O curso utiliza os Referenciais de Qualidade do MEC, que estão submetidos a determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, absorvendo integralmente, as seguintes dimensões: 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) infraestrutura de apoio; vii) gestão acadêmico-administrativa; e viii sustentabilidade financeira.

Neste contexto Moran (2002) evidencia aspectos importantes sobre a qualidade na EaD. Chaney et al. (2007) afirma que a qualidade precisa ser avaliada sobre quatro aspectos: i) Interação Professor-Aluno; ii) suporte aos estudantes; iii) Assistência Técnica aos Estudantes; e iv) Estrutura do Curso e sua Avaliação.

Nesta linha, Oliveira et al. (2012) propõem uma escala contendo cinco constructos para Infraestrutura e gestão: i) polo presencial; ii) Processo de ensino aprendizagem; iii) ferramentas de interação; iv) comunicação e tutores; e v) suporte on-line.

Mas em estudos anteriores percebe-se que Moran (2007, p.1) explica que “é

muito difícil fazer uma avaliação abrangente e objetiva do ensino superior a distância no Brasil” porque a maioria das pesquisas foca em experiências isoladas e porque há uma contínua Inter aprendizagem, onde as instituições aprendem com as outras e evoluem rapidamente nas suas propostas pedagógicas.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

Os procedimentos metodológicos desta investigação evidenciam uma pesquisa aplicada, que busca determinar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos, aplicáveis em outras localidades. O trabalho pode ainda ser definido como uma pesquisa qualitativa e quantitativa, pois utiliza medidas com a finalidade de se buscar resultados que sejam quantificáveis e procura interpretar os fenômenos e a atribuição de significados, sendo o pesquisador o instrumento chave da pesquisa. (GIL, 2008; VERGARA, 2010; CERVO; BERVIAN, 2002)

No que tange aos procedimentos técnicos, o trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa bibliográfica e documental; de levantamento, pois envolve a interrogação direta das pessoas envolvidas através de entrevistas e com aplicação de questionários. (GIL, 2008; VERGARA, 2010; CERVO; BERVIAN, 2002)

Para elaboração deste trabalho, a pesquisa foi dividida em etapas: inicialmente a partir de debates sobre análise da condição atual visando uma melhoria contínua do processo ensino aprendizagem; utilização da técnica de brainstorming, com vistas à produção de soluções originais e possíveis de aplicação; preparação de campo para o trabalho, com posterior definição do caso que seria estudado, e definição de procedimentos para coleta dos dados; em seguida a pesquisa bibliográfica acerca do tema, e aplicação de questionários aos alunos da disciplina estudada do curso de Administração Pública EAD ICHS-UFF. Foi aplicado um questionário no ano de 2016 para avaliar as condições da disciplina antes do processo de Retrofit e um segundo em 2017 após a reformulação.

O período de aplicação do primeiro questionário foi no mês de julho de 2016, já o segundo, em novembro de 2017, totalizando 174 respondentes dos polos de apoio do curso de Administração Pública da Universidade Federal Fluminense: Belford Roxo, Bom Jesus do Itabapoana, Campo Grande, Itaocara, Nova Iguaçu, Paracambi, Três Rios e Volta Redonda para os dois questionários.

Os questionários foram compostos de 21 perguntas, com escala de Likert, no qual os alunos atribuíam notas 0 (péssimo) a 5 (ótimo). As questões foram divididas em grupamentos: caracterização do entrevistado, opinião: sobre a disciplina, conteúdo do material didático da disciplina, conteúdos extras da disciplina, ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, design da sala de aula virtual da disciplina, conteúdos abordados das Avaliações a Distância (AD's) da disciplina, tutoria da disciplina e Avaliações Presenciais (AP's) da disciplina. Os dados coletados foram tabulados e

analisados em planilha utilizando o Software Microsoft Excel®, configurando-se deste modo a fase de análise e conclusão.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para se efetuar a mudança, foi elaborado um questionário a ser aplicado em duas fases. O primeiro foi para identificação das anormalidades e o segundo para a verificar se os objetivos foram alcançados. Os entrevistados foram caracterizados pelo polo de matrícula, idade e sexo. Houve a participação dos alunos nos oito polos de apoio do curso de administração pública. Os respondentes que se auto declararam do gênero feminino foram 47% e 53% masculino.

Com relação a faixa etária foi diagnosticada um percentual de 39% para as idades entre 21 a 30 anos, seguido de 31 a 40 anos com 34%, de 41 a 50 anos com 19%, e acima de 51 anos com 8%.

No questionário de 2017, foi solicitado que os respondentes atribuíssem notas de 0 “zero” (para péssimo) a 5 “cinco” (para ótimo) para os quesitos referente à disciplina, conteúdo do material didático da disciplina, conteúdos extras da disciplina, ambiente virtual de aprendizagem da disciplina e design da sala de aula virtual da disciplina. Um dos pontos de grande interesse na pesquisa foi que os respondentes, em nenhum quesito atribuíram nota zero, dessa forma pode-se afirmar que os alunos não percebem a disciplina com deficiência ou qualidade baixa.

Já no questionário de 2016, percebe-se que os respondentes, com relação aos mesmos quesitos referente à disciplina, 70% atribuíram a nota 2 e no questionário de 2017 82% consideraram como nota 4 e 5, evidenciando uma melhoria acentuada no novo modelo.

No primeiro momento de entrevistas (2016), como principal resultado observou-se que o AVA não era padronizado e estava enquadrado em um processo de produção fragmentado, onde os atores não se apresentavam articulados, com salas de aulas díspares que não proporcionavam ao aluno uma experiência sistêmica e uma aprendizagem ativa.

A partir destas análises foi criada uma sistemática para mudança no design instrucional do AVA, conteúdos multimídia, atividades individuais, mediação orientada, atividades de colaboração, suporte de tutoria a distância, monitoramento, aprendizagem ativa com favorecimento da autonomia do aluno e facilidade de movimentação, ou seja, foi reconstruído o processo do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

O Retrofit proporcionou o replanejamento da disciplina no AVA e os alunos ressaltaram que houve uma melhoria significativa, proporcionando rapidez e agilidade para o aprendizado de forma ativa e colaborativa com respostas tempestivas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu que a coordenação da disciplina reavaliasse e implementasse o processo de retrofit para atender de melhor forma as perspectivas dos alunos.

O estudo atingiu seu objetivo ao identificar as dificuldades teórica e práticas da disciplina (re)construindo e (re)planejando o processo do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

O processo de retrofit contribuiu para o melhor entendimento da disciplina e das necessidades dos alunos e coordenador. É importante ressaltar que a contínua modernização do AVA pode contribuir para o aumento da interatividade aluno x professor x tutor.

A mudança para um novo processo de aprendizagem ativa ocorreu em conjunto com alunos, equipe técnica e coordenação, com o intuito de melhorar a qualidade do AVA e avaliar a satisfação dos alunos mediante as estratégias adotadas.

O presente documento tem a sua limitação no que se refere à obtenção de dados, com isso espera-se que novos pesquisadores aprofundem as questões debatidas, visto que o assunto se mostra amplo e passivo de estudos continuados.

6 | REFERÊNCIAS

BARRIENTOS, M. I. G.G. QUALHARINI, E. L. Retrofit de construções: Metodologia de avaliação. In: Conferência Latino-Americana de Construção Sustentável – Encontro Nacional de Tecnologia do ambiente construído. 2004, São Paulo. Anais.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHANEY, B.H. et al. Development of an Instrument to Assess Student Opinions of the Quality of Distance Education Courses. The American Journal of Distance Education. v.31, n. 3, p.145-164, 2007

CÓIAS, V. Reabilitação: a melhor via para a construção sustentável. Lisboa 2007. Disponível em: <http://www.gecorpa.pt/Upload/Documentos/Reab_Sustent1.pdf> Acesso em 10/10/2016.

CROITOR, E. P. N. A gestão de projetos aplicados à reabilitação de edifícios: estudo de caso da interface projeto e obra. 2008. 176p. Dissertação de Mestrado em engenharia – Escola Politécia da Universidade de São paulo9 – USP, São Paulo, 2008.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCCHESI, B. O. Avaliação pós ocupação em edifícios de escritórios: análise quantitativa dos diversos agentes envolvidos na cadeia produtiva. Relatório final de iniciação científica da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – UDSP, 2000.

MORAN, J.M. O que é educação a distância. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em 10/10/2016.

_____. Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil. Escola de Comunicação e Artes USP, 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>> Acesso em: 10/10/2016

NAKAMURA, J. Retrofit de Edifícios. Revista Equipe de Obra. São Paulo: Pini, ed. 37. Jul. 2011.

Disponível em: <<http://equipedeobra.pini.com.br/construcao-reforma/37/retrofit-de-edificios-220681-1.aspx#>> Acesso em 10/07/2016.

OLIVEIRA, L.A.B. et al. Modelo para Avaliação da Percepção da Qualidade da Educação a Distância Utilizando Estatística Multivariada. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXXVI, 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. p.1-15

RIO DE JANEIRO. Lei complementar nº 103, de 18 de março de 2002. Transforma o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ, e dá outras providências. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/lei-da-criacao-fundacao-cecierj/>> Acesso em 28/11/2017.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

AVALIAÇÃO NA EAD UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA: PRÁTICAS E REGULAÇÃO NORMATIVA

Célia Maria David

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.FCHS/
UNESP/Franca.cmdavid48@gmail.com

Sebastião Donizeti da Silva

doutorando do Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social.FCHS/UNESP/Franca.
tiaozinhoedu2009@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho é fruto de um estudo realizado durante o curso de PIGEAD-Planejamento, Implementação, Gerenciamento de EaD da UFF-Universidade Federal Fluminense, do Polo da UAB-Universidade Aberta do Brasil, em Franca - SP. Teve como objetivo analisar as ferramentas utilizadas em cursos de EaD- Educação a Distância, com a plataforma virtual Moodle; considerou-se o sistema avaliatório numa perspectiva dialógica, incluindo as práticas diversas e as ferramentas virtuais para o registro das avaliações, bem como a normatização legal que estabelece as diretrizes para o desenvolvimento e aplicação da avaliação em EaD. A fundamentação teórica assentou-se em Brandão (2010), Moran (2000), LDB-9396/96, Preti (2009), Hoffman (2000), entre outros. A metodologia bibliográfica fundamentou-se em consultas e análises nos sites de universidades públicas e privadas, considerando suas ferramentas para avaliação e critérios de atribuição de notas. A análise dos dados fundamentou-se em teorias que

compreendem as tecnologias, a normatização legal e os instrumentos de avaliação utilizados pelas instituições. Concluiu-se que os sistemas analisados concebem a avaliação como um instrumento essencial no processo de ensino e aprendizagem a distância por meio do uso das NTDIC-novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, das redes sociais, estimulando o interesse do aluno, favorecendo a produção de resultados registrados nas ferramentas dentro da plataforma virtual - SAV (sala de aula virtual), possibilita inovações na prática pedagógica, promovem maior interação entre estudantes. O estudo revelou ainda que os resultados obtidos nas avaliações são analisados pelos tutores e professores, considerando a possibilidade de melhoria na forma de apresentação dos conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação virtual - sala de aula virtual - diretrizes legais para EAD

ABSTRACT: This work is the result of a study carried out during the course of PIGEAD-Planning, Implementation, Management of EAD at UFF-Fluminense Federal University, Polo at UAB-Open University of Brazil, in Franca - SP. The objective was to analyze the tools used in Distance Education courses, with the Moodle virtual platform; the evaluation system was considered in a dialogical perspective, including the diverse practices and the virtual tools for

the registration of evaluations, as well as the legal standardization that establishes the guidelines for the development and application of the evaluation in EaD. The theoretical basis was based on Brandão (2010), Moran (2000), LDB-9396/96, Preti (2009), Hoffman (2000), among others. The bibliographic methodology was based on consultations and analyzes on the websites of public and private universities, considering their tools for evaluation and criteria for assigning grades. The analysis of the data was based on theories that comprise the technologies, the legal standardization and the evaluation instruments used by the institutions. It was concluded that the systems analyzed consider the evaluation as an essential instrument in the process of teaching and learning at a distance through the use of NTDIC-new digital technologies of information and communication, social networks, stimulating student interest, favoring the production of results recorded in the tools within the virtual platform - SAV (virtual classroom), allows innovations in pedagogical practice, promote greater interaction among students. The study also revealed that the results obtained in the evaluations are analyzed by tutors and teachers, considering the possibility of improvement in the presentation of content.

KEYWORDS: virtual assessment - virtual classroom - legal guidelines for EAD

INTRODUÇÃO

Nossas reflexões trazem uma preocupação sobre as práticas pedagógicas que se traduzem em formas de organização do trabalho escolar fundadas em bases conservadoras de uma cultura de ensino presencial. Neste sentido apontamos numa direção que busca compreender a avaliação escolar como ferramenta de gestão da sala de aula virtual, para verificação dos resultados do ensino-aprendizagem, suas causas e consequências.

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos têm a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN, 2002, p.11)

Muito se tem avançado em relação à educação a distância num contexto em que novos paradigmas vêm sendo incorporados. Tendo em vista o tempo cada vez mais escasso das pessoas e a necessidade de ampliação de conhecimento, o ensino na modalidade a distância surge, expandindo progressivamente a aprendizagem em ambiente virtual de forma dialógica o que caracteriza o ensino-aprendizagem. Conforme Paulo Freire, o processo de dialogicidade é explicado como: “existir, humanamente, é pronunciar o mundo e modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2009, p.92).

Dada a importância da necessidade de compreender os resultados da aprendizagem dos estudantes, bem como produzir indicadores a fim de refletir sobre

os possíveis redirecionamentos do trabalho educacional, consideramos a necessidade de estudar o tema - Avaliação na EaD, uma perspectiva dialógica: práticas e regulação normativa, que corresponde a um processo complexo, porém inerente ao processo de ensino e à aprendizagem em EaD. Diante dessa perspectiva, apresentamos as concepções de avaliação, a proposta de mediação dialógica nos espaços virtuais de interatividade, as características da avaliação na educação a distância e o compromisso com a aprendizagem de todos; as modalidades da avaliação na EaD em diferentes ferramentas e aspectos legais.

O processo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento em cursos de Educação a Distância necessita de tomada de decisão para a escolha de instrumentos avaliatórios que estejam de acordo com a característica do sistema virtual adotado. Tais instrumentos são chamados de “ferramentas” e são constituídos de forma que possibilitem conhecer os elementos que compõem ou causam os resultados palpáveis da aprendizagem que se desenvolve no contexto virtual, diagnosticando e identificando as dimensões, as formas, as atitudes que nos levam a compreender - como se aprende na modalidade a distância.

Desde o início da discussão em torno da temática a ser desenvolvida, pensa-se sobre como tratar a avaliação na educação a distância como elemento essencial de coleta de dados para analisar o impacto das práticas pedagógicas desenvolvidas, pesquisando e indicando instrumentos e métodos avaliatórios já utilizados em instituições que disponibilizam essa modalidade de ensino. Nesse sentido, essa intencionalidade possibilitou definir questões problematizadoras, tais como: Qual é o limite e as possibilidades da Avaliação em EaD? Quais as especificidades da Avaliação em EaD? Apontamos possibilidades de respostas e ponderações a partir de teses que nos permitam compreender em que consistem as práticas avaliatórias, bem como a sua importância para o desenvolvimento e a continuidade de todo o processo de ensino-aprendizagem. Finalmente perguntamos - é possível ensinar sem se preocupar, constantemente, em avaliar o trabalho pedagógico em EaD, a sua eficiência, eficácia, e efetividade?

Além da importância deste estudo, objetivamos compreender os significados principais do termo avaliação, segundo alguns teóricos. Para analisar as funções da avaliação da aprendizagem na EaD, escolhemos duas instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade a distância, bem como pretendemos identificar as várias formas de avaliação utilizadas em ambiente virtual conceituando a avaliação institucional como elemento direcionador de ações de melhoria que contribuíam com os resultados do processo de ensino e aprendizagem; pesquisar a relação entre avaliação/medida/indicadores; compreender e demonstrar quais recursos de auto avaliação são utilizados nas instituições.

Finalizando este tópico, destacamos outra possibilidade – contribuir com os profissionais da EaD que buscam a compreensão do ato de avaliar, nessa modalidade, por meio da mediação tutorial onde o professor e o estudante constroem conhecimentos,

compartilhando saberes e informações.

OS CAMINHOS DAS REFLEXÕES E AS DESCOBERTAS

Durante a pesquisa analisamos o impacto da avaliação da aprendizagem em EaD, pesquisando e indicando instrumentos e métodos utilizados, quais as funções que a avaliação tem na EaD, as modalidades no ambiente virtual, as perspectivas de conceitualização, quais etapas se destacam durante a prática avaliatória, os recursos de auto avaliação e de avaliação externa, a existência ou não políticas de avaliação da aprendizagem em EaD.

Optamos por uma pesquisa exploratória nos sistemas virtuais de dois cursos onde constatamos formas e instrumentos de avaliação em EaD que nos trouxeram informações de onde pudemos compreender e demonstrar que as escolhas dos procedimentos avaliatórios transparecem a compreensão das concepções, das intenções.

O que destacamos é que há uma possibilidade de reflexão sobre os paradigmas da avaliação mediadora numa perspectiva dialógica. Segundo Hoffmann (2010):

Mediação é interpretação, diálogo, interlocução. Para que o papel mediador do professor se efetive é essencial a sua tomada de consciência de que o ato de avaliar é essencialmente interpretativo, em primeiro lugar: como o professor lê e interpreta as manifestações dos alunos? Como os alunos leem, escutam, interpretam as mensagens do professor? Há significados que perpassam todo o tempo essas relações [...]. HOFFMANN, 2010, p. 102-103)

Apoiamo-nos em Gil (1994, p.44,45) que orienta sobre o conceito dessa pesquisa.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.[...]Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. (GIL, 1994, p.44,45)

Tivemos a preocupação de apreender e refletir sobre as estruturas de avaliação em EAD a partir de situações já existentes, levando em conta a sua eficácia. Ainda, discutir sobre os instrumentos e práticas realizadas atualmente em determinados contextos de EAD. Além disso, utilizamos os recursos teóricos do curso PIGEAD-Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância da UFF, para subsidiar e fundamentar a presente pesquisa.

Analisando as funções pesquisadas e identificando as modalidades percebemos as relações que acontecem na avaliação do processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. Apresentamos uma pesquisa aplicada a partir de documentos, elaborados com o intuito de ampliarmos os conhecimentos já adquiridos, concebendo sua utilidade para o avanço da dialogicidade na avaliação em EaD, considerando aspectos políticos e pedagógicos da avaliação, numa abordagem exploratória

conforme GIL (1994, p.44,45), onde também realizamos uma análise do impacto da avaliação da aprendizagem em EAD, discutindo ideias, procedimento, ambiente de EAD, publicadas pelos diversos autores do conteúdo bibliográfico, pesquisando e indicando instrumentos e métodos utilizados, numa tentativa de explicar os fatores que determinam e contribuem para a existência de uma prática que tem avaliado quantitativamente.

CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO NA EAD E O COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM DE TODOS

Ao longo dos anos a modalidade de ensino a distância tem crescido consideravelmente e esse crescimento suscitou discussões acerca da necessidade de implementar formas de avaliação contínua, dentro do processo de ensino e aprendizagem. Com o crescente número e a sofisticação dos recursos tecnológicos questiona-se ainda sobre sua contribuição para a construção do conhecimento por meio dos AVAs - Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que daqui por diante será denominado apenas por AVA.

O processo avaliatório sempre foi centro de muitas discussões no ambiente escolar e no AVA. No que se refere ao ensino presencial, nota-se que cada professor tem o seu método ou forma de avaliar, na intencionalidade de mensurar o que o aluno aprendeu ou já sabia, e até hoje pratica-se um tipo de avaliação classificatória onde o aluno é avaliado por meio de instrumentos que apenas quantificam seu aprendizado no intuito de classificá-los, sendo utilizadas provas escritas e orais que objetivam a apuração de notas numéricas ou conceituais finais.

Nesse sentido, corroborando com Hoffmann (1993), a avaliação é um método investigativo que vem da correção tradicional, mas foi adaptado para que o professor possa compreender as manifestações dos alunos, apresentando os erros e mostrando as hipóteses construídas por eles, sendo importante na aplicação como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação e os resultados. O professor deve constantemente promover uma auto avaliação para que não se baseie em verdades absolutas e conclusões finais, irrevogáveis.

Ao utilizar o AVA como recurso de ensino e aprendizagem, deve-se considerar como ponto de partida a autonomia, a interatividade e a aprendizagem colaborativa para que ocorra uma avaliação global e não pontual.

Dessa forma, o ambiente de aprendizagem virtual deve possibilitar o desenvolvimento de uma autonomia, no estudante, e que seja responsável pelo seu próprio estudo, porém ele não estará nesse processo sozinho, o tutor/professor, ou vice-versa, acompanhará esse trajeto, incentivando-o a construir seu auto aprendizado e avaliando seu desenvolvimento por meio da reflexão sobre os resultados obtidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio do diálogo o professor pode valorizar o esforço dos alunos discutindo

o resultado da avaliação, seus avanços, pontos de partida e os obstáculos que superaram, bem como mostrar a realização dos trabalhos com esforço suficiente e que podem avançar nos estudos.

Considerando as informações acima sobre avaliação, verificamos que o formato, os critérios e objetivos, bem como orientações dadas pelo sistema, para que os alunos procedam à realização de tarefas, mensuram os resultados, considerados de forma quantitativa e não considera o aspecto qualitativo.

MODALIDADES DA AVALIAÇÃO NA EAD EM SUAS DIFERENTES ESTRUTURAS OPERACIONAIS

Compreendemos que, na EaD, deve haver a diversificação de instrumentos ou ferramentas de avaliação para que se alcance a compreensão da diversidade da realidade trabalhada, ou seja, as características do coletivo de estudantes. Apoiamo-nos em SILVA (2010) que aponta caminhos para a diversificação de instrumentos de avaliação com intencionalidade e sistematização e que, no caso da EaD, utiliza meios virtuais com softwares que permitem a interação e a transmissão de respostas para que sejam analisadas e consideradas dentro dos parâmetros de avaliação implementados pelas instituições.

Na educação a distância é imprescindível a dialogicidade, a autonomia, a autoaprendizagem, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, focado na leitura, interpretação e apropriação da escrita para que o processo de aprendizagem realmente ocorra. Nesse sentido Hoffmann (2001), ressalta que a avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem pode ser concebida a partir de três perspectivas:

- Avaliação por meio de testes online: cabe ao aluno a tarefa de responder um conjunto de questões pré-definidas e, ao sistema computacional, realizar a correção, desta forma o aluno recebe uma nota/conceito como resultado final, enfatizando o produto de conhecimento;
- Avaliação da produção individual dos estudantes: em que há a supervalorização do produto final, ou seja, o texto elaborado, sendo a pesquisa realizada dentro de certos padrões ou a resolução de questionários.
- Análise das interações entre alunos: ocorre a partir de mensagens postadas/trocadas por meio das diversas ferramentas de comunicação, se buscando avaliar o produto no processo. (HOFFMAN, 2001, p. 46)

A fim de promover e provocar uma avaliação dialógica com caráter formativo-mediador, segundo Silva (2010), a variedade de ferramentas possibilitam o acompanhamento mais preciso, para se avaliar o desenvolvimento do aluno, que podem ser classificadas em síncronas e assíncronas. As ferramentas síncronas requerem a interação em tempo real, isto é, cada ator deve estar presente (conectado) no momento em que ocorre a comunicação; enquanto as ferramentas assíncronas

permitem que a interação entre pessoas se realize sem que estas estejam conectadas ao mesmo tempo. O objeto da comunicação é enviado, e permanece disponível para conhecimento do destinatário no momento em que este se conecta.

As ferramentas de comunicação que exigem a participação dos estudantes e professores em eventos marcados, com horários específicos, para que ocorram, como por exemplo, chats, videoconferências ou audioconferências através da internet, são classificadas como síncronas. As ferramentas que independem de tempo e lugar, como por exemplo, listas de discussão por correio eletrônico, news-group e as trocas de trabalhos através da rede, são classificadas como assíncronas. (LINS, MOITA e DACOL, 2006, p.3)

Dessa forma, a avaliação não pode se restringir a propostas prontas, definidas antecipadamente sem levar em consideração a proposta de ensino e seu objetivo específico, pois assim estaria restrita a questões objetivas. A avaliação precisa acompanhar os objetivos do ensino/aprendizagem e oferecer o máximo de flexibilidade possível, através de critérios que considerem o percurso do aluno e seus acertos no decorrer do caminho. Os critérios de avaliação em EAD devem ser construídos com consonância com esse ponto.

ASPECTOS LEGAIS DA AVALIAÇÃO NA EAD

A avaliação educacional é um processo complexo e que deve conter uma intencionalidade sistematizada a partir de um projeto político pedagógico definido coletivamente. No nosso caso, a EaD assume um papel fundamental no atendimento a uma população que legalmente tem seus direitos garantidos a partir da LDB 9394/96 em seu Art. 47, §3º onde se estabelece “a frequência obrigatória de alunos e professores, nos cursos superiores, salvo nos programas de educação a distância”.

A partir do Art. 24 que trata da educação básica, no Inciso V itens de A até E, estabelece que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a. avaliação continua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b. possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c. possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; (BRANDÃO, 2010, p.70.)

Desse artigo da LDB depreende-se que a estrutura dos processos de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino e aprendizagem, no Brasil, devem ter uma conotação dialógica e aberta. No que se refere às relações pedagógicas em que os processos de estímulo à aprendizagem são desenvolvidos com caráter formativo, as normas legais determinam a avaliação seja por meio do reconhecimento e compreensão das situações verificadas a partir das atividades de análise e reflexão sobre causas

e influências dos resultados obtidos. Nesse sentido, analisamos as estruturas de avaliação em EAD, em ambientes virtuais de aprendizagem e destacamos seus aspectos político-educacionais em consonância com o projeto político pedagógico dos cursos à luz dos documentos legais existentes atualmente, principalmente o Decreto 5622 de 19.12.2005 que trata da Educação a Distância, em seus Arts. 1º e 4º onde estão inclusas citações sobre a avaliação. A formalidade legal tem estabelecido a necessidade, porém a operacionalização tem ficado por conta dos sistemas de ensino que se fundamentam em teorias pedagógicas, estudos científicos para estabelecerem práticas que possam contemplar a legislação atual.

Alguns documentos legais predisõem a necessidade da avaliação como forma de acompanhamento e controle dos resultados do processo de ensino e aprendizagem para efeito de verificar a pertinência dos mesmos quanto aos objetivos das políticas educacionais, dentre os quais destacam-se:

Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Decreto N.º 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Decreto N.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Satisfazem nossa análise quanto ao aspecto geral porque citam e estabelecem necessidades de uma sistematização da EAD em todos os seus aspectos educacionais.

Finalmente, o que fica claro na legislação é que a avaliação deve se dar em consonância com o processo de ensino-aprendizagem e não por aplicação de instrumentos individualizados sem conexão com o contexto pedagógico em que se inserem, ou a que se referem. Finalmente, concluímos que a avaliação em EAD é um processo que deve partir do pressuposto de que a forma de mensurar os resultados está relacionada com as competências demonstradas pelos sujeitos escolares e que deve se dar num contexto compreensivo, que conduza à formação de professores e estudantes no contexto em que se realiza o processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS: FERRAMENTAS AVALIATÓRIAS DEMONSTRADAS

Em análise das instituições de ensino superior e seus sistemas de avaliação, pudemos verificar que a educação a distância vem sinalizando um considerável crescimento onde a as interações e construção da aprendizagem se fazem

presentes. Diante desta interação, os educandos vêm criando novas oportunidades de compartilhamento através dos acessos a informações, percebendo que a acessibilidade das tecnologias de informação e comunicação, traz um novo olhar para a EAD, fazendo com que muitas empresas quebrem paradigmas e a utilizem como ferramenta de formação por meio de ambientes virtuais.

Assim pudemos constatar o quanto esse modelo de interação e construção do conhecimento possibilita uma avaliação do domínio das competências leitoras e escritoras quando utilizam os recursos tecnológicos do sistema “moodle” uma vez que ele permite a utilização dos descritores a seguir: fóruns de discussão, mural e portfólios, e ferramentas de envio de atividades avaliadas por meio de critérios claros ao aluno até mesmo com avaliações presenciais.

A simultaneidade da utilização traz uma perspectiva de que a avaliação ocorre concomitantemente ao ensino.

Vejamos as ferramentas demonstradas nos ambientes virtuais.

- **Fórum:** Esta é uma das ferramentas assíncronas que possibilita uma interação em tempo diverso, ou seja, o aluno tem a possibilidade de flexionar o seu horário e se programar para as discussões no fórum. Através do fórum no ambiente virtual o aluno é direcionado com temas e abordagens específicas a dada matéria/disciplina. O estudante é avaliado conforme a sua participação mediante temática sugerida pelos professores e que devem ser corrigidos pelos tutores a distância e acompanhados pelos tutores presenciais;
- **Portfólios:** Escolher essa ferramenta como instrumentos avaliativos e sua maneira de utilização é fundamental para a obtenção de dados confiáveis, que garantam a apreensão do objeto da avaliação, a construção de síntese e a indicação da transformação o resultado das suas atividades práticas que são orientadas pelos professores e acompanhadas pelos tutores tanto presenciais como à distância, por meio de atividades que exigem o uso de diferentes atitudes, habilidades e conhecimentos sobre os quais o próprio aluno elabora sua avaliação. Assim a prática de utilizar portfólio exige encontros regulares entre professor e aluno para diálogo e análise simultânea do processo ensino-aprendizagem.
- **Provas escritas presenciais:** A utilização do instrumento de avaliação de prova escrita acontece a fim de cumprir uma norma legal que exige a presencialidade do estudante para demonstrar o resultado da sua aprendizagem, onde as universidades pesquisadas demonstram a sua inserção. De acordo com os dados da pesquisa apenas nas universidades privadas, mediante avaliações dissertativas e de múltipla escolha, sempre acompanhadas de um feedback no mural de informações e dúvidas para trocas produtivas online, que esclarecem ao estudante as possíveis orientações na correção, fazendo com que a avaliação seja dialogada com a intencionalidade formativa.
- **Chat** – esta ferramenta tem utilidade formativa e avaliativa, tendo em vista o grau de interesse, comportamento em relação ao grupo, nível de atuação nas atividades, qualidade nas interações e colaboração: qualidade das mensagens enviadas considerando os critérios gerais estabelecidos, quantidade de vezes que o cursista é interpelado pelos colegas durante o debate, qualidade das res-

postas oferecidas pelo cursista quando instigado pelos colegas, intervenções que provocam, estimulam a interação, a cooperação e o crescimento do grupo.

- **Diário, blog e Wiki** – são ferramentas que proporcionam esclarecimentos, verificação da compreensão dos estudantes em relação ao conteúdo desenvolvido, sendo avaliados o número de postagens exigidas, qualidade das mensagens postadas, cumprimento do prazo destinado à atividade proposta, nas ferramentas Blog e Wiki, o envolvimento e colaboração nas atividades em grupo, quando houver.
- **Biblioteca** – acessos aos materiais obrigatórios para realização da atividade, realização de download dos conteúdos, nesse caso, também se avalia o interesse do estudante em relação à leitura do material curricular disponível.
- **Textos e artigos** – a produção textual escrita é verificada, sua qualidade, em função do cumprimento do número de laudas e/ou parágrafos estipulados, se houver, qualidade do texto, cumprimento do prazo destinado à atividade proposta, cumprimento das orientações para padronização da formatação de textos.

Finalizamos nossa apresentação dos resultados ratificando a necessidade de implementar um processo de avaliação que leve o estudante da EaD a ter respostas sobre seu rendimento e, a partir dos feedbacks de professores, os estudantes possam verificar erros e acertos, compreender os caminhos que devem corrigir e aqueles que podem continuar trilhando, descobrindo novas competências e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os sistemas analisados, tanto nas universidades públicas federais como nos centros universitários privados, foram implementados na forma lei, conforme a normatização do Decreto 5622/05, conforme dispõe em seu

Art. 4º: A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:
I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º: Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º: Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.
(DECRETO 5622/2005)

Após as pesquisas, compreendemos que a EaD é um processo de ensino e aprendizagem que deve ser aprimorado, tanto na sua estrutura física como na virtual, criando novas formas de instrumentos para comunicação em que ocorrem as trocas e compartilhamento de ideias, saberes e a construção de novos conhecimentos. A avaliação, na EaD, percorre caminhos que levam os sujeitos escolares a descobrirem suas potencialidades, competências, habilidades, por meio das ferramentas implementadas nos AVAs-Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Ao compartilhar os resultados obtidos, concluimos que as ferramentas utilizadas

como recursos avaliatórios são elementos essenciais para que se alcance o objetivo de desenvolver a compreensão conceitual durante o processo de ensino e aprendizagem na EaD. A avaliação dos resultados, em EaD, compreende uma formalidade legal e uma necessidade de fixação do conteúdo curricular desenvolvido a partir da perspectiva mediadora-formativa.

Finalizamos este trabalho com a compreensão de que o processo avaliatório é, reconhecidamente uma matéria que não está suficientemente amadurecida no discurso e nas práticas profissionais, quer na compreensão de conceitos básicos e das modalidades e funções da avaliação, quer nos aspectos da sua aplicação concreta nas situações de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. **A avaliação e a avaliação na educação a distância** In Pretti(org) Educação a distância sobre o discursos e práticas. Brasília: Liber, 2005

BEHAR, Patrícia Alejandra. Org. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BASSANI,P.; BEHAR,P. (org) **Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais** In: Behar . P. (org) Modelos Pedagógicos em Educação a Distância . Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a Passo**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. **Decreto N.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

_____ **Decreto N.º 5.773**, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____ **Decreto N.º 6.303**, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____ **Avaliação: Mito & desafio**. Porto Alegre: Realidade, 1993.

_____ **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, Terezinha Bazé de.; FERNANDES, Maria Alice de Mello.; JOSGRILBERG, Rute de Souza. (Org) **Sugestões práticas de avaliação do texto em EAD**. Campo Grande: MS Life Editora, 2012.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____ **O que é educação à distância.** 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 10.05.2013

NUNES, Renata Cristina. **A Avaliação em educação a distância é inovadora?** – uma reflexão. Instituto Federal Fluminense – Campus. Cabo Frio, RJ: 2010. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010155747.pdf>. Acesso em 25.08.2013.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**/Tradução Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998

DESAFIOS PARA ORIENTADORES E ORIENTANDOS NA REALIZAÇÃO DO TCC NA EAD

Keite Silva de Melo

PUC-Rio, Departamento de Educação, ISERJ/FAETEC, Ensino Superior e SME-Duque de Caxias Rio de Janeiro - RJ

Gilda Helena Bernardino de Campos

PUC-Rio, Coordenação Central de Educação a Distância

RESUMO: Na etapa final de um curso de especialização a distância, os alunos precisam produzir um TCC. Para essa etapa, o orientando busca parceria e bom relacionamento com o seu orientador, para adquirir segurança e autonomia para a escrita acadêmica. Considerando que o bom relacionamento entre orientador e orientando é fundamental foi realizada uma pesquisa documental, onde foram analisados 12 editais públicos para seleção de orientadores de TCC, seguida de uma pesquisa bibliográfica com a análise de 25 trabalhos, que possuíam como foco a afetividade ou trabalho interativo na orientação. Buscou-se, nessas fontes, evidenciar as características do orientador e os principais desafios da orientação de TCC, que se aliassem à perspectiva do trabalho interativo. A agilidade, parceria, apoio, bom relacionamento, clareza, disponibilidade por parte do orientador foram as características mais apontadas como fundamentais à constituição do trabalho interativo. Por outro lado, os orientadores se ressentem da pouca autonomia,

das dificuldades com a escrita acadêmica e autoria, bem como o pouco comprometimento ou resistência às recomendações por parte de alguns orientandos. O diálogo democrático e parceria acionam a corresponsabilidade desses dois agentes, buscando conciliar tanto o acolhimento solicitado pelo orientando, como a dedicação exigida ao orientador.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios da orientação; TCC; Educação a distância; Trabalho interativo.

ABSTRACT: In the final stage of a distance specialization course, students need to produce a final assignment. For this stage, the student seeks partnership with its supervisor in order to acquire security and autonomy for academic writing. Considering that the good relationship between advisor and student is fundamental, a documentary research was carried out where 12 public notices were selected for the advisor hiring for the final work. This survey was followed by a bibliographical research with the content analysis of 25 works that had as focus the affectivity or work interactive in orientation. These quests highlighted the characteristics of the advisor and the main challenges of the orientation in the final assignment allied to the perspective of interactive work. The agility, partnership, support, good relationship, clarity, availability on the part of the advisor were pointed as fundamental to the constitution of the

interactive work. On the other hand, counselors resent low autonomy, difficulties with academic writing and authorship, as well as the lack of commitment or resistance to recommendations by some students. The democratic dialogue and partnership trigger the co-responsibility of these two agents, seeking to reconcile the reception requested by the orienting and the dedication required of the advisor.

KEYWORDS: Challenges of orientation; final assignment, Distance learning; Interactive work.

1 | INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm propiciando não apenas a interação entre os sujeitos, mas vêm impulsionando por meio da educação a distância (EaD), a emergência e consolidação de espaços formais e informais de aprendizagem. Nesses espaços, profissionais graduados vêm buscando formação continuada e contato com outras áreas profissionais, atendendo a uma exigência de formar-se continuamente, contando-se para isso, com a potencialidade da EaD.

Nosso trabalho busca situar os cursos de especialização a distância, modalidade que vem crescendo exponencialmente, como visto no segundo CensoEaD de 2016 (ABED, 2017), o segmento que mais oferta cursos regulamentados é a pós-graduação lato sensu (MBA e especialização).

Os cursos de pós-graduação lato sensu da modalidade EaD, na maior parte, conta com um professor online (geralmente vinculado como professor-tutor) para realizar a mediação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Por meio dessa mediação, ele contribui para que os alunos interajam entre si, com o conteúdo, com o professor da disciplina e avancem no seu desenvolvimento, em colaboração, via fóruns de discussão e outras interfaces adotadas no planejamento do curso.

Na etapa final de um curso de especialização, os alunos precisam produzir um trabalho de conclusão de curso (TCC), para apresentá-lo presencialmente, compartilhando com os seus pares, um recorte mais aprofundado e sistematizado do seu saber construído durante a formação. A produção do TCC, por se tratar de uma construção autoral por meio da escrita, envolve grande desafio para os alunos na etapa de conclusão e para isso, a parceria e bom relacionamento com o seu orientador (que pode ser o professor-tutor ou outro professor contratado para essa função), ganha centralidade.

Vários estudos (ANTUNES et al, 2011; TEIXEIRA et al, 2011; BOGHI et al, 2016; DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011; ANDRADE, 2011; ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012; QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2007) confirmam que o bom relacionamento entre orientando e orientador é essencial para a construção de um trabalho final de curso de qualidade. Essa é a temática do nosso estudo, instigada pelas seguintes questões: quais seriam os desafios que interferem nesse bom relacionamento, durante a produção do TCC? Quais as principais dificuldades da

ordem do trabalho interativo, que cada agente se depara nessa etapa, segundo a literatura mais recente? Quais as ações e características que orientadores e orientandos precisam desenvolver para que o trabalho interativo e o bom relacionamento convirjam para otimizar a produção (co)autoral exigida pelos cursos?

Para buscar responder a essas questões, realizamos:

- Pesquisa documental: foram analisados 12 editais públicos dos últimos cinco anos para seleção de orientadores de TCC, buscando evidenciar na descrição da função ou nos critérios de seleção, as características que se aliassem à perspectiva do trabalho interativo entre orientador e orientandos. Essa escolha se justifica, pois os editais publicizam qual o perfil do profissional que se deseja contratar e quais os critérios a instituição e gestores do curso requerem para a mediação junto aos seus alunos, no tocante à orientação de TCC;
- Pesquisa bibliográfica: foram analisados 25 trabalhos, que possuíam como foco a afetividade ou trabalho interativo entre orientador-orientando. Acreditamos que o bom relacionamento entre orientador-orientando é fundamental para essa fase de maior esforço e dedicação do orientando, quando a autonomia lhe é mais exigida.

Ao confrontar as duas metodologias para verificar como o resultado destas se aproximam ou se distanciam entre si, destacamos na pesquisa bibliográfica os desafios que eventualmente afligem os envolvidos durante a construção de um TCC e interferem no relacionamento entre orientandos e orientadores.

2 | A ORIENTAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO NA MODALIDADE EAD

A EaD é definida no primeiro artigo do Decreto nº 9057/2017 como a modalidade educacional onde a

mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Ainda segundo esse mesmo Decreto, as instituições de Ensino Superior podem se credenciar exclusivamente para oferta de cursos de graduação e especialização na modalidade EaD, o que poderá ampliar a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu nos próximos anos. Como expansão e democratização de oferta não estão diretamente relacionadas à garantia de qualidade (CAMPOS; ROQUE; SANTOS, 2015), inclusive devido às políticas de mercado e do capital, preocupa-nos como essa oferta será implementada. Concordamos com Campos (2017), que um curso na modalidade EaD precisa de investimento considerável, incluída aí, a formação de professores-tutores e preocupação com a formação do cidadão, em seus princípios.

Em relação à Portaria Normativa nº 11 de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para credenciamento de instituições e oferta de cursos na modalidade EaD, a pesquisadora convoca à reflexão, quanto ao risco de se promover a massificação do ensino superior, "democratizar é abrir a possibilidade para que todos tenham formação completa. A massificação é só abrir vaga" (CAMPOS, 2017).

A educação superior, para efetivar a democratização, precisa se conciliar com a qualidade, de forma a não sucumbir à proposta de massificação (SCHENEIDER; MORAES, 2015; LOVISOLO, 2000; TARDIF; LESSARD, 2014). O objetivo da universidade é a tríade ensino-pesquisa-extensão, e é nessa tríade, ou pelo menos na díade ensino-pesquisa, que se insere a produção científica de um aluno.

Sabe-se que os cursos de pós-graduação lato sensu visam a formação profissional e possui o ensino como centralidade (SAVIANI, 2006). Nesse caso, a pesquisa seria a mediação, pois o ensino se origina da produção do conhecimento construído na área, para a qual se deseja buscar profissionalização ou formação. A pesquisa na pós lato sensu não seria a protagonista, como ocorre nos programas de pós-graduação stricto sensu, mas por meio do TCC, o aluno que não teve a oportunidade de participar de algum projeto de Iniciação Científica na graduação, teria um primeiro contato com esse formato de produção acadêmica. O TCC possui ênfase, extensão, prazo e rigor distintos de uma tese ou dissertação, mas apesar disso, já contempla os principais critérios de uma produção autoral científica.

A produção de um TCC pode exigir muita autonomia e disciplina do aluno, mas é também a oportunidade de autoria supervisionada e de responsabilizar-se pela divulgação de sua percepção e análise sobre dado fenômeno. Embora exija maturidade na escrita, o que inclui o exercício constante para aprimoramento, para tornar claras intencionalidade e reflexões, a produção de um TCC pode viabilizar, mesmo que de forma preliminar, o que para Santos (2008) é o salto mais importante da ciência pós-moderna: "Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum" (p. 90). Para Boaventura (SANTOS, 2008), a transformação do conhecimento científico em senso comum é fundamental, pois este dirige as ações cotidianas de forma prática e pragmática. Se a ciência alcançar esse diálogo, pode evitar rupturas com o real, reproduzindo o saber construído pela ciência, de forma espontânea, aplicando-o no cotidiano.

Como o objetivo de um curso de especialização inclui a formação voltada para um campo profissional, a transformação proposta por Santos, estaria mais próxima de ser concretizada, pois a produção científica estaria em maior diálogo com um campo empírico, podendo inclusive ter a práxis como objeto ou campo de investigação do TCC ou ainda, impulsionar o problema de investigação, traduzindo-se como inspiração para a pesquisa. A orientação nesse caso deve voltar-se para estimular uma autoria que transforme fenômenos ou processos complexos, em uma comunicação simples, fundamentada e objetiva. Faz-se necessária uma orientação que esteja implicada com a superação da insegurança do aluno, que geralmente possui pouca experiência

acadêmica e não foi autorizado ou estimulado a expressar-se por meio da escrita. Esse orientador teria sua função marcada pela leitura interessada, estímulo constante à autoria e criatividade, ao mesmo tempo em que aciona o rigor e ética científica, para formar esse pesquisador iniciante.

Pensando nessa ação necessária ao orientador e sua importância na principal etapa do curso, voltamo-nos à formação que esse profissional recebeu para tal incumbência. Diversos autores (MACHADO, 2006; MARINELLI; CARVALHO, 2010; SANTOS; MAFFEI, 2010) chamam a atenção para o fato de não haver formação específica para a função de orientação. Tratando-se de um profissional que atuará no momento em que o aluno precisará de mais dedicação, chama-nos a atenção o fato de seus saberes profissionais se construírem *in loco*. Com essa lacuna formativa para orientação, que não deveria se apoiar apenas na experiência anterior com o seu próprio orientador, o exercício profissional de orientação torna-se ainda mais demarcado pela dimensão pessoal. Não estamos entendendo marca pessoal no ofício como um problema, mas como característica da docência, que influencia o processo de orientação, fenômeno esse que Tardif e Lessard (2014) nomeiam como trabalho interativo. Na próxima seção, buscamos associar esse conceito ao processo de orientação de TCC, para mais adiante, conferir os desafios que afligem a relação entre orientador-orientando.

2.1 O lugar do trabalho interativo na orientação de TCC

O conceito de trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2014) representa o envolvimento da personalidade do profissional, no caso, o orientador, no seu exercício profissional. Essa é uma característica própria de profissões das relações humanas, que lidam com a interação com outros sujeitos. No caso da docência, a demanda afetiva pode ser mais intensa, inclusive na pós-graduação *lato sensu*. Quando o aluno se encontra no momento da escrita do TCC, requer mais apoio, segurança e acolhimento por parte do seu orientador. A procura por um bom relacionamento torna-se a centralidade de suas ações, desde o início da orientação, até o momento da defesa presencial.

Tardif e Lessard (2014) compreendem que o trabalho realizado com/para/sobre outros seres humanos marca a identidade desse trabalhador, em nosso caso, o orientador, modificando o processo de trabalho, o profissional e as relações profissionais. As profissões podem ser distinguidas como aquelas que atuam com trabalho material (manipuláveis fisicamente), as que atuam com trabalho cognitivo (trabalho intelectual com signos e materiais intangíveis) e as que atuam para/com/sobre o outro, o trabalho interativo. O orientador de TCC estaria conciliando as duas categorias de trabalho: o interativo (com/sobre o outro) e o cognitivo (intelectual e mediador de signos).

O orientador de TCC se comunica por meio do diálogo, mediado pelas tecnologias digitais adotadas pela EaD e pela escrita, e na maior parte das vezes utiliza apenas a

comunicação assíncrona. Ele demonstra em sua orientação não apenas o que sabe, mas o que ele é (CANÁRIO, 2006). Sua dimensão pessoal atravessa a comunicação e diálogo construído junto ao seu orientando. Nóvoa (2009) compreende que há uma bidirecionalidade entre a pessoa do professor e sua ação pedagógica: “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.” (p. 38).

Nesse encontro de pessoas (orientador-orientando), há um envolvimento afetivo e emocional. Como o objetivo de concluir um TCC passa pela manutenção do interesse discente, interesse esse que é afetivo e fundante do envolvimento dos alunos em uma tarefa, os estímulos do orientador precisam “tocar o piano das emoções” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 258), despertando entusiasmo para se envolver e se dedicar à conclusão dessa tarefa. Esse bom relacionamento será essencial, principalmente se o orientando vivenciar algum obstáculo em sua vida pessoal ou profissional.

A afetividade (CASTRO; MELO; CAMPOS, 2018) que alicerça o trabalho interativo do orientador, transforma-o em um trabalho emocional, especificidade que não pode ser ensinada em cursos de formação, pois é construída no ato de orientação, no contato direto com os orientandos.

Haguette (2006) enumera vinte “mandamentos” para um bom orientador para a pós-graduação stricto sensu. Elencamos a seguir, cinco desses “mandamentos” que teriam maior aderência aos cursos de especialização na modalidade EaD e que estão fundamentados no conceito de trabalho interativo, seriam eles:

- Não fazer imposição de problemática ao aluno. Ele goza de autonomia para escolher o fenômeno que lhe aprouver analisar. Lembremo-nos de que a pesquisa deve expressar o ato de paixão pelo conhecimento de algum aspecto da realidade. E a paixão deve ser a dele. (HAGUETTE, 2006, p. 378, grifos nossos);
- *Procurar levar o orientando até aonde ele pode ir, respeitados os limites mínimos de qualidade. O nível de exigência deve estar em consonância com as potencialidades do aluno (idem, p. 379);*
- *Transmitir confiança e otimismo ao orientando;*
- *Elogiar, sempre que merecido, o desempenho do orientando;*
- *Manter um relacionamento profissional, porém amigável e regular, com o orientando... (ibidem, p. 380).*

Reconhecer as potencialidades, respeitar e estimular a autonomia do orientando, confiando, estimulando e investindo em um relacionamento afetivo são ações transversais à orientação implicada com o diálogo. O diálogo concilia as experiências pessoais e acadêmicas entre esses agentes, permitindo (e ansiando-se pela) interferência do orientador no percurso do orientando. Nessa interferência dialógica, o orientador também cresce e aprende (QUIXADÁ VIANA; VEIGA, 2007), sem risco de perda da autoridade que lhe é inerente (ARETIO, 2014).

2.2 Desafios para uma orientação de TCC baseada no trabalho interativo

Realizamos uma pesquisa documental em editais de seleção pública para orientadores de TCC e pesquisa bibliográfica em trabalhos que se propunham a analisar a relação entre orientador e orientando, durante a produção do trabalho final de curso. Em ambos os levantamentos, buscamos verificar a abordagem do trabalho interativo, a fim de comparar o pressuposto na literatura recente, com alguns editais públicos para essa função.

2.2.1 Perfil profissional do orientador – pesquisa documental

Para compreender como algumas instituições vêm publicizando o perfil do profissional que desejam contratar e quais os critérios requeridos para a mediação junto aos seus alunos, no tocante à orientação de TCC, adotamos a pesquisa documental para verificar as características fundadas no trabalho interativo que estão sendo requeridas a orientadores, por meio de seleções públicas. Analisamos para isso, 12 editais publicados no período entre 2013 – 2017 e buscamos nesses, as características na descrição da função ou nos critérios de seleção presentes nos distintos editais. Os editais públicos estão disponíveis na internet e são vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, são cursos ofertados por instituições públicas, o que reflete uma iniciativa de política pública para expansão do ensino superior no país. Os respectivos editais podem ser ilustrados de forma quantitativa da seguinte forma:

| Tipo de seleção | Remuneração | Curso de formação para orientação de TCC | Menciona a importância da vinculação afetiva | Exige alguma experiência docente ou formação para a EaD | Exige experiência como orientador | Exige experiência da EaD |
|---|---------------------------------------|--|--|---|-----------------------------------|--------------------------|
| Somente análise curricular = 8 | Bolsa UAB de professor-formador = 10* | Não consta no edital = 9. | Apenas 5. | Apenas 1. | Apenas 4. | Nenhum edital |
| Análise curricular + entrevista = 1 | R\$ 500,00 por TCC = 1. | Seria ofertado após a seleção = 3. | | | | |
| Análise curricular + análise documental = 1 | Trabalho voluntário = 1. | | | | | |
| Carta de intenções + entrevista = 1 | | | | | | |
| Somente análise documental = 1 | | | | | | |

* As cotas de bolsas (R\$ 1100,00 ou R\$ 1300,00) recebidas são distintas nas instituições.

** Os editais analisados foram: IFRR/CAMPUS BOA VISTA (Nº 012/2017), UESPI (Nº 016/2014), UESPI (Nº 003/2015), IFRR/ CAMPUS BOA VISTA (Nº 008/2017), IFCE/IANA (Nº 44/GR/2017), UFOP (Nº 02/2016), UFT Nº 01/2017, IFSC (Nº 01/2017/Chamada Interna), UNICENTRO (Nº 060/2014), IFES/CAMPUS VITÓRIA (nº1/2015), FaE/CBH/UEMG/Campus Belo Horizonte (Nº 003/ 2017/Chamada interna) e UNIFAP (Nº 044/2013).

Tabela 1 - Categorias de análise sobre a função do orientador nos editais analisados

Fonte: Autoria própria.

Nenhum edital exigiu experiência na orientação de TCC, na modalidade EaD. Compreendemos com isso, que as diversas regiões do país ainda não possuem um volume expressivo de professores com experiência na orientação à distância. Se esse for o motivo de não se exigir essa experiência prévia, a instituição deveria se comprometer com a formação em serviço desse profissional, ultrapassando a abordagem técnica de contato com as interfaces do ambiente virtual de aprendizagem. Essa formação pode ocorrer em outro momento e não ter sido mencionada no edital, mas uma formação inicial pedagógica, antes de se iniciar o exercício é fundamental. A ausência de formação (MACHADO, 2006; MARINELLI; CARVALHO, 2010; SANTOS;

MAFFEI, 2010) para orientação pode tornar-se um problema, inclusive se o orientador possuir experiência na orientação de TCC na modalidade presencial, mas não tiver qualquer experiência com a modalidade EaD. Há diversas características convergentes entre as modalidades no tocante à orientação, mas há também especificidades na comunicação mediada pela escrita e pelas TDIC. Bruno e Moraes (2006) lembram que se deve cuidar do tom na linguagem, nos feedbacks e intervenções virtuais, entre outros cuidados com a comunicação assíncrona.

Dos cinco trabalhos que mencionaram na descrição da função, a importância da vinculação afetiva ou bom relacionamento entre orientador e orientando, a descrição a seguir, embora breve, é a mais consistente:

“Apoiar e motivar, de maneira especial, os estudantes menos participativos e com mais dificuldades. Facilitar aos estudantes a compreensão da estrutura e da dinâmica do TCC e estimular o bom desempenho dos mesmos” (UESPI/UAB, edital nº 016/2014, grifo nosso).

O destaque que realizamos no trecho anterior se faz necessário porque é exatamente o mesmo trecho que localizamos nos dois editais do IFRR. No edital do IFCE/ANA (nº 44/GR/2017) destacamos a descrição que associa a orientação à necessidade da “habilidade de comunicação e de relacionamento interpessoal” e o da UESPI (edital nº 003/2015), destacamos a indicação de que esse profissional deve observar o envolvimento dos alunos. Embora os editais não tenham se proposto a abarcar essa especificidade do orientador na descrição da função, entendemos a menção em cinco trabalhos, em uma amostra de doze, como considerável e um prenúncio da importância que algumas instituições já perceberam para a mediação da orientação.

2.2.2 Perfil profissional do orientador – pesquisa bibliográfica

Na pesquisa bibliográfica foram analisados 25 trabalhos, oriundos de um levantamento relativo ao período de 2007-2018. Foram incluídos todos os segmentos que possuem por exigência a construção de um trabalho final de curso, seja um TCC, monografia, dissertação ou tese, e possuíam como foco a afetividade ou trabalho interativo entre orientador-orientando. Acreditamos que, resguardadas as especificidades de cada segmento e produção científica, há um ponto de convergência: o bom relacionamento entre orientador-orientando é fundamental para essa fase de maior esforço e dedicação do orientando, quando a autonomia lhe é mais exigida.

Os trabalhos que fazem parte desse escopo podem ser retratados em termos percentuais, da seguinte forma:

| SEGMENTO | aperfeiçoamento | graduação | <i>lato sensu</i> | <i>stricto sensu</i> |
|------------|-----------------|------------|-------------------|----------------------|
| | 4% | 40% | 32% | 24% |
| MODALIDADE | EaD | Presencial | Semipresencial | Não delimita |

Tabela 2 - Trabalhos analisados na pesquisa bibliográfica.

Fonte: Autoria própria.

Destacamos nos artigos analisados, as principais características essenciais ao orientador, que se relacionam com o trabalho interativo durante a produção do TCC. Buscamos representar essas características por meio da seguinte nuvem de palavras:



Figura 1 - Características do orientador implicado com o trabalho interativo

Fonte: Autoria própria.

Parceria, agilidade nas respostas e feedback, guiar o orientando, confiando e apoiando o mesmo são as características que mais incidiram nos trabalhos analisados, e se vinculam ao trabalho interativo na orientação. Essas características destacadas confirmam a associação que encontramos em 8 trabalhos, entre o bom relacionamento ou parceria entre orientador-orientando, com a qualidade do TCC.

Ao buscarmos localizar nessa pesquisa, quais são as dificuldades que interferem no trabalho interativo e podem dificultar a redação do TCC, localizamos os seguintes desafios em cada segmento do Ensino Superior:

| Graduação (10 trabalhos analisados) | Pós <i>lato sensu</i> (8 trabalhos analisados) | Pós <i>stricto sensu</i> (6 trabalhos analisados) |
|--|---|--|
| Pouca afinidade com o tutor ou orientador. | Relacionamento com o tutor ou orientador. | Relacionamento com orientador. |
| Pouca disponibilidade dos orientadores. | Demora no recebimento do <i>feedback</i> . | Pouca disponibilidade dos orientadores |
| | Falta de esclarecimentos quanto ao que precisava ser mudado. | Distanciamento pode levar a evasão. |
| | Tensões relacionais. | Autonomia não é deixar sozinho. |
| | O rigor e a redação científica não são apresentados nas disciplinas anteriores. | Informalidade nos encontros gera insegurança quanto ao trabalho. |
| | Alguns alunos sentem falta da orientação presencial. | |

Tabela 3- Desafios para a orientação- por segmento da Educação Superior.

Fonte: Autoria própria.

Com esse achado, confirmamos nossa hipótese de que, resguardadas as especificidades acadêmicas de cada segmento, no tocante ao trabalho interativo do orientador e relacionamento orientador-orientando, os desafios se aproximam ou mesmo convergem nos diversos formatos/modalidades de orientação de trabalho final de curso. A ausência de afinidade ou de um bom relacionamento com o orientador,

junto a pouca disponibilidade de orientadores, que podem demorar a devolver as produções são os desafios mencionados em todos os segmentos. Na pós-graduação lato sensu se destaca ainda, o fato das disciplinas anteriores não iniciarem o trabalho da redação científica, com o rigor que será exigido na produção do TCC.

Ao buscarmos evidenciar nos trabalhos analisados, os desafios da ordem do trabalho interativo, que trazem maior impacto para os orientandos, ilustramos da seguinte forma:

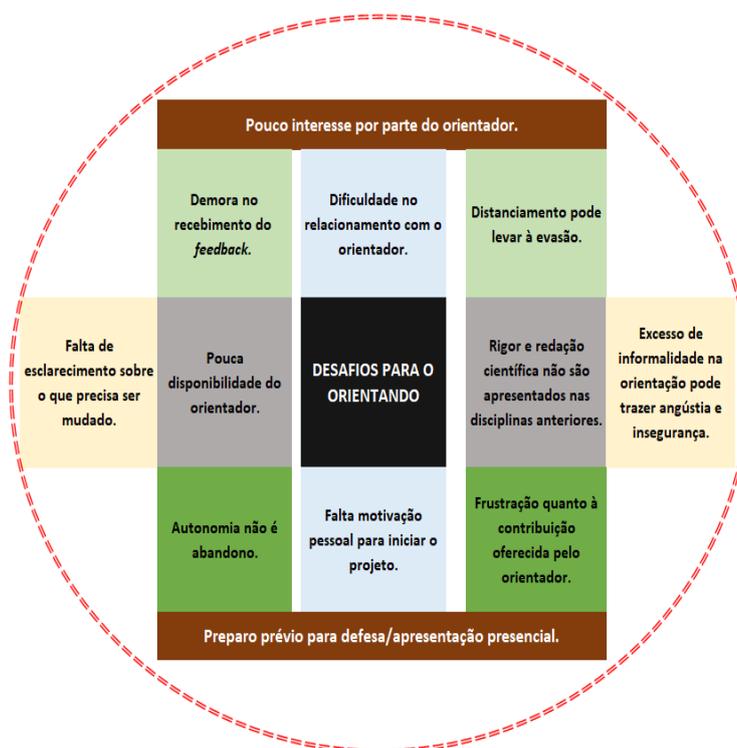


Figura 2 - Desafios que trazem impacto direto ao orientando.

Fonte: Autoria própria, a partir do modelo de gráfico cedido por Pollyana Bezerra.

Já os desafios da ordem do trabalho interativo, que trazem maior impacto para os orientadores podem ser resumidos da seguinte forma:

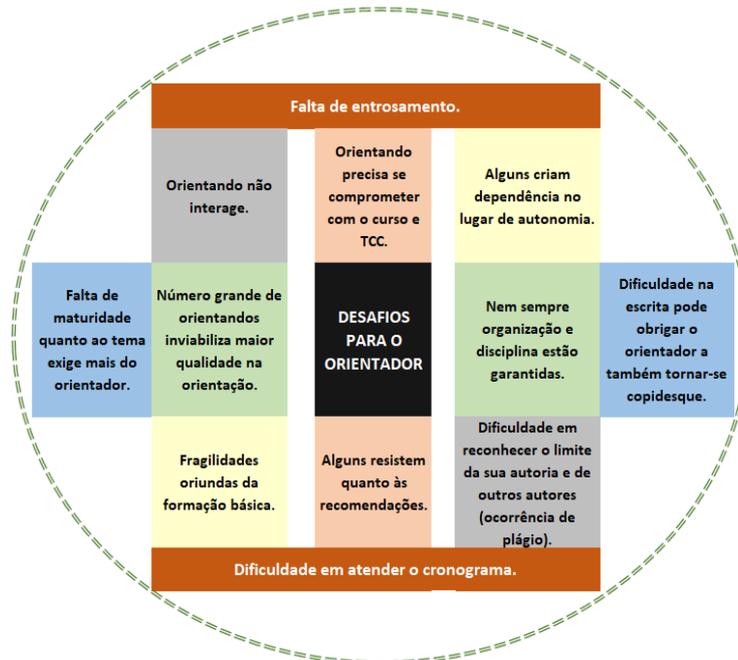


Figura 3 - Desafios que trazem impacto direto ao orientador.

Fonte: Autoria própria, a partir do modelo cedido por Pollyana Bezerra.

Ao compararmos os dois gráficos, com os desafios da ordem do trabalho interativo que acometem tanto os orientandos, quanto os orientadores, nota-se que há convergências, como a necessidade que ambos apresentam no tocante ao entrosamento entre eles, mas algumas queixas são específicas de cada ponta dessa relação e falta ainda, em alguns momentos, equilíbrio nas ações. A autonomia é necessária, mas não é construída solitariamente, o que pode contribuir para a evasão, se a motivação do aluno não for consistente o suficiente para superação desse problema. Nesse caso, o trabalho interativo foi deixado de lado muito antes de o orientando assumir-se como autor solitário.

Outro problema apontado nos dados, que pode contribuir para o rompimento ou fragilização do trabalho interativo na orientação, ocorre quando há um número excessivo de orientandos. Essa situação, recorrente no caso de cursos a distância massificadores, ofertados em larga escala, onde a aprendizagem não estaria em primeiro plano, pode levar o orientador a fazer intervenções mais generalistas ou pouco esclarecedoras, por não dispor de tempo para dedicar à orientação mais personalizada, base do trabalho interativo. Nos trabalhos analisados, vimos que alguns orientadores adotam orientações coletivas, e outras propostas que agregam valor à construção do conhecimento, mas não substituem o relacionamento próximo entre orientador e orientando, durante a escrita supervisionada.

As dificuldades que os alunos trazem em sua formação anterior, somadas à pouca maturidade acadêmica, própria de quem não vivenciou um rigor semelhante anteriormente, aliados às (re)incidências no tocante à ética da autoria, podem exigir mais disponibilidade e envolvimento do orientador, levando-o a assumir intervenções que em um primeiro momento não seriam específicas da orientação, trazendo

sobrecarga ao trabalho docente. Apesar de não serem funções próprias da orientação, esse professor muitas das vezes assume também o papel de copidesque, constrói estratégias e desenvolve tutoriais para explicar o processo de escrita acadêmica, acompanha o processo de aquisição da autoria em seus pormenores, e essas são algumas das tarefas invisíveis da orientação, próprias do trabalho interativo.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados dos editais analisados demonstram que, embora haja alguma menção na descrição do cargo ou atribuição, do estabelecimento de um bom relacionamento ou investimento no trabalho interativo durante a orientação, esse viés ainda não é contemplado com a importância e recorrência como tem sido indicado na literatura. Outro dado que nos chamou a atenção, refere-se à ausência de propostas de formação inicial para orientação a distância. Apenas em um dos três editais foi mencionada a oferta de formação após a seleção, e neste estava clara a intenção de apresentação das tecnologias, que estariam disponíveis o novo orientador. Preocupa-nos que as outras formações se atenham apenas a esse aspecto, embora o entendamos como relevante e indispensável. Esse dado (formação para atuação) também foi indicado nos trabalhos analisados, como fator de grande relevância, embora não tenhamos encontrado qualquer relato de formação oferecida a orientadores.

O número de orientandos por orientador, que encontramos nos editais analisados ficou entre 5-10. Trata-se de um volume que poderá contribuir para um atendimento mais personalizado, propiciando a constituição de vínculos, fundamento para o trabalho interativo. Apesar disso, o fato de ser um trabalho temporário, e termos encontrado na maior parte das vezes, a indicação de cotas de bolsas incoerentes com o volume de trabalho, esse fato obriga o orientador a buscar outras atividades laborais para constituir uma remuneração que lhe garanta o sustento. O excesso de atividades e/ou o número excessivo de orientandos, dado apontado de forma recorrente na literatura analisada, interferem diretamente na possibilidade de constituição de diálogo e trabalho interativo que estamos pressupondo como essencial.

Nos trabalhos analisados, a agilidade, parceria, apoio, bom relacionamento, clareza, disponibilidade por parte do orientador foram as características mais apontadas como fundamentais na constituição do trabalho interativo durante a orientação. Por outro lado, os orientadores se ressentem da pouca autonomia, das dificuldades com a escrita acadêmica e autoria, bem como o pouco comprometimento ou resistência às recomendações por parte de alguns orientandos. Entendendo que o diálogo e parceria acionam a corresponsabilidade desses dois agentes, o acolhimento solicitado pelo orientando e a dedicação exigida ao orientador se tornam interdependentes. A dimensão pessoal do orientador, que entrega um pouco de si ao trabalho, envolvendo-se com o trabalho e crescimento do aluno requer dedicação do outro lado, para que o bom relacionamento possua terreno fértil para se constituir. O percurso de aprendizagem

mútua envolve dialogia e democracia, que não são dadas a priori e são construídas no cotidiano, durante a escrita e idas e vindas próprias da orientação.

Tardif e Lessard (2014) lembram que o trabalho interativo do docente se difere de outras profissões, pois dependem do comprometimento, disciplina e organização do orientando, que pode inclusive, rejeitar as recomendações do orientador. Sendo assim, a parceria que o orientando requer, precisa ser entendida como uma via de mão dupla. Todos possuem grande responsabilidade e precisam se vincular ao curso e à produção. Os orientadores precisam investir em intervenções personalizadas, que impulsionem e desafiem os orientandos a crescer. As instituições precisam conciliar a expansão de suas unidades/polos/cursos, com a qualidade. A mercantilização do ensino por meio de salas (em todas as modalidades) lotadas inviabiliza não apenas o trabalho interativo, mas toda expectativa de alunos e professores com o percurso de aprendizagem, incluindo-se o trabalho científico de final do curso. Orientandos precisam comprometer-se com sua produção, organizando-se e dedicando-se. Essas conciliações são fundamentais para a constituição de um trabalho baseado na afetividade, viabilizada pelo diálogo, cuidado e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia Maria; ESPINDOLA, Isabel Cristina Pitz; BIANCHETTI, Lucídio. A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão.

Revista Educação em Questão. v. 43, n. 29. Natal, 2012.

ANDRADE, Valter Zotto de. A COMUNICAÇÃO ENTRE O ORIENTADOR DE MONOGRAFIAS E O ORIENTANDO DE PÓS-GRADUAÇÃO NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM. **ANAIS. EDUCERE.** PUC-PR, 2011.

ANTUNES, Elaine Di Diego; BRUNETTA, Nádia; DEMARCO, Diogo Joe; PINHEIRO, Ivan Antônio. Desafios na Construção do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Negociação Coletiva na Modalidade a Distância. **RENOTE - Revista Novas**

Tecnologias na Educação. V. 9 Nº 2, dezembro, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/25140>>. Acesso em 18 jan. 2017.

ARETIO, Lorenzo García. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital.** UNED. Editorial Síntesis, 2014.

BRASIL. **DECRETO Nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em 18 jan. 2017.

BOGHI, Cláudio; SHITSUKA, Ricardo; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; MATTAR, João. TRABALHO DE FINAL DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO. **Revista Tecnologia Educacional.** Ano LIV – 212, ABT, 2016. Disponível em: <<http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2017/03/212.pdf#page=72>>. Acesso em 18 jan. 2017.

BRUNO, Adriana Rocha; MORAES, Maria Cândida. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação no ensino online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.).

Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Loyola, 2006.

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. Ensino a distância 100% virtual amplia opções, mas

desafio aumenta. Folha de São Paulo. Entrevista cedida à Luciana Alvarez. 27.07.2017. Educação. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1904624-mec-atualiza-regras-de-ensino-virtual-mas-desafio-da-qualidade-aumenta.shtml>>. Acesso em 27 jul. 2017.

_____; ROQUE, Gianna Oliveira; SANTOS, Camila Sousa. Avaliação em cursos na modalidade a distância. O que podemos observar? In: SILVA, Thomaz Edson Veloso da, et. al. (org.). **Avaliação em EaD: teoria e prática**. Recife: Imprima, 2015.

CASTRO, Eunice; MELO, Keite Silva de; CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**. v. 21, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17415>>. Acesso em: 23 jan. 2018

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto alegre: Artmed, 2006.

Censo EAD.BR: **relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016** [livro eletrônico]/ [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em 10 jan. 2018.

DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado; PATRUS, Roberto; MAGALHÃES, Yana Torres de. QUEM ENSINA UM PROFESSOR A SER ORIENTADOR? PROPOSTA DE UM MODELO DE ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.

LOVISOLO, Hugo. **Vizinhos distantes: universidades e ciência na Argentina e no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.

MARINELLI, Célia Regina Gonçalves e CARVALHO, Raquel Alves. Histórias de Orientação: Ética, Responsabilidade e Compromisso com o Campo Científico. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco e OLIVEIRA, Cleiton de. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa, 2009.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. ORIENTAÇÃO ACADÊMICA: UMA RELAÇÃO DE SOLIDÃO OU DE SOLIDARIEDADE? ANAIS. 30ª Reunião anual da Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT04-3345--Int.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2017.

SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Kátia Regina e MAFFEI, Willer Soares. Aprendendo a orientar. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco e OLIVERIA, Cleiton de. **Orientadores em foco: o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.

SCHNEIDER, Magalis Bésse Dorneles; MORAES, Raquel de Almeida. Os processos comunicacionais na política de formação de professores a distância. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 55, p. 307-321, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100307&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Mai. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39421>.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho docente** – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E INOVAÇÃO: VICISSITUDES DO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Paulo Jorge de Oliveira Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo (IFSP) São Paulo – SP

Charles Abrantes Coura

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUCSP) São Paulo – SP

RESUMO: O trabalho problematiza a qualidade da Educação a Distância (EaD) no âmbito das políticas de expansão da educação superior no Brasil – modalidade a distância – por meio da inserção de práticas pedagógicas consideradas inovadoras em função do uso de tecnologias digitais e de multimídias. O objetivo é verificar a consistência pedagógica de tais práticas didáticas por meio de pesquisa bibliográfica e documental sobre estudos que discutem o processo de modernização do ensino superior brasileiro e modelos e fundamentações teórico-pedagógicos para EaD utilizando como referencial de análise concepções teóricas de Bourdieu, Certeau e Ferretti. Os resultados apontam para a inconsistência pedagógica na proliferação da EaD no Brasil verificada nas dificuldades com o manejo das novas mídias e tecnologias nos cursos a distância, no despreparo e incapacitação de professores-tutores e de cursistas para essa modalidade de educação, e, especialmente, na ausência de fundamentação na abordagem e na

compreensão das práticas didáticas realizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Educação a distância (EaD). Prática pedagógica. Inovação.

ABSTRACT: The work problematizes the quality of Distance Education in the scope of expansion of higher education policies in Brazil – distance modality – through the insertion of pedagogical practices considered innovative due to the use of digital technologies and multimedia. The objective is to verify the pedagogical consistency of such didactic practices by means of a bibliographical and documentary research on studies that discuss the modernization process of Brazilian higher education and models and theoretical and pedagogical fundamentals for Distance Education using as theoretical reference conceptions of Bourdieu, Certeau and Ferretti. The results point to the pedagogical inconsistency in the proliferation of Distance Education in Brazil verified in the difficulties with the management of the new media and technologies in the distance courses, in the lack of preparation and incapacitation of teachers-tutors and students for this modality of education, especially in the absence of adequate reasons for the approach and understanding of didactic practices.

KEYWORDS: Higher Education. Distance Education. Pedagogical Practice. Innovation.

1 | SITUANDO O LEITOR

A recente propagação de propostas da educação superior no Brasil, divulgadas como inovadoras e com finalidades de modernização das práticas pedagógicas, destacam-se pela inserção de tecnologias digitais e de multimídias, assim como pelo fenômeno de disseminação da modalidade de educação a distância. No resultado do Censo da Educação Superior 2013 constata-se a oferta de mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas em cursos de graduação (BRASIL. MEC, 2014).

As iniciativas parecem menos preocupadas em agregar capital cultural e simbólico ao universo da formação intelectual (Bourdieu, 2004a), do que em equacionar a oferta de acesso à educação universitária como estratégia de motivação potencializadora de práticas escolares – inovadoras – e da continuidade do processo de escolarização.

As propostas ditas inovadoras, na forma e no método, aludem a um processo de modernização do ensino superior brasileiro cuja preocupação está longe de ser premissa dos dias atuais, podendo ser identificado na base de sua origem no país.

No Brasil, o ensino superior incorporou os ideais da burguesia francesa do século XVIII – e o modelo de excelência presente no ensino germânico no final do século XIX – e desenvolveu-se no início do século XIX com base nas instituições isoladas de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, de Engenharia, no Rio de Janeiro e de Direito, em Olinda e em São Paulo – cujo formato fragmentado e o caráter profissional que revestia a formação no ensino superior eram alvos de críticas (CUNHA, 2007).

As primeiras universidades brasileiras, resultados da união formal das faculdades isoladas, começaram a surgir na terceira década do século XX. No entanto, somente na década de 1960 é que os anseios pela superação desse modelo de ensino superior passaram a tomar forma.

Em 1966, criou-se o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), para assumir a coordenação e execução dos acordos assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), cujo principal objetivo era transformar a universidade brasileira em uma instituição alinhada aos interesses de modernização do país.

Em 2004, praticamente quatro décadas depois, é apresentado o anteprojeto de lei da reforma da educação superior no Brasil que recebeu muitas críticas por parte da comunidade docente e estudantil por seu caráter privatista estimulando parcerias entre os setores público e privado e por ter tido como exigência a subordinação da pesquisa científica e tecnológica às necessidades do processo produtivo (CÊA, 2006).

Nas três outras versões do anteprojeto, incluíram-se pontos tidos como fundamentais para o desenvolvimento da educação, dentre eles, vale destacar a **permissão da modalidade a distância em todos os cursos superiores**, a expansão da educação superior por meio da criação de faculdades, centros universitários, universidades e por meio do aumento da oferta de vagas.

2 | A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RETROCESSO OU INOVAÇÃO?

A análise feita por Cêa (2006) sobre a reforma da educação superior mostra que medidas como a Lei da Parceria Público-Privada e do Programa Universidade para Todos (ProUni) contribuíram para o objetivo ideológico neoliberal que transformou a educação superior em mercadoria visando à formação e qualificação de quadros profissionais por meio da subordinação da pesquisa científica e tecnológica ao contexto e às necessidades do processo produtivo.

Em consonância, Reis (2007) demonstra a existência de um modelo econômico político adotado pelo Estado brasileiro que privilegia e reforça o processo de privatização de empresas estatais e está associado à forte presença do mercado para “superação da crise da universidade brasileira” assim como afirma que “a reforma universitária de 1968, conduzida pela ditadura militar, inaugurou a privatização da educação superior brasileira” (REIS, 2007, prefácio).

No escopo da discussão dos autores, a reforma da educação superior no Brasil possibilitou o fortalecimento do setor privado que passou a considerá-la uma oportunidade de ampliar ainda mais as condições mercadológicas educacionais.

No decorrer dos últimos anos, a experiência profissional em instituições de ensino superior, no campo da docência, pesquisa e gestão, tem propiciado a observação direta desse contexto educacional que evidencia forte concorrência entre as instituições para atrair alunos em busca de um diploma universitário capaz de proporcionar acesso a vários tipos de capitais: social, econômico, cultural ou simbólico (BOURDIEU, 2004b).

Contudo, o certificado educacional – caracterizado pelo autor, sobretudo como capital cultural no estado institucionalizado – apresenta-se como produto a ser adquirido em cursos de graduação com finalidades distintas à formação culta, mas equacionadas em uma engrenagem de sedução dos jovens ao espaço escolar, planejado e estruturado com base no uso de tecnologias que potencializariam práticas escolares inovadoras e, desta maneira, motivariam o aluno a dar continuidade ao processo de escolarização (BOURDIEU, 2004b).

Para tanto, facilitam-se o preço, o acesso à informação e ao material didático, minimiza-se o tempo de permanência na escola, homogeneízam-se as práticas educacionais e transforma-se o aluno em um cliente cuja atitude se assemelha ao “consumo conspícuo” de bens utilizados para promover a reputação e a condição social (VEBLEN, 1965).

Tais propostas, consideradas por muitos como inovadoras, não parecem levar em conta o capital cultural e social do aluno e, ao contrário do que propõem, corroboram as contribuições de Certeau (1995) e de Bourdieu (2005), que desmistificam a educação como instância transformadora e democratizadora e, com base em seus estudos, caracterizam a escola como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

3 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): (I)NOVAÇÃO NA MODERNIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a educação a distância no ensino superior é regida pela Lei Federal 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – complementada pelo Decreto No 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da referida lei e insere a EaD como modalidade de ensino válida e amparada legalmente (BRASIL, 1996; 2005).

Com o objetivo de elucidar a problemática do presente trabalho, qual seja verificar de que maneira a propagação da educação a distância na modalidade do ensino superior é associada à modernização com base na inserção de práticas pedagógicas associadas ao uso de tecnologias digitais e de multimídias destaca-se aqui a pesquisa documental como decisiva para o estudo.

No intuito de investigar sobre ações pedagógicas inovadoras no âmbito da Educação a Distância (EaD), procedeu-se ao estudo bibliométrico nas bases de dados digitais da Scientific Electronic Library Online (SciELO); do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); e nos resultados de pesquisa do Google Acadêmico.

Segundo Gil (2002), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p.44). O uso das potencialidades da internet na investigação e na identificação de produção de conhecimentos na área de EaD, como ocorre na consulta às bases de dados digitais, potencializa a comunicação científica dando-lhe sentido e significado (ANDRÉ, 2009).

A estratégia de busca centrou-se em palavras-chave relacionadas a práticas pedagógicas em cursos no ensino superior na modalidade de educação a distância, no período de 2005 a 2014, e resultou em trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação stricto sensu na área da Educação – teses de doutorado dissertações de mestrado acadêmico – e em artigos publicados em periódicos e anais de congressos da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que discutem sobre modelos e fundamentações teórico-pedagógicos para EaD (RESENDE, 2005; RAMOS e SANTOS, 2006; BEHAR, PASSERINO e BERNARDI, 2007; BEHAR, BERNARDI e SILVA, 2009; FERREIRA, 2009; MOREIRA, 2009; BERNARDI, 2011; GRÜTZMANN, 2013).

A discussão realizada pelos autores apresenta, em comum, a constatação do uso de novas tecnologias na mediação de projetos de educação – aspecto em que podemos aplicar o conceito de inovação que, assim também é entendido por Ferretti (1980), ao afirmar que, do ponto de vista da didática, pode-se considerar inovadoras ações que criam “métodos ou técnicas de ensino que favoreçam a integração social dos alunos, bem como estimulem a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual” (p.63).

Vale salientar que, em consonância com as pesquisas desenvolvidas por

grupo organizado por Cunha (2006), entende-se inovação com base no estudo da fundamentação pedagógica de procedimentos que propõem ruptura paradigmática necessária “para reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade (...) e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas” (p.40-41).

O estudo de Ferreira (2009) identificou problemas no processo seletivo e nas condições de trabalho de tutores além da necessidade da criação de espaços autoformativos e formativos para o desempenho das funções que exercem, de tal forma que pudessem refletir e pesquisar sobre a própria prática, com vistas a transformá-la e ressignificá-la.

Vale destacar, no estudo da autora, a constatação de que

o discurso e prática dos tutores são mesclados por inconsistentes concepções de educação, EaD, professor-tutor, ensino e aprendizagem. Transitam entre abordagens tradicionais, construtivistas, sociointeracionistas e explicitam reduzidos conhecimentos acerca destes elementos e da modalidade à distância. Na maior parte dos encontros presenciais, os tutores se mostram confusos, inseguros, carentes de orientações e de apoio didático-pedagógico, metodológico, tecnológico e administrativo. Apresentaram dificuldades com o planejamento, a coordenação de atividades interativas, colaborativas e significativas, orientações do estágio, monografia e memorial. Demonstraram fragilidades teórico-práticas sobre os diversos saberes, competências e habilidades que envolvem a docência, na perspectiva crítico-reflexiva-investigativa em EaD (FERREIRA, 2009, Resumo).

O destaque é importante porque estabelece interface com a presente investigação na medida em que se identificam problemas relacionados às preocupações das quais se partiu para empreender esta pesquisa.

O estudo de Bernardi (2011) identificou a necessidade de desenvolvimento de competências com relação a docentes vinculados à EaD e de formalização de planejamento pedagógico consistente e apropriado às práticas didáticas na modalidade a distância, além de capacitação discente para uso das tecnologias em cursos a distância – destacando a ausência de fluência digital e de criatividade visando a construção de saberes e significados com as tecnologias.

O trabalho de Moreira (2009) constatou a incompetência dos professores para o uso do AVA como espaço de docência, a ausência de cursos formativos para uso das mídias utilizadas pela IES nos cursos de EaD, assim como a dificuldade dos docentes para a elaboração de teleaulas transmitidas pela televisão e de conteúdos didático-pedagógicos.

Em comum, esses trabalhos apresentam resultados que identificam a falta de consistência pedagógica nas práticas didáticas presentes em cursos de nível superior ofertados na modalidade de educação a distância, além de apontarem para as dificuldades de manejo das ferramentas tecnológicas por parte de educadores e estudantes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A razão de ser e a finalidade da proliferação da EaD carece de consistência pedagógica e parece estar mais diretamente ligada aos interesses mercantilistas do capital e, portanto, capturada por uma lógica de dominação oriunda do campo da economia e de interesses políticos internacionais.

A questão é verificada nos resultados dos estudos que apontam para a dificuldade com o manejo das novas mídias e tecnologias nos cursos a distância, o (des)preparo e (in)capacitação de professores-tutores e de cursistas para essa modalidade de educação, e, especialmente, a ausência de fundamentação na abordagem e na compreensão das práticas didáticas realizadas.

A incongruência no paradigma que vincula modernização a práticas pedagógicas associadas à EaD e, por essa razão, consideradas inovadoras, constitui uma das fragilidades no processo de transformação social do ensino superior justamente em função do crescimento que, inadvertidamente, é dado a significar avanço tecnológico em prol de inclusão e de acesso facilitado à educação.

Dessa maneira, cria-se uma falsa consciência da noção de inovação associada à inclusão de novidades tecnológicas na educação a distância que impede de despir o “véu tecnológico” que a cobre e de desbaratar o sistema de dominação a que serve.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Claudio F. Aspectos bibliométricos da EAD. In: LITTO, Frederic M., FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009, p.435-444.

BEHAR, Patrícia A., PASSERINO, Liliana M., BERNARDI, Maira. Modelos pedagógicos para educação a distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. UFRS: Porto Alegre, RS, v.5, n.2, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22877/000648079.pdf?sequence=1>>. Acesso em: ago. 2015.

_____, BERNARDI, Maira, SILVA, Kellen. Arquiteturas Pedagógicas para a Educação a Distância: a construção e validação de um objeto de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. UFRS: Porto Alegre, RS, v.7, n.1, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14088>>. Acesso em: set. 2015.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria A. N., CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a, p.65-69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004b, p.73-79.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.295-336.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: set. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 5.622,

de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: set. 2017.

CÊA, Georgia Sobreira dos S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, Chicago, USA, v.94, p. S95-S120, 1988. Disponível em: <<http://courseweb.lis.illinois.edu/~katewill/china/readings/coleman%201988%20social%20capital.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Maria I. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2006.

FERREIRA, Zélia M. **Prática pedagógica do professor-tutor em educação a distância no curso veredas – formação superior de professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, 2009.

FERRETTI, Celso J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez Editora, 1980. pp. 55-82.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRÜTZMANN, Thaís P. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), 2013.

MOREIRA, Alcides do N. Percepção docente e discente do modelo pedagógico de EAD – mídia televisiva e ambiente virtual de aprendizagem: o caso da Unitins. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília – UNB, 2009.

RAMOS, Andréia F., SANTOS, Pricila K. A contribuição do design instrucional e das dimensões da educação para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem. Anais do XXVI Congresso da SBC. Campo Grande, 14 a 20 jul., 2006. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/876/862>>. Acesso em: ago. 2015.

REIS, Ronaldo R. Prefácio. In: Rodrigues, José. **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores associados, 2007.

RESENDE, Regina L. S. M. de. Fundamentos teórico-pedagógicos para EAD. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2005, 10p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

VEBLEN, Thorstein. **A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

Paulo Jorge de Oliveira Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo (IFSP)
São Paulo – São Paulo

RESUMO: O tema central do trabalho é a formação de professores em educação permanente em saúde no curso de especialização “Formação Integrada Multiprofissional em Educação Permanente em Saúde (EPS em Movimento)” ofertado na modalidade a distância a partir de parceria entre o Ministério da Saúde e uma universidade pública brasileira. O objetivo é descrever o processo de formação de professores tutores por meio de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo realizada com base na análise das tecnologias digitais utilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso – registros dos diários cartográficos, mediações e análise dos trabalhos de conclusão de curso. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se em estudos sobre educação permanente que seguem a concepção teórica de Emerson Merhy; em abordagens históricas do conceito de currículo pautadas por reflexões de Flavia Terigi; e nos trabalhos de Adorno e Marcuse como base da discussão sobre a ideia de inovação na Educação a Distância (EaD). O resultado da narrativa sobre a formação

docente no curso EPS em Movimento constatou mudanças na compreensão do processo de formação em EPS, realizado por docentes da área da saúde, e o incremento de programas de EPS no cotidiano do trabalho dos cursistas marcados por mudanças nos serviços de saúde e na dinâmica de funcionamento dos trabalhadores, assim como nas ações e estratégias implantadas nos diversos territórios dos quais faziam parte os formandos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Permanente em Saúde. Prática pedagógica na EaD. Currículo. Inovação.

ABSTRACT: The main theme of the work is the training of teachers in health continuing education in the specialization course “Formação Integrada Multiprofissional em Educação Permanente em Saúde (EPS em Movimento)” offered in the distance mode in partnership between the Ministry of Health and a Brazilian public university. The objective is to describe the process of tutors teachers training through qualitative bibliographic research based on the analysis of the digital technologies used in the Virtual Learning Environment of the course. The theoretical-methodological referential is based on studies on permanent education that follow the theoretical conception of Emerson Merhy; in historical approaches to the concept of curriculum guided by reflections

of Flavia Terigi; and in the works of Adorno and Marcuse as the basis of the discussion about the idea of innovation in distance education. The result of the narrative about the teacher education process in the Permanent Education in Health course (EPS em Movimento) revealed changes in the understanding of the process of training in EPS, carried out by teachers in the health area, and the increase of EPS programs in the daily work of the students marked by changes in services health and the dynamics of the workers' functioning, as well as in the actions and strategies implemented in the various territories of which the trainees were part.

KEYWORDS: Permanent Education in Health. Pedagogical practice in distance education. Curriculum. Innovation.

1 | SITUANDO O LEITOR

A origem do conceito de currículo é controversa e objeto de discussão de diversos autores como Hamilton (1992); Diaz Barriga (1996); Goodson (1995); e, Zotti (2004), que apresentam diferentes possibilidades de abordá-lo historicamente e contribuem, assim, para desqualificar a possibilidade de uma origem única e inconteste.

Terigi (1996) discute a questão partindo do estudo do próprio conceito de origem desenvolvido por Foucault e articulando trabalhos de três autores que apresentam diferentes origens para a ideia de currículo, quais sejam, C. J. Marsh, David Hamilton e Angel Díaz Barriga.

Dessa forma, a autora confirma a dificuldade em sustentar um ponto único de origem e sugere que “ir al pasado buscando el origen nos lleva a encontrar ese origen en aquel punto en que el curriculum se parece a lo que hoy creemos que es, o que debería ser” (TERIGI, 1996, p.76).

Conforme apresentado por Terigi (1996), Marsh, que defende a origem de currículo em Platão e Aristóteles, entende que o termo era utilizado para descrever os temas ensinados durante o período clássico da civilização grega e ainda o é como plano de estudos das matérias oferecidas ou prescritas pela escola.

Já David Hamilton, historiador de currículo, afastar-se-ia da compreensão do termo como acepção de produção de sentidos e refugia-se no sentido de sua ocorrência terminológica. Fundamenta-se nos registros da Universidade de Glasgow, em 1633, com base no Oxford English Dictionary, e remete ao sentido da palavra de origem latina *scurrere* que significa correr. Para ele, a alusão é com a integralidade do curso realizado pelos estudantes, como pista de corrida que implica em percurso a ser realizado com padrões próprios – indo além da ideia de prescrição.

Segundo Terigi (1996), a ideia de currículo como ferramenta pedagógica usada para massificação da sociedade industrial é investigada pelo pedagogo Diaz Barriga e tem origem nos Estados Unidos em meados do século XX ou já a partir da década de 1920. Diante da polissemia apresentada pelo termo, e com base no paradigma foucaultiano do qual parte, a autora propõe que se considerem pontos de emergência

de sentidos, ao invés do reducionismo provável ao que incorrem as pesquisas que se limitam à verificação de suas origens.

De acordo com o que conclui Terigi (1996), e em consonância com os teóricos apresentados, é comum em boa parte das conceituações a aceitação da ideia de currículo como prescrição do processo de ensino com base na organização de matérias ou disciplinas apresentadas pela escola – e pelos atores responsáveis pelas práticas pedagógicas – assim como na coordenação das orientações de conteúdo, didáticas e de avaliação.

2 | EXPANSÃO TECNOLÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nas últimas décadas, o sistema de ensino superior tem apresentado propostas curriculares destinadas à organização escolar e divulgadas como inovadoras com objetivos de alteração das práticas pedagógicas – destaque para o uso do computador na inserção de tecnologias digitais e de multimídias assim como para o fenômeno de disseminação da modalidade de educação a distância.

A propagação das propostas ditas inovadoras, na forma e no método – com base no uso de novos recursos tecnológicos disponibilizados em computadores e em programas que dão suporte lógico a novas práticas educacionais – pretende reafirmar a importância da organização da escola como instituição social e a relação de dominação entre demandas econômicas e culturais prementes aos profissionais responsáveis pela prática escolar.

As ações convidam à participação em espaço escolar organizado, planejado e estruturado, com base no uso de novas mídias e tecnologias que constitui a principal ambiência relacionada à Educação a Distância (EaD), área nova do conhecimento e de práticas pedagógicas que tem apresentado importante crescimento no cenário da educação superior brasileira dos últimos anos – no resultado do último Censo da Educação Superior 2013, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constata-se a oferta de mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas em cursos de graduação (BRASIL. MEC, 2014).

Da forma como são estruturadas e divulgadas, as iniciativas parecem menos preocupadas em agregar capital cultural e simbólico ao universo da formação intelectual (Bourdieu, 1980), do que voltadas a equacionar a oferta de acesso à educação universitária como estratégia de motivação potencializadora de práticas escolares – inovadoras – e da continuidade do processo de escolarização.

O universo da locução que configura a oferta da EaD, assim como o significado acumulado ao próprio uso da abreviatura, se fecha no sentido único de uma aparente positividade associada à oferta de currículo identificado por práticas inovadoras, e à inserção de novas tecnologias e mídias digitais que incrementam e aprimoram o

processo de aprendizagem.

O desafio de integrar as novas tecnologias ao cotidiano escolar e acomodá-las no desenvolvimento da sua estrutura curricular tem sido apresentado como prática que fetichiza equipamentos (computadores e outros aparelhos eletrônicos, como os smartphones, por exemplo) e ferramentas (aplicativos, chats, fóruns, mídias sociais entre outros recursos interativos), tornando-os fins, ao invés de meios, a serviço de uma razão libertadora que levaria ao esclarecimento – rompendo com a razão instrumental que impede transformar o homem.

O cenário torna-se propício ao desenvolvimento de uma consciência coisificada em que predominam a falta de liberdade e a dependência em relação ao aparato tecnológico, que passam ao largo da consciência dos professores e alunos que dele se utilizam (ADORNO, 1986, p.68).

Sobre a relação entre a consciência coisificada e a técnica, Adorno (1995), afirma que

Esta relação é tão ambígua quanto a do esporte, com que aliás tem afinidade (...). Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p.132-133, grifo do autor).

O perigo que ronda a falta de autonomia dos homens sobre sua própria vida e que se reflete na lamentada falta de maturidade das massas, é o que adverte o autor no trabalho publicado em 1968, quando afirma que,

Não é a técnica o elemento funesto, mas o seu enredamento nas relações sociais, nas quais ela se encontra envolvida. Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de um modo fatal com necessidades de controle (ADORNO, 1986, p.70).

A incorporação de tecnologia característica da educação a distância cuja organização curricular não considere o entendimento da tecnologia como construção social, dialética – recusando a neutralidade técnica, e a neutralidade da ciência – parece alcançar sucesso somente na valorização da racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1973).

Dessa maneira, a “pedagogia da sociedade industrial” discutida por Díaz Barriga (1996), que entende o currículo da maneira como se discutiu anteriormente, nos moldes de um pilar pedagógico de massificação da sociedade industrial, também corrobora para o entendimento de sua expansão para além dos limites da fábrica.

A indústria não se restringiu ao chão de fábrica – ela se apropriou da cultura, da educação de jovens e operários, da comunicação e propaganda, dos transportes, da organização da burocracia governamental e partidária – está presente no currículo escolar e na da vida de sujeitos sobrepujados à eficácia e ao controle tecnológico.

A expansão tecnológica torna-se atributo da sociedade industrial – com base no

aparato técnico que esta dispõe – e domina todas as áreas: a vida é controlada pela tecnologia.

O predomínio desse controle, oriundo da era da maquinaria, invadiu qualquer forma de organização da vida social e denota uma “racionalidade tecnológica” que está presente no trabalho, na educação, no lazer, enfim, em todas as esferas da sociedade. Segundo Marcuse (1999) “esta racionalidade estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predis põem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato” (p.77).

3 | INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EPS

O processo de formação em educação permanente em saúde (EPS) proposto pelo curso de pós-graduação lato sensu promovido por uma universidade pública em parceria com o Ministério da Saúde do Brasil com fins a compor a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) no eixo de formação de tutores/facilitadores/orientadores para educação permanente nas áreas de gestão e atenção à saúde representou uma tentativa de incorporar aparato tecnológico à consolidação de um tipo de formação na modalidade a distância em cujo escopo a ideia de currículo fosse compreendida como construção social e dialética entre a racionalidade tecnológica e o encontro entre sujeitos que ensinam e aprendem.

O curso de especialização na área da saúde EPS em Movimento, estruturado na modalidade semipresencial, com 360 horas/aula distribuídas entre momentos presenciais e a distância, cuja ação formativa não se apresentava de forma linear ou modular permitia que cada grupo traçasse o próprio processo formativo com base nas suas vivências e experiências (EPS EM MOVIMENTO, 2014a).

A inovação suscitada pela proposta do curso de pós-graduação que vislumbrava prática diferenciada na constituição da docência mostrava-se conforme a estudos realizados sobre a temática do trabalho docente – como se identifica em Marin (2005), ao discutir sobre didática e trabalho docente, e em Huberman (1992), na pesquisa relativa ao ciclo vital da carreira dos professores – permitindo identificar no processo de formação do curso uma oportunidade para desenvolver habilidades docentes com base na experimentação de método de ensino diversificado assim como de novas práticas pedagógicas. Na discussão sobre estudos que avaliam os modelos de desenvolvimento profissional e os processos de mudanças dos docentes, Marcelo (1998) defende a necessidade de “considerarmos os professores como sujeitos cuja atividade profissional os leva a envolver-se em situações formais de aprendizagem” (p.64).

A proposta do curso diferenciava-se de outros cursos a distância de formação de educadores em saúde, cujo significado se materializava em uma “pedagogia do encontro” que visava a essas modalidades diferentes ampliando conhecimentos e

agindo de modo tecnológico (MERHY, 2013). Para tanto, o processo de formação ocorreu em duas etapas: formação de tutoria, em busca de compartilhar um território de produção coletiva com base nas diferentes inserções no mundo do trabalho pelos alunos, candidatos à tutoria; e formação em EPS com a oferta e desenvolvimento de atividades formativas para cursistas oriundos de diferentes municípios e regiões do Brasil.

Durante o curso, realizaram-se seis encontros presenciais além de atividades a distância desenvolvidas em Plataforma Virtual hospedada em uma “comunidade de Práticas” com apoio do Observatório de Tecnologias em Informação e Comunicação em Sistemas e Serviços de Saúde (BRASIL. MS/SAS/DAB, 2012) cuja meta era formar um coletivo de seis mil profissionais das áreas da saúde, educação e assistência espalhados por 435 regiões de saúde do Brasil – em processo de especialização ou aperfeiçoamento – além dos 600 tutores capacitados na primeira etapa do curso (EPS EM MOVIMENTO, 2014b).

De acordo com o projeto pedagógico do curso, cada tutor e seu respectivo grupo de alunos definiam um itinerário formativo singular. O percurso fundamentar-se-ia nas necessidades identificadas no cotidiano assim como nas ações de educação permanente delineadas pela cartografia construída no território a que pertenciam os profissionais, de tal forma que todos pudessem explorar o material disponível e definir o ponto de início “a partir de suas necessidades e afecções no território e no mundo do trabalho” (EPS EM MOVIMENTO, 2014c).

Os objetivos se mostraram desafiadores pois (o curso) propunha ativar processos de EPS nos territórios, reconhecendo práticas e saberes existentes no cotidiano do trabalho. Ao incentivar a produção de novos sentidos no fazer saúde se propunha estimular um encontro entre trabalhadores e usuários, trabalhadores e gestores e trabalhadores entre si na perspectiva da Educação Permanente em Saúde (EPS). Esse convite aos trabalhadores do SUS se sustentava na reinvenção das práticas de aprender, de cuidar e de fazer/viver a EPS para potencializar o trabalho vivo em ato (TCC da tutora Raquel).

Trazer para o processo de aprendizagem um novo olhar na forma de sentir, pensar, e fazer é outro convite (...). Inventar, vivenciar novos experimentos, permitir-se, e gerar incômodos e estranhamentos é a proposta. Um novo desenho começa ser formatado no processo formativo (TCC da tutora Rossana).

[...] uma proposta ousada, que aposta na criatividade e autonomia dos sujeitos, que acredita no poder de decisão e na capacidade de escolha dos envolvidos, que rejeita a verticalidade entre professor e aluno, eliminando relações autoritárias e de poder, mas que valoriza as relações horizontais, as experiências e vivências de cada um (TCC da tutora Sonia).

Dessa maneira, o início da formação ocorreria a partir de qualquer entrada disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cabendo aos formadores a ativação do recurso adequado, de acordo com as necessidades surgidas durante o processo. Como afirma a tutora Sonia, no seu TCC, “uma proposta que não privilegia conteúdos, mas que ousa fazer conexões entre eles e o mundo do trabalho vivo no aqui e no agora”.

Os espaços de interação disponíveis no AVA compreendiam fórum, caixa

de afecção, diário cartográfico e material didático. Tais espaços compreendiam experiências pedagógicas distintas: o material didático era disposto em varais e presos em prendedores – como roupa pendurada para secar – e que os formandos podiam dispor a qualquer momento do curso, sem uma sequência predeterminada.

Essa estrutura parecia permitir ampliar o repertório teórico, prepará-lo para conteúdos relacionados com o trabalho em saúde, organizar e dar sentido à prática profissional cotidiana. A caixa de afecções, apresentava-se como “um espaço de arquivo para os objetos relacionais, pinçados das suas experiências como educador(es) no mundo da vida e do trabalho” (EPS EM MOVIMENTO, 2014d), em que se compartilhavam cenas marcada por significados próprios da vida pessoal e profissional dos participantes que contribuíam para dar sentido ao processo de formação em EPS, além de funcionar como repositório dos diários cartográficos durante o desenvolvimento do curso.

Acho que o diferencial do curso é considerar o cotidiano trabalho como estratégia de aprendizagem e, para mim, tornou muito mais fácil a compreensão, pois estava abordando algo de minha realidade. Com certeza, a utilização das estratégias e dos instrumentos do curso possibilitou a contextualização do cotidiano (Diário cartográfico da tutora Dayana).

Os fóruns serviam para discutir sobre o material didático estudado e para o compartilhamento de experiências e vivências cotidianas, além de ser útil para sanar dúvidas sobre aspectos administrativos do curso.

Com relação ao processo de avaliação, estabeleceram-se critérios que o caracterizassem como uma ferramenta de investigação sobre o nível de conhecimento construído por cada aluno durante o seu processo formativo. Para esse fim, a avaliação ocorreu de maneira processual e considerou o grau de participação do aluno no AVA e durante os EP, a elaboração do diário cartográfico e a produção de um trabalho final para apresentação no último encontro presencial.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas de interação disponibilizadas na plataforma do ambiente virtual do curso facilitaram o aprendizado significativo e coletivo e possibilitaram cumprir a proposta da modalidade EaD do curso, qual seja, construir uma cartografia viva em ato capaz de registrar e narrar o movimento provocado pelo processo de formação em EPS.

O resultado verificado na presente pesquisa, que se baseou nos registros dos diários cartográficos, nas mediações realizadas no AVA, e na análise dos trabalhos de conclusão de curso dos formandos, constatou mudanças na compreensão do processo de formação em EPS realizado por docentes da área da saúde, e o incremento de programas de EPS desenvolvidos no cotidiano do trabalho dos cursistas marcados por mudanças nos serviços de saúde e na dinâmica de funcionamento dos trabalhadores

assim como nas ações e estratégias implantadas nos diversos territórios dos quais faziam parte os formandos.

A organização curricular do curso EPS em Movimento configurou-se em um grande desafio para conciliar a EPS com os recursos pedagógicos oferecidos pelo modelo deste curso de EaD porque isso implicou em manejar ferramentas do universo da pura racionalidade tecnológica, e suas inexoráveis limitações, com a subjetividade característica do universo das relações humanas, repleto de possibilidades e de pontos de entrada e saída.

O estudo sobre os trabalhos dos autores apresentados que investigam currículo, em especial as reflexões de Terigi (1996), pretende contribuir destacando a irrupção de um novo ponto de emergência de sentido para o currículo resultado da inserção de novas máquinas e tecnologias de informação e comunicação que povoam a realidade educacional contemporânea na modalidade de educação a distância do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor L. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno: grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1986, p.62-75.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.119-138, 1995.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria A. N., CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1980, p.65-69.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Comunidades de práticas**. 2012. Disponível em: http://dab.saude.gov.br/portaldab/comunidade_praticas.php. Acesso em: jan. 2018.

_____. Ministério da Educação/MEC. **Censo da Educação Superior**. Brasília/DF, 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8/21206. Acesso em: dez. 2017.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**. v.94, p.95-120, 1988.

DIAZ BARRIGA, Angel. **El currículo escolar surgimiento y perspectivas**. Madrid: AIQUE, 1996.

EPS EM MOVIMENTO. **Carta aos tutores**. 2014a. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-apresentacao/carta-aos-tutores>. Acesso em: jan. 2018.

- _____. **Entrada, Apresentação**. 2014b. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-apresentacao/entrada-apresentacao>. Acesso em: jan. 2018.
- _____. **Aprendizagem como produção compartilhada de saberes**. 2014c. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-cenas/aprendizagem-como-producao-compartilhada-desaberes>. Acesso em: ago. 2017.
- _____. **Caixa de Afecções**. 2014d. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entradaexperimentacoes/caixa-de-afeccoes>. Acesso em: dez. 2017.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.6, p.33-52, 1992.
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p.51-75, 1998.
- MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional**. Tradução de Giasone Rebuá. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- _____. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna. In: **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Unesp, 1999.
- MARIN, Alda J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: _____(Org.). **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005. p.30-56.
- MERHY, Emerson E. **Educação Permanente em Movimento** – uma política de reconhecimento e cooperação, construindo encontros no cotidiano das práticas de saúde. 2013. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos>. Acesso em: jan. 2017.
- TERIGI, Flavia. Notas para uma genealogia del curriculum escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.159-186, 1996.
- ZOTTI, Solange A. **Sociedade, educação currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Edson Vieira da Silva

Universidad de la Empresa, Facultad de Ciencias
de la Educación Montevideo – Uruguay

RESUMO: A Educação brasileira, na perspectiva da globalização, incorporou a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em diversos setores. Atualmente, encontram-se recursos tecnológicos utilizados na gestão dos sistemas de ensino, no gerenciamento de aprendizagens e nas ações de muitos professores em sala de aula. Como objetivo geral, propõe-se compreender o papel da modalidade na formação docente inicial em relação aos processos de democratização do acesso ao Ensino Superior. A fim de alcançar esta meta, estabeleceram-se como objetivos específicos: conceituar a Educação a Distância, relacionar a modalidade com a qualificação profissional dos aspirantes ao magistério e identificar a importância da Tutoria em cursos de Licenciatura na modalidade EaD. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica a respeito do tema, a fim de sistematizar conhecimentos que possam contribuir com futuras reflexões a respeito da EaD. Destacam-se como base autores que discutem a formação de

professores na modalidade EaD, tais como Camargos-Júnior (2011), Ferreira (2014), Mill (2012), Moore e Kearsley (2010), Neto (2008) e outros. Considera-se, ainda, a limitação deste estudo, o que exigirá novas pesquisas e o relacionamento destas com as perspectivas teóricas já existentes sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: TDICs. EaD. Formação docente inicial.

ABSTRACT: The Brazilian Education, in the perspective of globalization, incorporated the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in several sectors. Currently, there are technological resources used in the management of teaching systems, in the management of learning and in the actions of many teachers in the classroom. As a general objective, it is proposed to understand the role of the modality in initial teacher training in relation to the processes of democratization of access to Higher Education. In order to achieve this goal, the following specific objectives were established: to conceptualize distance education, to relate the modality to the professional qualification of aspiring teachers and to identify the importance of tutoring in undergraduate courses in the Distance Education (DE) mode. For that, a qualitative, exploratory and bibliographical

research was developed on the subject, in order to systematize knowledge that can contribute with future reflections about the DE. The authors are based on the authors of the DE, such as Camargos-Júnior (2011), Ferreira (2014), Mill (2012), Moore and Kearsley (2010), Neto (2008) and others. It is also considered the limitation of this study, which will require new research and their relationship with existing theoretical perspectives on the subject.

KEYWORDS: DICT. DE. Initial teacher training.

1 | INÍCIO DE CONVERSA

A Educação brasileira, na perspectiva da globalização, incorporou a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em diversos setores. Atualmente, encontram-se recursos tecnológicos utilizados na gestão dos sistemas de ensino, no gerenciamento de aprendizagens e nas ações de muitos professores em sala de aula.

A questão da formação docente inicial está em pauta nos últimos anos devido a uma série de circunstâncias. Dentre elas, destacam-se questões relacionadas à qualidade dos cursos de graduação, o currículo destes cursos e o desenvolvimento de habilidades necessárias a um ensino contextualizado e motivador.

A modalidade de Educação a Distância (EaD) é uma alternativa à formação docente tradicional em cursos presenciais. No Brasil, o público da EaD tem se multiplicado nos últimos anos devido à flexibilização do regime de estudos que a modalidade oferece e aos preços mais acessíveis. Recentemente, a modalidade alcançou um público mais jovem devido à utilização de TDICs no processo de ensino-aprendizagem, o que merece atenção, pois muitos aspirantes à carreira do magistério optam por estudar a distância.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a EaD no contexto da formação docente brasileira. A qualidade da Educação depende da qualidade dos cursos de formação de professores que hoje encontram um público diversificado e crescente na EaD.

Como objetivo geral, propõe-se compreender o papel da modalidade na formação docente inicial em relação aos processos de democratização do acesso ao Ensino Superior. A fim de alcançar esta meta, estabeleceram-se como objetivos específicos: conceituar a Educação a Distância, relacionar a modalidade com a qualificação profissional dos aspirantes ao magistério e identificar a importância da Tutoria em cursos de Licenciatura na modalidade EaD.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica a respeito do tema, a fim de sistematizar conhecimentos que possam contribuir com futuras reflexões a respeito da EaD. Destacam-se como base autores que discutem a formação de professores na modalidade EaD, tais como Camargos-Júnior (2011), Ferreira (2014), Mill (2012), Moore e Kearsley (2010), Neto (2008) e outros. Considera-se, ainda, a limitação deste estudo, o que exigirá novas pesquisas e o relacionamento

destas com as perspectivas teóricas já existentes sobre o tema.

2 | A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A modalidade de Educação a Distância representa uma alternativa viável de formação profissional. Ela permite uma maior flexibilização do regime de estudos e reduz os custos repassados aos estudantes. Além disso, a EaD amplia a oferta de ensino em regiões geográficas desprovidas de instituições de ensino presenciais ou com número reduzido de vagas.

Moore e Kearsley (2010, p. 2) afirmam:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Na perspectiva dos autores, destaca-se a separação entre professores e estudantes no tempo e/ou no espaço, rompendo as fronteiras da sala de aula convencional. Esta é, talvez, a principal diferença da modalidade em relação ao ensino presencial que, hoje, convive com influências da EaD em escolas, universidades e centros de formação tradicionais.

No Brasil, a EaD encontra-se regulamentada pelo Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. É necessário destacar um trecho da referida legislação, pois ele consolida a modalidade de Educação a Distância na realidade nacional.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, on line).

O fragmento acima corrobora a especificidade da EaD em relação à Educação Presencial, pois métodos e formas ensino e aprendizagem são criados em função da modalidade regulamentada pelo decreto. O que difere fundamentalmente os dois tipos de Educação é a separação espacial e/ou temporal entre professores e estudantes mediados por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Neste artigo, as TDICs serão abordadas em capítulo específico. É interessante frisar, ainda, que momentos presenciais são exigidos para consolidar aprendizagens e validar as ações de formação desenvolvidas a distância.

A Educação a Distância brasileira surgiu com os cursos por correspondência. Um caso típico é o do Instituto Universal Brasileiro (IUB), que produzia materiais didáticos impressos enviados por Correio aos estudantes. Ainda hoje, o IUB dissemina cursos técnicos e profissionalizantes pelo país tendo o apoio da correspondência e, recentemente, com a utilização de TDICs.

Um outro modelo surgiu na década de 1960 e propunha a utilização do rádio, da

televisão e do vídeo. Na época, a perspectiva tecnicista embasava os programas de formação à distância e geraram cursos autoinstrucionais. Mais recentemente, com a difusão da Internet, a EaD alcançou a digitalização dos recursos didáticos, bem como ampliou a oferta de cursos com menor custo e maior alcance.

A respeito destas “gerações” de Educação a Distância, Neto (2008, p. 21) considera que

[...] uma proposta baseada apenas em materiais impressos pode ser mais adequada e trazer melhores resultados para um determinado público, em um determinado contexto, do que uma tecnologia mais “avançada”, que não atende àquelas necessidades.

Considera-se, segundo esta perspectiva, que não há um modelo ou “geração” de EaD superior em relação aos outros. Há contextos em que um tipo ou outro são mais adequados e produzem melhores resultados em função das características do público-alvo e das condições socioeconômicas deste.

Partindo do pressuposto de que a EaD atualmente alcança um público diversificado e cada vez mais amplo, questões referentes à qualidade do ensino ofertado pela modalidade necessitam de reflexão. Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância indicam a estrutura mínima do Projeto Político-Pedagógico de cada proposta de curso superior à distância. O documento orienta:

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, p. 7-8)

Novamente, a especificidade da EaD manifesta-se nos documentos oficiais. No caso acima, reafirma-se a importância do planejamento e da gestão em projetos de cursos superiores na modalidade a distância. Pelo alcance da EaD, torna-se necessário zelar pelos processos de produção de materiais didáticos, definir os pressupostos teórico-metodológicos que embasarão o curso, planejar e criar formas de comunicação entre os envolvidos na formação, estabelecer critérios e formas de avaliação e outros aspectos importantes.

Uma análise mais apurada da modalidade no Brasil, no entanto, revela expectativas e temores em relação aos cursos a distância. Entre as principais expectativas, encontra-se a redução de barreiras físicas entre professores e estudantes. Em um país com grande diversidade climática e locais de difícil acesso por transporte terrestre, aquático ou aéreo, a oferta de EaD representa a democratização do acesso ao ensino. (NETO, 2010).

A redução de custos favorece a proliferação de programas de formação por universidades e centros de ensino, bem como favorece o acesso de alunos com perfis socioeconômicos de menor poder aquisitivo. Além disso, com a flexibilização do regime de estudos, sujeitos que já estão inseridos no mercado de trabalho têm a possibilidade de conciliar a formação com a rotina laboral. (IBID.).

A diversificação da oferta de modalidades de formação profissional é uma outra característica positiva da modalidade a distância. Assim, diferentes perfis de estudantes poderão ser atendidos em uma região geográfica tanto pela Educação presencial, quanto pelos estudos desenvolvidos a distância.

Com o advento das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem, potencializou-se o desenvolvimento de habilidades referentes à autogestão da aprendizagem pelo estudante. Além disso, os processos interativos favoreceram a construção do conhecimento pelo aluno, uma vez que este poderá expor dúvidas, opiniões e questionamentos, bem como receber orientações (até mesmo instantaneamente) de Professores, Tutores e colegas de estudo. (CAMARGOS-JÚNIOR, 2011).

Alguns temores, que representam desafios aos modelos de EaD, referem-se à redução de vagas de professores, uma vez que um mesmo docente poderá lecionar para um público muito maior que na Educação presencial. Ocorre, no entanto, uma diversificação dos estilos de docência, o que não significa necessariamente a extinção do professor presencial. É necessário considerar que este profissional poderá encontrar na EaD novas oportunidades de trabalho. (NETO, 2010).

Outro temor muito comum refere-se à qualidade do ensino na Educação a Distância. Por não haver interação presencial diariamente entre estudantes e professores, há o risco de surgir a ideia de que o processo de mediação pedagógica não ocorreria ou não teria a mesma eficiência que teria na Educação presencial. O planejamento didático, a elaboração de materiais de ensino (vídeo-aulas, teleaulas, livros e atividades) e o processo de avaliação, porém, são instruídos por perspectivas diferentes da modalidade presencial e que visam favorecer o processo de autonomia discente. (CAMARGOS-JÚNIOR, 2011).

Entre expectativas e desafios, a Educação a Distância revela-se como uma modalidade de ensino que favorece o acesso de um público cada vez mais diversificado ao ensino. É necessário analisar formas de intercâmbio entre a modalidade presencial e a de EaD, a fim de que ambos os modelos se apoiem e se desenvolvam em plenitude.

Para Mill (2010), a EaD pode ser considerada como espaço e modalidade que possibilita a formação de professores. Desta forma, a Educação a Distância se caracteriza como um local que tem como objetivo o trabalho profissional docente, posto que esta modalidade necessita do professor e dos tutores (virtual e presencial).

3 | A IMPORTÂNCIA DAS TDICs NO CENÁRIO DA EAD

Abordar a Educação a Distância sem considerar o contexto tecnológico em que ela se insere seria uma redução da análise sobre a realidade. Assim, este capítulo

trata da utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em cursos na modalidade à distância.

O conceito de TDICs se refere a tecnologias que permitem a produção/disseminação de informação e conhecimento para um número considerável de pessoas distribuídas em diferentes espaços e além das barreiras temporais. O processo de comunicação e interação entre elas ocorreria pela interface com a própria tecnologia. Compreende-se, então, que as TDICs se constituem como o elo entre professores e estudantes. (GEBRAN, 2009).

Considerando este contexto, notam-se as constantes e reais transformações que a sociedade está vivenciando nas áreas econômica, política e nos costumes diários. “Uma dessas mudanças se vincula à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço”. (MILL, 2012, p. 137).

Há vários recursos tecnológicos que favorecem o processo de interação e comunicação em programas na modalidade EaD. Um deles, talvez o principal atualmente, é a própria Internet, que permite a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, conhecidos com AVAs. Nestes ambientes, uma série de ferramentas digitais de interação podem ser reunidas de forma a integrar diferentes esferas de ação no processo de ensino-aprendizagem. (GEBRAN, 2009).

Alunos, professores e tutores encontram nos AVAs um espaço virtual que pode simular ou até mesmo extrapolar o potencial de uma sala de aula convencional. Vídeos, textos, hipertextos, áudios, salas de bate-papo, e-mails, fóruns, espaços de construção de trabalhos em equipe e avaliações virtuais são exemplos de ferramentas que podem favorecer a interação entre estudantes, professores, tutores e o objeto do conhecimento. Além disso, tele aulas ao vivo e chats podem criar momentos de interação que derrubam o mito de que os estudantes estudam sozinhos na modalidade a distância.

Os vídeos gravados permitem a análise do conhecimento aplicado em situações reais, na perspectiva de Moore e Kearsley (2010). Um estudante de Licenciatura, por exemplo, poderia aprender o conceito de mediação pedagógica assistindo a um Professor que gravou uma aula real. Os conceitos e práticas apresentados poderão ser discutidos em fóruns, chats e até mesmo em encontros presenciais. Desta forma, pesquisadores “ressaltam a necessidade de vincular o conteúdo acadêmico aos temas de trabalho na vida real, na comunidade e em casa, direcionando a auxiliar os alunos a integrarem seu estudo com os interesses do dia-a-dia”. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 18).

A difusão da EaD supõe, obviamente, que o público-alvo tenha se inserido na cultura tecnológica. Nos últimos anos, a popularização da Internet, smartphones, tablets, computadores e notebooks reduziu o número de brasileiros sem potencial de acesso aos cursos a distância. Segundo a pesquisa realizada sobre a utilização de TICs nas escolas brasileiras em 2016 e publicada em 2017 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), por exemplo, 97% dos professores de Educação Básica possuem

acesso à Internet em domicílio (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2017).

Percebe-se, no entanto, que a popularização das TICs ainda está distante de atingir toda a população. Há um índice considerável de domicílios sem acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil. Dados do CGI, na pesquisa sobre o uso de TICs nos domicílios brasileiros, apontam para o fato de que 52% dos domicílios não possuem computador de mesa, 37% não possuem notebook, 62% não possuem tablet e 46% não possuem acesso à Internet. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2017).

Nesta perspectiva, Moore e Kearsley (2010) consideram que:

No nível mais óbvio, a educação a distância significa que mais pessoas estão obtendo acesso mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado do que podiam no passado, quando tinha de aceitar somente o que era oferecido localmente. À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem [...] poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas [...].

4 | A FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD

Nas últimas décadas, a formação de professores no Brasil tem sido alvo de críticas. Questões relativas à qualidade dos cursos de Licenciatura, articulação entre teoria e prática, incentivo à pesquisa acadêmica e outras permeiam discussões de estudiosos do magistério. Os modelos tradicionais de formação docente estão sofrendo alterações devido às demandas apresentadas pelas novas gerações de estudantes das escolas brasileiras. Neste sentido, é interessante considerar que:

A formação inicial assume-se como uma etapa importante do processo de desenvolvimento profissional do professor, sendo um espaço em que deverão ser construídos alguns dos saberes necessários ao exercício da docência, bem como internalizados um conjunto de atitudes e valores fundamentais à prática do professor. É também na formação inicial que devem ser garantidas as condições para que os professores reflitam e revejam suas crenças, imagens e modelos de docência que internalizaram ao longo de sua vida como estudantes. (OLIVEIRA, 2010, p. 55).

Repensar a preparação de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) é o desafio enfrentado também pela modalidade de Educação a Distância. Esta, ao promover a mediação pedagógica via Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, necessita planejar cuidadosamente as situações didáticas que favorecerão a construção do saber pelos graduandos de Licenciaturas.

Oliveira (2003, p. 37) destaca algumas práticas didáticas que favorecem a aprendizagem dos estudantes na modalidade EaD. A autora afirma que a

opção por metodologias ativas, desafiadoras e colaborativas, tais como resolução de problemas concretos, projetos colaborativos, pesquisas coletivas, oficinas de trabalho, fóruns de discussão, intercâmbio de experiências etc., contribui para a formação do aprendiz adulto, autônomo, criativo, crítico e voltado para atitudes de

investigação e colaboração.

O perfil de estudante de graduação apresentado acima condiz com o perfil docente almejado na realidade atual. A geração Z, que compõe o público das escolas na contemporaneidade, demanda professores capazes de acompanhar o ritmo das mudanças, da globalização e da informatização da sociedade. A Educação a Distância, pelo caráter tecnológico inerente a ela, apresenta potencial de formação desse novo perfil de profissional da Educação.

Oliveira (2003, p. 42) ainda considera que:

A formação dos professores a distância deve ser pensada não somente quanto à apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas também com a formação de sujeitos construtores de conhecimento e pensadores de sua própria prática pedagógica, num mundo de velozes mudanças e avanços tecnológicos.

Moore e Kearsley (2010, p. 282-3) destacam a iniciativa brasileira de EaD na formação docente. Os autores afirmam que:

O Brasil ocupa uma posição única por possuir em seu Ministério da Educação um departamento especial denominado Secretaria de Educação a Distância. [...] usa a educação a distância para proporcionar treinamento a professores do ensino elementar [...]. Melhorar as aptidões e os conhecimentos dos professores é considerado uma contribuição importante para a política nacional direcionada a melhorar a vida de milhões das pessoas mais pobres do Brasil.

Neste contexto, a Tutoria, Presencial ou a Distância, assume funções relativas à mediação pedagógica. Nos encontros presenciais, a figura do Tutor representa o elo entre a instituição de ensino e o estudante. Os graduandos em Licenciaturas necessitam do intercâmbio de experiências que poderá ocorrer sob a orientação de Tutor licenciado na área do curso. É importante considerar, ainda, que:

As modernas tecnologias não substituem a relação interpessoal direta, sendo desejável garantir espaços presenciais para troca de experiências e construção coletiva. Um alerta válido é que uma boa proposta formativa a distância deve aproximar-se ao máximo possível da modalidade presencial, e esta, por sua vez, deve valer-se dos procedimentos e recursos mediadores da EaD [...]. (OLIVEIRA, 2003, p. 44).

Nos AVAs, a Tutoria a Distância desempenha o papel de mediação para momentos além dos encontros presenciais. Trata-se de outro elo entre a instituição e o estudante, o que proporciona maior segurança durante o curso. Há que se considerar, no entanto, que a distância física entre alunos e Tutores a Distância geralmente impede o envolvimento real com questões individuais dos alunos.

Algumas funções específicas dos Tutores, propostas por Moore e Kearsley (2010, p. 149), aplicam-se à realidade brasileira. São elas:

- Supervisionar e ser moderador nas discussões;
- Supervisionar os projetos individuais e em grupo;
- Dar nota às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso;
- Manter registros dos alunos;
- Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo;

- Motivar os alunos;
- Responder ou encaminhar questões administrativas;
- Avaliar a eficácia do curso.

Em relação aos Tutores de EaD, a citação abaixo corrobora as ideias acima quando afirma que:

O procedimento normal em uma abordagem sistêmica de educação a distância consiste e que, após os cursos serem criados e distribuídos por meio de tecnologias, os alunos sejam alocados pela organização de ensino a instrutores, muitas vezes, referidos como orientadores, que interagem com eles para proporcionar instrução individualizada com base nos materiais elaborados. (IBID., 2010, p. 17).

Ferreira (2014, p. 41) considera que:

Ao formar professores, importantes relações se estabelecem diante do formador e do aluno, o ato de formar é complexo, exige uma série de elementos constitutivos da formação que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, cognitivas, entre outras, que possibilitam aprimorar a formação docente na busca por qualidade, e conseqüentemente afeta diretamente a educação.

Constata-se, portanto, que a interação entre o Tutor e os alunos dos cursos de Licenciatura é fundamental para o desenvolvimento de habilidades docentes. Sendo também um licenciado, o Tutor Presencial ou a Distância poderá dialogar em igualdade com os estudantes, de forma a ressignificar os saberes teóricos e relacioná-los ao contexto da prática didática.

A figura do Tutor na formação dos futuros professores é crucial para garantir a qualidade da preparação dos futuros docentes. Villardi (2004) apud Oliveira (2010, p. 83), especifica a preparação deste profissional da EaD para realizar a mediação dos conteúdos estudados pelos alunos de Licenciatura:

o eixo do conteúdo (referente a formação teórica e domínio dos assuntos a serem estudados pelos alunos); o eixo das ferramentas de interação (referente à capacitação específica no uso de sistemas informatizados); o eixo dos mecanismos de comunicabilidade (referente à capacitação específica do tutor para expressar-se com clareza e perceber a melhor forma de se comunicar com cada aluno, a fim de assegurar que a interação entre alunos e tutoria se dê de forma adequada).

Em relação ao contexto tecnológico atual, Ferreira (2014, p. 43) considera que as TDICs:

Fazem parte de uma gama de recursos que o formador pode utilizar a favor da aprendizagem na formação. Hoje em dia, com o auxílio do computador, a formação docente pode acontecer em qualquer contexto, e pode-se utilizar uma variedade de recursos tecnológicos como o computador.

Tratando-se de EaD, a citação acima revela a importância que as TDICs possuem, desde que o uso seja orientado pelo Tutor. Em programas de formação docente à distância, a mediação dos Tutores é fundamental tanto para que o potencial das TDICs seja explorado ao máximo quanto para que saberes significativos sejam construídos.

Souto et al. (2015, p. 4) sugerem que:

Estudos realizados sobre formação inicial em licenciaturas [...] apontam para uma mudança conceitual nos modos de aprender dos alunos, por conta das características próprias da EAD que implicam em uma pedagogia centrada no aluno e na independência e autonomia de aprendizagem [...].

A constatação acima corrobora o que Oliveira (2003) afirma sobre a importância de desenvolver a autonomia dos estudantes de licenciatura. Esta nova realidade da formação docente inicial poderá contribuir para que os alunos da Educação Básica recebam dos professores formados na modalidade EaD um ensino que reproduza o que vivenciaram enquanto licenciandos.

5 | METODOLOGIA

Esta investigação é de caráter qualitativo devido à abordagem do problema de pesquisa. Segundo Oliveira (2016), a pesquisa qualitativa permite conhecer uma situação em profundidade, favorecendo a interpretação dos fatos envolvidos na questão investigada. Prevalece, então a atribuição de sentido aos dados coletados.

O estudo se caracteriza como exploratório, segundo Gil (2017). Assim, pretende-se alcançar maior familiaridade com o problema de pesquisa. De acordo com os objetivos propostos, não se pretende apenas descrever a realidade investigada (o que seria típico da pesquisa descritiva). Também não constitui a intenção do autor esgotar o assunto, o que poderia justificar uma pesquisa explicativa.

Marconi e Lakatos (2017) definem a pesquisa bibliográfica como aquela que se baseia em obras já existentes sobre o assunto. Livros, artigos científicos, resenhas, ensaios críticos e outros são fontes para a pesquisa bibliográfica. Trata-se não apenas de repetir o que já fora produzido em relação ao tema, mas de avançar na compreensão deste a partir do diálogo entre os autores que já pesquisaram o assunto anteriormente

6 | ANÁLISE DE DADOS

O primeiro objetivo específico (conceituar a Educação a Distância) foi alcançado ao recorrer à definição clássica desta modalidade de ensino. Além disso, a legislação que rege a EaD no Brasil também foi utilizada para contextualizar tal definição no contexto brasileiro. Algumas orientações do Ministério da Educação para a qualidade dos cursos superiores a distância também foram citadas para estabelecer relações com a formação docente inicial.

Alcançou-se o segundo objetivo específico (relacionar a modalidade com a qualificação profissional dos aspirantes ao magistério) ao discorrer sobre a importância das TDICs na EaD. As experiências de formação inicial mediadas por recursos tecnológicos cria repertório de vivências que contribuirão para a futura prática profissional dos licenciandos. As especificidades da modalidade EaD contribuem para que os novos docentes desenvolvam práticas didáticas com o uso de Tecnologias

Digitais de Informação e Comunicação, tal como vivenciaram durante a graduação.

O terceiro objetivo específico (identificar a importância da Tutoria em cursos de Licenciatura na modalidade EaD) foi atingido ao discorrer sobre as atribuições do Tutor nos cursos de formação docente inicial. Destacou-se a figura deste profissional de Educação a Distância devido ao contato constante (virtual ou presencial) que ele deve estabelecer com os estudantes de graduação.

Assim, o objetivo geral (compreender o papel da EaD na formação docente inicial em relação aos processos de democratização do acesso ao Ensino Superior) foi alcançado ao atingir os três objetivos específicos. A EaD favorece a formação inicial de professores ao utilizar TDICs com a mediação de Tutores que facilitam a construção do conhecimento pelos graduandos. Com menores custos e alcance geográfico mais amplo, a Educação a Distância é uma estratégia que pode contribuir para elevar o número de professores com formação de nível superior.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs como objetivo geral compreender o papel da modalidade EaD na formação docente inicial. Traçaram-se três objetivos específicos para alcançar o geral. São eles: conceituar a Educação a Distância, relacionar a modalidade com a qualificação profissional dos aspirantes ao magistério e identificar a importância da Tutoria em cursos de Licenciatura na modalidade EaD. Considera-se que todos os objetivos foram alcançados, apesar da limitação de um artigo científico.

Constatou-se que a Educação a Distância promove a democratização do acesso aos cursos de licenciatura no Brasil. Em um país com proporções continentais, ingressar no Ensino Superior presencial pode ser inviável em regiões com pouca oferta de vagas próximas à residência dos aspirantes ao magistério.

A qualificação docente pode ser alcançada por programas de formação na modalidade EaD. O reflexo será a evolução dos resultados de aprendizagem dos futuros alunos dos graduandos em Licenciatura. Compreende-se aqui a responsabilidade que têm as equipes de elaboração de cursos à distância.

Devido ao aparato tecnológico envolvido em todas as etapas dos cursos a distância, a EaD constitui-se como importante estratégia de inclusão tecnológica e digital. A docência, portanto, deve se ajustar às exigências da nova geração de estudantes que compõem as salas de aula de Educação Básica, os nativos digitais.

A interação com os Tutores Presencial e a Distância é essencial para o desenvolvimento de habilidades docentes, bem como para ressignificar os saberes teóricos propostos pelos cursos. São os Tutores o principal elo entre a instituição de Ensino Superior e o estudante de Licenciatura.

Conclui-se este texto indicando a necessidade de prosseguir o estudo em próximas pesquisas. O tema da Educação a Distância é polêmico e, por isso, necessita

de análise sistêmica e concisa, a fim de compreender os fatores que influenciam a qualidade da formação docente nessa modalidade de ensino. Refletir sobre tais aspectos é contribuir para uma Educação Básica coerente com as demandas do Brasil na atualidade. Sem essa reflexão, as salas de aula poderão se constituir como espaços de perpetuação do tradicionalismo didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 16 nov 2017.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/referad1.pdf>>. Acesso em: 03 nov 2017.

CAMARGOS-JÚNIOR, A. P. de. **Processos interativos na EaD**: mediação pedagógica através das TICs. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/arquivos/interacaonaead/>>. Acesso em: 12 nov 2017.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Domicílios**: pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 10 mai 2018.

_____. **TIC Educação**: pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 10 mai 2018.

FERREIRA, J. de L. **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014.

GEBRAN, M. P. **Tecnologias educacionais**. Curitiba: IESD Brasil S.A., 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação à distância na contemporaneidade: convergências e tensões. IN: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. ENDIPE. São Paulo: Autêntica, 2010.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NETO, A. S. **Cenários e modalidades da EaD**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na transição paradigmática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, F. P. M. de. **Formação inicial de professores em cursos de Pedagogia a distância**: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92316/oliveira_fpm_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 mai 2018.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SOUTO, Paulo Heimar et al. **Formação docente inicial na modalidade educativa a distância: memórias de egressos dos cursos de Letras/Português**. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3772/pdf>>. Acesso em: 09 mai 2018.

ESTRATÉGIAS DE ESTUDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA À DISTÂNCIA: UM ESTUDO PILOTO QUANTO ÀS PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DOS ACADÊMICOS

Sidney Gilberto Gonçalves

Centro Universitário Internacional
UNINTER – Curitiba – Pr

Ketylen Jesus Dos Santos

Centro Universitário Internacional
UNINTER – Curitiba – Pr

Lucas Diego Da Cruz

Centro Universitário Internacional
UNINTER – Curitiba – Pr

RESUMO: A pesquisa possui como tema central uma aproximação mais direta para com o aluno, buscando entender as estratégias de aprendizagem na educação física a distância e suas preferências de estudos, seguindo sua crescente expansão no cenário acadêmico. Destaque-se como objetivo quais as preferências de estudos dos acadêmicos e seus hábitos e estratégias de aprendizagem. (2) descrever os resultados encontrados a partir de questionários aplicados com alunos do curso à distância de bacharelado em educação física da UNINTER; como sendo um estudo piloto, esta pesquisa parcial apresenta uma discussão dos resultados obtidos, por meio de questionário com 17 preferências de estudos aplicado aos alunos, totalizando 41,7% de respondentes, de um grupo de 139 acadêmicos. As análises dos resultados indicam o que atualmente os alunos têm como preferências para seus hábitos e

estratégias de estudos. Cabem aos profissionais da educação estarem sempre atentos as demandas de aprendizagem, sendo assim criativos na elaboração de novas preferências de estratégias cognitivas que possam auxiliar no melhor e eficaz aprendizado dos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: EaD; Estratégias; Educação Física.

ABSTRACT: The main theme of the research is a more direct approach to the student, trying to understand the strategies distance learning physical education course and their preferences of studies, following its expansion in the academic scene. It is important to highlight the preferences of the students' studies and their habits and learning strategies. (2) to describe the outcome found from questionnaires applied with undergraduate students in UNINTER's physical education baccalaureate; as a pilot study, this partial study presents a discussion of the results obtained through a questionnaire with 17 study preferences applied to the students, totaling 41.7% of respondents from a group of 139 academics. The analyzes of the results indicate what students currently have as preferences for their habits and study strategies. It is up to the education professionals to be always attentive to the learning demands, being thus creative in the elaboration of new preferences of cognitive strategies that can help the best and the most

effective ways of learning of the academics.

KEYWORDS: EaD; Strategies; PE.

INTRODUÇÃO

Os cursos de graduação em Educação Física à distância se constituem enquanto uma realidade no Brasil, embora seja objeto de grande resistência. Dados do Ministério da Educação indicam a existência de 40 cursos em funcionamento (12 de bacharelado e 28 de licenciatura) em junho de 2017, com um número de vagas autorizadas na ordem de 121 mil por ano (64 mil na licenciatura e quase 57 mil no bacharelado). Como elemento de comparação, em 1494 cursos na modalidade presencial, o total de vagas ofertadas resulta em aproximadamente 220 mil por ano (sendo 103 mil no bacharelado e 117 mil na licenciatura).

Ou seja, no ano de 2017, pouco mais de um terço das vagas em cursos de Educação Física no Brasil são ofertadas a distância, sendo que o número de cursos a distância representa apenas 2% do total. Das 32 instituições de ensino superior que oferecem os 40 cursos a distância, 6 são públicas e 26 são privadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Assim, o problema que se apresenta para essa pesquisa é o seguinte: quais são os hábitos e estratégias de estudos que os alunos dos cursos de bacharelado em Educação Física à distância do Centro Universitário Internacional – UNINTER tem como preferência para atingir os objetivos de aprendizagem e retenção do conhecimento neste curso?

OBJETIVOS

Coloca-se como objetivo geral identificar quais as preferências de estudos dos acadêmicos na Educação Física à distância (EDF- AD) e como objetivos específicos: (1) observar os hábitos e estratégias de estudos na EDF- AD; (2) descrever os resultados encontrados a partir de questionários aplicados aos alunos do curso de bacharelado em EDF.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EM INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S)

A educação a distância tem como pressuposto o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC's), para que os alunos obtenham acesso as plataformas digitais

e suas ferramentas que direcionam seus conteúdos assim o estimulando para o devido conhecimento de sua formação, de forma geral, esse acesso se dá através de equipamentos com conectividade a internet, em ambientes virtuais de aprendizagem que contêm artigos, livros virtuais, vídeo aulas, apresentações em slides e demais materiais produzidos pelos professores tutores.

Ainda que exista o apoio de professores tutores, tanto online quanto presencialmente, uma característica chave da educação a distância é a necessidade do desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos, visto que se instaura uma relação de flexibilidade e independência na incorporação do conhecimento em nível superior. Nesse contexto, a identificação dos métodos e estratégias de estudo e aprendizagem utilizados pelos alunos se torna necessária, buscamos encontrar pontos comuns ou majoritários sobre características temporais e espaciais para os estudos, bem como sobre o uso das ferramentas disponíveis no ambiente virtual e fora dele para acesso e incorporação de informações. Em acompanhamento ao cronograma e entre as definições de ensino à distância (EAD) elencamos a disposta no decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

HÁBITOS DE ESTUDO: UMA VISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA

O ensino a distância tem aumentado seu espaço no cenário acadêmico nacional proporcionando o ingresso no ensino superior. EAD (Educação Aberta a Distância) oportuniza o estudo a nível superior a um número maior de brasileiros que tem como sala de estudos, um ambiente virtual que não necessariamente precisa ser na universidade. Para isso, o uso da tecnologia, de estratégias de estudos torna-se necessário para que se atinjam os objetivos de estudos e realmente se aprenda. Maturano e Lemes (2012) corroboram cientificando que “nesta conjuntura, o ensino a distância atrelado ao avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo, podendo ser utilizado com proficuidade no enriquecimento dos cursos de formação discentes e docentes”. É de fundamental relevância os recursos pedagógicos de ensino/aprendizagem, sendo elas atividades síncronas ou assíncronas, ou seja, atividades realizadas simultaneamente com seus pares a nível moodle ou em atividades que possam ser realizadas indistintamente do estado de interação no dado momento. A importância de um tutor neste processo de ensino aprendido mediado por tecnologias, para desenvolver a orientação, o incentivo, o atendimento individualizado, o suporte tecnológico e o estímulo, auxiliando nestas estratégias de estudos para o sucesso do discente.

. Neste sentido Silveira et a. (2012) descreve o papel atual do educador é centrar-se no incentivo a aprendizagem e o pensamento, tornando-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão sob a sua coordenação. Sua atividade principal será o acompanhamento e gestão das aprendizagens, incentivando a troca de saberes, mediação das relações e dos percursos de aprendizagem.

Como já visto, o ensino EaD é considerado uma forma mais flexível, porém requer diferentes atitudes e comportamentos dos discentes que dela fazem parte. Entre os alunos, espera-se que possam agir independentemente, refletir sobre a própria aprendizagem e controlá-la (FARIA, 2010), ou seja, requer indivíduos autônomos, competentes e críticos. Nesse sentido, o uso das estratégias de aprendizagem torna-se uma excelente ferramenta para que eles conheçam e regulem sua própria cognição.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NOS ESTUDOS A DISTÂNCIA.

Agora precisam de estratégias eficazes para cumprir o cronograma de estudos no ambiente virtual. Para Peters (2004, p. 379), [...] isso é expresso simplesmente pelo fato de que os alunos trabalham em relativo isolamento dos outros e que todas as atividades na aquisição do conhecimento têm que ter início neles mesmo [...], ou seja, os alunos se tornam os principais envolvidos dentro do processo de ensino aprendizagem.

A melhor estratégia de estudo/aprendizagem terá que ser desenvolvida pelo discente, por meio das dicas que seus tutores possam lhes propor tal qual no caso de uma disciplina presencial e, da mesma forma, muitas vezes é reconstruído no desenrolar do curso, porém os alunos precisam ser dinâmicos em estabelecer estratégias que sejam eficazes, pois o curso está se desenvolvendo e o que não é interessante a tal “bola de neve” dos conteúdos que se apresentam no ambiente virtual.

De acordo com Warr e Allan (1998, apud ZERBINI; PILATI, 2012, p. 228):

Estratégias de aprendizagem são procedimentos e capacidades cognitivas complexas, aprendidas ao longo da vida, seja naturalmente ou por meio de treino, utilizadas pelos indivíduos em atividade de aprendizagem que facilitam o alcance de todos os critérios da aprendizagem.

Nesta pesquisa, o Fator 1 do Questionário de Hábitos de Estudos contém itens de questões que permitem investigar essa dimensão didática da autonomia apontada por Peters (2006). Pouco ainda se sabe sobre o perfil do aluno a distância, frente que carece de pesquisas em outros contextos e cenários, afinal, saber quem é o aluno virtual e quais são suas demandas e características ajuda a planejar cursos mais apropriados para atender suas necessidades, principalmente aqueles com foco no aluno, pois preparar um curso nesse contexto significa pensar num processo que promova seu crescimento, pois,

[...] [n]este clima que promove o crescimento, a aprendizagem é mais profunda e se desenvolve num ritmo mais rápido, sendo mais útil para a vida e para o comportamento do aluno, do que a aprendizagem adquirida na sala de aula tradicional. Isso acontece porque a direção é auto escolhida, a aprendizagem é

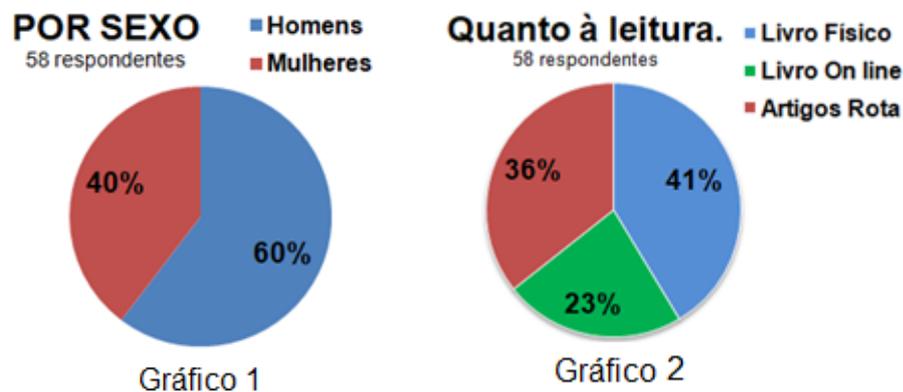
autodidata e a pessoa como um todo, com sentimentos e paixões tanto quanto com o intelecto, é envolvida no processo (ROGERS, 1989, p. 79).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir dessa proposta, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo piloto quantitativo por meio de levantamento de dados estatísticos advindos da aplicação de questionário online e presencial, para acadêmicos de EDF - AD, cujas respostas foram tratadas pela estatística descritiva (distribuição percentual e comparação entre respostas). Da questão elaborada aos respondentes, foram elencados 17 itens abordando as preferências que utilizam para seus estudos. Sendo eles virtual (Ava) ou físicos, locais mais convenientes à esta prática e períodos destinados no dia a dia. Foram utilizados email, rede social e impressos para que os alunos do Bacharelado respondessem a pesquisa. Dos 139 acadêmicos ativos, apenas 58 respondentes contribuíram o que representou 41,7% que contribuíram com a pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

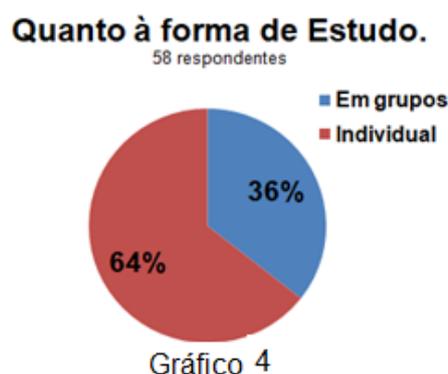
Identificamos com as pesquisas que existiu um número maior de respondentes do sexo masculino como indica o gráfico1.



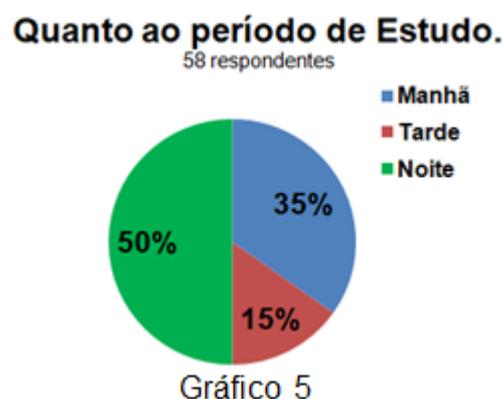
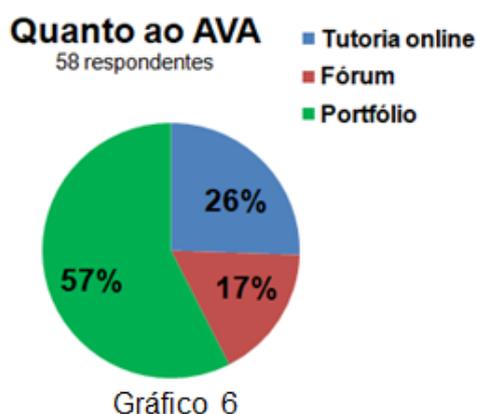
Para a análise do gráfico 2, os acadêmicos mencionaram ser de preferência, a leitura física como maior estratégia para assimilação e complementação dos conteúdos abordados na fase de estudo, com relatos de que ainda a leitura on line é um pouco cansativa frente a física, pois no papel, pode-se fazer anotações, pontuar e marcar as partes mais relevantes aos estudos.

Como forma de complementar o que os alunos (as) têm na teoria, (ver Gráfico 3) a plataforma disponibiliza vídeos para entendimento dos conteúdos teóricos, indicado por 47% dos avaliados, bem como 27% disseram que as aulas interativas ao vivo, fazem parte dos estudos, na qual os acadêmicos podem interagir com os professores indagando quando houverem dúvidas. Dos participantes da pesquisa, foi observado que 26% assistem a vídeos na web, por meio da ferramenta Youtube como preferência

para sua aprendizagem.



Como estratégias de aprendizagem, (ver Gráfico 4) é sugerido aos acadêmicos que façam grupos de estudos no polo, em seus dias presenciais ou não, como forma de alcançar o objetivo em comum na assimilação dos conteúdos, aja vista que debatendo sobre as mesmas dúvidas, os acadêmicos quando reunidos, podem obter de forma mais objetiva as respostas. Verificamos que 64% dos respondentes ainda estudam sozinhos quanto que 36% atribuem que estudar em grupo é uma estratégia viável de aprendizagem.



50% dos acadêmicos apontam o período noturno como preferência de estudos (ver gráfico 5), sendo que 35% optam por estudarem pelas manhãs e apenas 15% à tarde. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) possui mais ferramentas, complementando os hábitos e estratégias de estudos dos acadêmicos, contudo (ver Gráfico 6) 57% utilizam o portfólio como preferência, 26% dos respondentes costumam utilizar a ferramenta tutoria online para tirar dúvidas e apenas 17% dos participantes alegam que as leituras por meio do fórum auxiliam nos seus estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando uma excelência em aprendizagem, visando tão somente a formação de futuros profissionais capacitados e com conteúdo para exercerem as demandas que o mercado de trabalho e a sociedade exigem, a instituição de ensino à distância como uma realidade da era digital, tem que buscar soluções para atender esse novo conceito de estudos, com alunos autodidatas e pró ativos, capacidades estas observadas pelos empregadores que visam profissionais integrados e que busquem o conhecimento em suas empresas.

Promover as mais eficientes formas de estudos ainda são um dos principais quebra-cabeças de instituições de ensino superior.

Os tutores presenciais buscam orientar os acadêmicos para que em pouco tempo possam estar inseridos na plataforma virtual a fim de que os conteúdos sejam absorvidos e retidos em curto prazo.

Com essas preferências de estratégias de aprendizagem disponíveis aos acadêmicos as instituições superiores de EF EAD, podem auxiliar os vários perfis de alunos, como os que trabalham durante o dia e a noite em escala, atletas que competem e constantemente estão em viagens, alunos (as) que vieram do ensino presencial tradicional ou que estão a um longo período fora do ambiente de estudo e ainda aos resistentes às novas tecnologias virtuais de aprendizagem.

Como sendo um projeto piloto e em construção, cabem aos profissionais da educação estarem sempre atentos as demandas de aprendizagem, sendo assim criativos na elaboração de novas preferências de estratégias cognitivas que possam auxiliar no melhor e eficaz aprendizado dos acadêmicos virtu-presenciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 19 dez. 2005. 2013.**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 25 mai. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 23 ago. 2017.

MATURANO, E.C.P.L.; LEMES, S.S. Breves discussões sobre a Educação a Distância e as Políticas Públicas dos anos noventa até o momento atual. Revista Eletrônica Gestão & Saúde, v.3, ed. especial, p. 1266-1280, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

PETERS, O. Didática do ensino a distância. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006.

SILVEIRA, L.H.S. et al. Aprendizagem colaborativa numa perspectiva de Educação sem Distância. Revista Eletrônica Gestão & Saúde, v.3, ed. especial, p.1468-1478, 2012.

ZERBINI, T. ABBAD, G. Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. Psico USF. São Paulo, v. 13, n. 2, p.177-187, 2008. Disponível em: Acesso em: 29 out. 2013.

FERRAMENTAS MEDIADORAS PARA A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE EAD: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA E RESULTADOS

Maria Gorett Freire Vitiello

Unopar

Eliza Adriana Sheuer Nantes

Unopar

RESUMO: Este trabalho oriunda da dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Metodologias para o ensino de Linguagens e suas Tecnologias e resulta das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Iniciação Científica-PIC/EaD, via linha de pesquisa “Ensino de Linguagens e suas Tecnologias”-UNOPAR/PPGENS. O objetivo é relatar o uso de ferramentas mediadoras à Iniciação Científica na modalidade EaD, apresentando as experiências e os recursos obtidos com a exploração das ferramentas tecnológicas, por meio de experimentos feitos em um projeto piloto intitulado “A Formação Inicial no Curso de Letras, na modalidade EaD, para o uso Pedagógico das Tecnologias”, que mapeou como os alunos de licenciatura estão sendo formados, para o uso da tecnologia na prática em sala de aula. A metodologia é qualitativa, com investigação bibliográfica e coleta de dados via Formulário Google Forms. Público-alvo, alunos dos cursos de licenciatura em Letras, de uma instituição do Norte do Paraná, inseridos na modalidade EaD. À luz de teóricos como Moran (2013) e seus caudatários, buscou-se compreender o

processo formativo dos alunos, no que tange ao preparo discente para o uso das tecnologias no ensino, visando a migração do “aprender com tecnologia” ao “ensinar com tecnologia”, por meio da IC. Identificou-se que é necessário e possível ofertar ao aluno da modalidade EaD, a vivência no universo da pesquisa, por meio das ferramentas mediadoras, garantindo ao aluno a equidade, promovendo, para além da formação, um profissional crítico e proativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a Distância. Iniciação científica. Formação discente.

ABSTRACT: This paper is a result of the dissertation presented to postgraduate program in Methodology of Teaching Language and its Technologies, through the activities developed by Scientific Initiation Program (PIC) in distance education, in the research line of “Teaching of Language and its Technologies - UNOPAR/PPGENS”. The objective is to report the use of mediating tools for Scientific Initiation in the distance education modality (EAD), presenting the experiences and resources obtained by the exploration of technological tools, through experiments achieved in a pilot project entitled “Initial Formation in the Course of Languages and Linguistics, distance education modality (EAD) for the pedagogical use of technologies”, which mapped out how undergraduate students are being trained to use the technology in

classroom practice. The methodology is qualitative, with bibliographic research and data collection through Google Forms (Moran, 2013) and their cashiers, the aim was to understand the formative process of students, in their preparation for the use of technologies in teaching, aiming at the migration from “learning with technology” to “teaching with technology”. It was identified that it is necessary and possible to offer to the student of the distance education modality (EAD), the experience in the universe of research, through the mediating tools, guaranteeing to the student equity, promoting, besides training, a professional critical and proactive.

KEYWORDS: Distance Education Modality (EAD). Scientific Initiation. Student Training.

1 | INTRODUÇÃO

O conceito da modalidade Educação a Distância (EaD) foi instituído pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentando o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que caracteriza a EaD como mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e da aprendizagem, por meio da tecnologia de informação e comunicação, na qual estudantes e professores desenvolvem, de forma diversificada e em lugares e tempo distintos, atividades educativas.

Autores como Kenski (2012) e Moran, Masetto e Behrens (2013) têm se preocupado com a dinâmica em sala de aula, pois esta pode ser alterada, e isso exige “reciclagem permanente de tudo e de todos”, o que equivale a requerer “novos momentos de interação que ultrapassam os horários e espaços restritos das salas de aula” (KENSKI, 2012, p. 46, 81).

Essa alteração possível na dinâmica escolar inaugura um “novo tempo, um novo espaço, e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação”, além de ser preciso alterações mais significativas, já que “o amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional” (KENSKI, 2012, p.92).

Nesta perspectiva, o ensino e aprendizagem no modelo de ensino híbrido, também conhecido como blended learning, parece ser uma das tendências do século XXI e uma proposta adequada, mediante o contexto educacional vigente. Segundo Christensen, Horn e Staker (2013, p.7) “ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar”.

Então, compreende-se por ensino híbrido o uso de ferramentas online dentro ou fora das Instituições de Ensino, desde que seu uso esteja atrelado à aprendizagem formal. Na prática em sala de aula, por meio do ensino híbrido, tem-se uma alteração na própria instituição educacional, tendo reflexo direto na metodologia do professor e na forma de atuação do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, objetivando apresentar algumas ferramentas mediadoras possíveis de

serem exploradas junto aos alunos da EaD, por meio de sua inserção na modalidade de Iniciação Científica (IC) em um projeto piloto que buscou mapear quais recursos tecnológicos podem ser explorados como ferramenta mediadora, para a IC na modalidade EaD, é o que o presente trabalho se propõe.

A pesquisa contou com o apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da FUNADESP (Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular), por isso nomeamos e agradecemos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) considera que a “Iniciação Científica é o primeiro passo na carreira de um cientista, de um professor ou de um pesquisador” (CNPQ, 2018).

Massi e Queiroz (2015) mostram que a atividade de Iniciação Científica (IC), no Brasil, ocorre desde a criação das primeiras Universidades voltadas à pesquisa e se concretiza com o amparo de órgãos de fomento. As autoras asseveram que a IC pode ser compreendida como um processo experienciado pelo aluno, durante a graduação ou anteriormente a ela, e que este processo é voltado à promoção e envolvimento com a pesquisa, proporcionando, assim, formação científica, por meio de programas de treinamento e de estudos sobre metodologia científica.

A construção do conhecimento científico se efetiva por meio da pesquisa e é através dela que se pode compreender a realidade social considerando o contexto no qual se está inserido.

Neste prisma, Minayo (2016) pontua que a atividade de pesquisa é definida como processo para a ciência na sua investigação e na construção da realidade. Segundo a autora, a pesquisa sustenta a atividade de ensino, proporcionando a renovação frente às mudanças sociais, permitindo a junção do pensamento à prática, ou seja, antes de ser considerado um problema a ser investigado cientificamente, este constituiu-se um problema da vida prática.

Assim, a atividade de pesquisa oportuniza a produção do conhecimento científico, pois gera novos conceitos, saberes e tecnologias. Quando associada ao ensino, a prática da pesquisa forma profissionais participantes do processo de construção do conhecimento e conseqüentemente, pessoas analíticas e de senso crítico.

Nesta perspectiva, Demo (2007) traz que o embasamento científico proporciona ao aluno a capacidade de intervenção de forma eficiente, crítica e inovadora e que a pesquisa é o alicerce para o ensino. A pesquisa proporciona ao pesquisador, sair da condição de expectador para agente ativo no processo de aprendizagem, uma vez que propicia o desenvolvimento da consciência crítica e assim, o capacita para a contestação e sustentação de argumentos. O autor afirma, ainda, que a pesquisa deve ser compreendida como condutora do desenvolvimento humano e social e estar presente entre os atores do processo de ensino e de aprendizagem.

Ações como exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade dialogam perfeitamente com os objetivos da IC, encontrados na Lei nº 9.346 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que destaca ser de responsabilidade da Universidade trabalhar a tríade ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1996).

Tais proposições, relacionadas especificamente à pesquisa, também são referendadas pelos estudos de Bridi (2015) que, após investigar a pesquisa nas universidades brasileiras, assevera que a IC possibilita o “desenvolvimento da criatividade”, bem como promove a “análise crítico-reflexiva do aluno”. (BRIDI, 2015, p.32). Pode-se dizer que o discente que teve a oportunidade de vivenciar a experiência da IC, possivelmente, terá um perfil diferenciado, pois “usufruirá de melhor capacidade de análise crítica, de maturidade intelectual e, seguramente, de um maior discernimento para enfrentar as suas dificuldades” (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000, p. 75).

Sugimoto et al. (2017a) em seus estudos identificaram que a experiência de Iniciação Científica ainda é vivida por poucos alunos nas Universidades e quando se trata da modalidade EaD, essa realidade é ainda mais evidente e o tema torna-se por vezes, utópico, se considerado conceitos assentes sobre a modalidade. Neste sentido, o preconceito sobre a modalidade EaD, e não somente a ela, segundo Fernandes et al. (2017), existe quando se desconhece e não se sabe como tratar e desenvolver processos que exigem de todos, mudança de posturas. Concorda-se com as autoras quanto à necessidade de voltar o olhar para os alunos desta modalidade, e ofertar a eles a possibilidade de um ensino e aprendizagem capaz de disponibilizar e incluí-los na experiência da IC, para que possam não somente usufruir e melhor desenvolver sua capacidade criativa e crítica, mas também, disseminar conhecimentos, visto que, há exigência de que as Instituições de Ensino, seja na modalidade presencial ou na EaD, apresentem ações que contemplem à indivisibilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.346 de 1996, em seus títulos I, II e III.

Todavia, “apesar da ampla disseminação das atividades de IC no Brasil, não há muitos estudos a esse respeito, menos ainda quando se fala de IC desenvolvida na modalidade EAD”. (SUGUIMOTO et al., 2017a, p.2)

Discutir sobre a IC na modalidade EaD é urgente, pois esta questão está intrinsecamente ligada a uma formação de qualidade e é isto que almejam as instituições que buscam efetivar suas atribuições, bem como alcançar e atender as expectativas do aluno, possibilitando a estes, ensino de qualidade e incentivo à autonomia. E é nesse contexto que a discussão sobre a IC na modalidade EaD se inscreve. Neste sentido, para o desenvolvimento de atividades de IC em um curso de graduação seja presencial ou a distância, é preciso que os atores estejam “abertos para inovações, em estado de permanente aprendizagem” (KENSKI, 2007, p. 36).

Na modalidade a distância, porém, como se trata de alunos que estão inseridos em diferentes estados do território brasileiro, depreende-se que estejam geograficamente

separados, mas, virtualmente, unidos aos seus colegas e professores (MORAN, 2013, p.30) e isto requer empenho dos envolvidos e diálogo constante, ou seja, é necessário que ocorra um processo de formação, alicerçado por mediações, que neste caso, se efetivam fundamentalmente por meio das tecnologias digitais.

Nesta perspectiva, Masetto (2013, p.141) diz que, quando discutidos, em um enfoque da educação, os conceitos “tecnologia, aprendizagem e mediação pedagógica”, sempre se integraram. Segundo o autor, houve polêmica sobre o uso ou não da tecnologia no processo educacional, em virtude de seu reconhecimento apenas no quesito operacional, onde se desvinculava a preocupação com o processo de desenvolvimento pessoal. A superação do embate ocorreu quando se considerou valorizar o processo de aprendizagem nas instituições escolares, com base na integração da tecnologia para a mediação pedagógica, chamando a atenção para os conceitos de aprender, o papel do professor e do aluno, e o uso da tecnologia.

Kfourri e Salerno (2011) pontuam, “numa perspectiva tradicionalista, a figura do professor e suas práticas é o grande desafio a ser assumido pela realidade da presença das Tecnologias de Informação e Comunicação” - TIC, assim,

[...] o professor, pelas exigências oriundas desse cenário, torna-se como profissional professor, aquele que deverá estabelecer uma relação pessoal, interativa e colaborativa com o aluno, no sentido de provocar práticas e elementos facilitadores para o processo de ensino e aprendizagem através da aprendizagem colaborativa e de processos dialógicos que possam garantir uma interrelação do aluno com o sistema, ou seja, o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, que promova pela mediação pedagógica nas atividades propostas a integração dos conteúdos, além de articular questões originadas em sala de aula, contribuindo para o fluxo de informações pelos vetores de comunicação, entre outros. (KFOURI; SALERNO, 2011, p. 2)

As autoras apresentam que, o ato de ensinar, então, ocorre neste sistema de ensino, por meio de elos que assegurem a qualidade no sistema, de modo não linear, mas com a integração de outras redes. Estas, vitais à atuação, propiciando critérios diferenciados, capazes de garantir a qualidade, “denota-se claramente que o que as TIC trouxeram para o cenário atual não foram somente ferramentas, mas também reflexões sobre a formação docente para uso das tecnologias”. (KFOURI; SALERNO, 2011, p.2). Refletir sobre isto e buscar envolver o aluno, futuro profissional, nesta discussão, faz parte das atribuições do professor que se envolve e se preocupa em atender uma demanda que requer atenção diferenciada, visto terem acesso ao universo digital.

Não é mais possível, na contemporaneidade, dissociar a tecnologia, em especial a digital, da formação do aluno, e isto requer a atenção de todos os envolvidos no processo de formação. A fim de cumprir o objetivo que é apresentar o uso da tecnologia, enquanto ferramenta mediadora, junto aos alunos da modalidade EaD, no que tange à inclusão destes na Iniciação Científica, apresenta-se ainda, as ferramentas usadas no projeto e seus resultados. Antes, porém, a exposição sobre o procedimento e a metodologia da pesquisa.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho resulta das atividades desenvolvidas pelo PIC/EaD, pela linha de pesquisa “Ensino de Linguagens e suas Tecnologias” (UNOPAR/PPGENS), cujo objetivo foi propor o uso da tecnologia, enquanto ferramenta mediadora, junto aos alunos da EaD, por meio de sua inserção na modalidade de Iniciação Científica. Para tanto, o percurso da pesquisa mapeou quais recursos tecnológicos podem ser explorados, como ferramenta mediadora, para a IC na modalidade da EaD, por meio de experimentos realizados em um projeto piloto intitulado “A Formação Inicial no Curso de Letras, na modalidade EaD, para o uso Pedagógico das Tecnologias”, que mapeou como os alunos da licenciatura em Letras estão sendo formados, via ensino híbrido, para o uso da tecnologia na prática em sala de aula.

Esta investigação se deu pela pesquisa-ação, pesquisa com abordagem qualitativa exploratória, descritiva e analítica. Sendo mediada pelas tecnologias como procedimento metodológico de condução do trabalho investigativo, e ainda à mediação via ferramentas fórum e chat. Essa mediação foi realizada pelo sistema de ensino a distância da Universidade, nos polos de apoio presencial existentes nas cinco regiões do País e também via e-mail, hangout e aplicativo WhatsApp. A pesquisa envolveu revisão bibliográfica mediante à sistematização de referenciais da área e pesquisa de campo. O PIC foi direcionado a alunos do 3º, 4º, 5º e 6º semestre, de um curso de graduação/licenciatura na modalidade EaD, sendo que, ao todo, 52 estudantes foram cadastrados como participantes, dos quais, 17 concluíram o projeto, sob a nossa supervisão/orientação.

Metodologicamente, a execução da proposta ancorou-se nos princípios da EaD, mobilizando recursos típicos dessa modalidade, como, especialmente, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com todas as suas ferramentas de interação (chat, fórum, espaços de discussão etc.) a partir do qual foram desenvolvidas as orientações, as discussões e o registro das atividades realizadas. Esse processo foi organizado em diferentes etapas, sendo:

I. Apresentação e treinamento para uso do AVA especificamente voltado para as atividades de IC;

II. Supervisão dos alunos de IC em atividades iniciais de caráter básico (apresentação da IC, discussões sobre pesquisa e ciência, elaboração de currículo na plataforma Lattes, exploração de estratégias para leitura e gerenciamento de informações etc.);

III. Supervisão dos alunos de IC em atividades de caráter específico (apresentação do projeto, proposição de leituras teóricas, mediação em chats e fóruns, elaboração e aplicação de instrumento de coleta de dados, planejamento da pesquisa etc.).

No que tange aos instrumentos e materiais usados pelos pesquisadores, a fim de instrumentalizar os alunos, estes foram sendo apresentados seguindo uma ordem, visando envolver o aluno no universo da pesquisa e dar a ele condições de compreender,

questionar e debater sobre as temáticas abordadas. Conforme apresenta o quadro 1:

| | |
|--|--|
| Mediação e instrumentalização para o aluno. | <ul style="list-style-type: none">• Vídeos;• Leituras;• Fichamentos;• Fórum;• Chat;• Orientações por e-mail;• Hangout;• WhatsApp. |
|--|--|

Quadro 1 - Mediação e instrumentalização.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Para a mediação e instrumentalização do aluno, a equipe de professores do Projeto PIC elaborou atividades seguindo um cronograma, com etapas organizadas de modo a introduzir o aluno ao contexto da Iniciação Científica - IC. Foram elaborados vídeos instrucionais orientando sobre a pesquisa científica e sobre o projeto de pesquisa PIC/EaD. Estes vídeos foram postados na plataforma AVA, fazendo parte das aproximações iniciais dos alunos no universo da pesquisa.

Além dos vídeos supracitados, para suporte, orientação e contribuição para a formação dos alunos, foram disponibilizados no AVA, oito videoaulas, cujo conteúdo abordaram e trataram sobre as principais temáticas do projeto: pesquisa, iniciação científica, ensino e tecnologia. Os conteúdos dos videoaulas possibilitaram auxiliar na instrumentalização dos alunos para o uso da tecnologia no ensino, para a sua formação, bem como para a realização das atividades propostas no projeto PIC, o qual priorizou a inserção do aluno na dinâmica da pesquisa, de modo a possibilitar a experimentação do uso das tecnologias e ferramentas digitais, no ensino. Para as orientações dos alunos, utilizou-se as ferramentas e-mail, chats e fóruns. Também foram agregados recursos, para além dos disponíveis no AVA, tais como a ferramenta hangout e aplicativo WhatsApp.

4 | RESULTADOS

Para a instrumentalização dos alunos do PIC/EaD e efetividade da pesquisa, alguns recursos tecnológicos foram especialmente importantes no processo de orientações e acompanhamento das atividades. Cada ferramenta teve seu momento mais adequado, mas todas contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento do projeto e as tarefas a ele pertinentes. As proposições estão sintetizadas na imagem que segue:

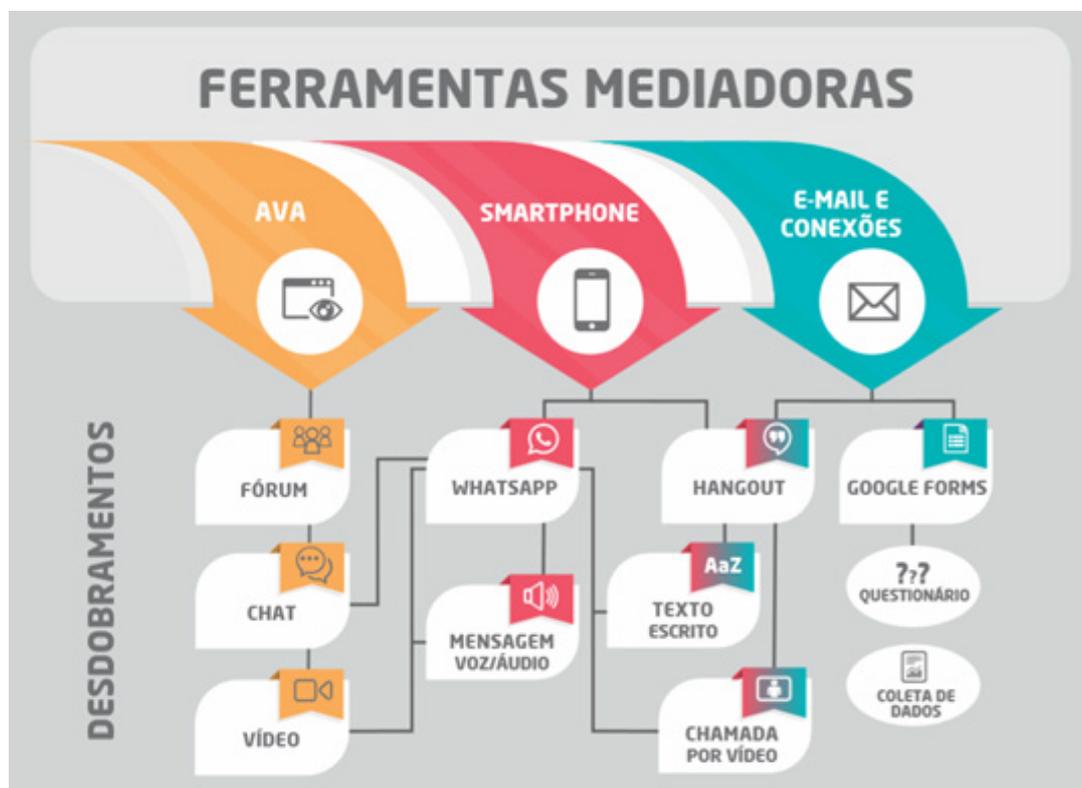


Figura 1 - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: Ferramentas Mediadoras

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Sobre a proficiência das TDIC no PIC/EaD, será apresentado seu uso e se discorrerá sobre a análise das ferramentas: AVA, e-mail, chat, fórum, hangout, aplicativo de mensagens instantâneas – WhatsApp e, por fim, os questionários do Formulário Google Forms, respectivamente.

Para a mediação entre os alunos e os professores utilizou-se principalmente o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, que é o canal institucional do projeto. Sobre o uso desta ferramenta, embora sejam alunos da modalidade EaD, alguns alunos pediram ajuda via e-mail, pois tinham dificuldades básicas para acessar a plataforma e usar o AVA. Estes, não conseguiam sequer, fazer o login, nem registrar sua senha no AVA, que foi a mesma enviada para todos, por e-mail, para o primeiro acesso. Erros simples como a colocação de símbolo ou letra em minúscula quando se pedia maiúscula, ou ainda erro na informação do e-mail, que no ato do cadastro no sistema foi considerado o indicado na inscrição, e no passo que se pretendia acessar o AVA, o aluno indicava outro, impedindo assim, o acesso ao AVA.

Outra dificuldade apresentada pelos alunos, deu-se quanto ao cadastro da nova senha no AVA, pois, quando solicitadas, as orientações para o acesso seriam enviadas para o e-mail do aluno, que, por vezes, iam para o spam e por este motivo alguns alunos não acessaram a plataforma no período solicitado para cadastro no sistema. Estes percalços indicaram falta de letramento digital destes alunos, e isso foi comprovado quando não conseguiram identificar no AVA, os respectivos ícones nos quais deveriam clicar para acessar e atender às atividades solicitadas. Estas questões

foram atendidas prontamente pela pesquisadora, por meio de outras ferramentas, que serão aqui também apresentadas.

Ainda sobre o AVA, as primeiras atividades realizadas pelos alunos foram referentes à apresentação de cada um, concomitante às apresentações, foi também disponibilizado no AVA, links para acesso aos vídeos e textos. Além do AVA, no contexto do projeto desenvolvido, foram explorados outros recursos, como o e-mail criado com domínio gmail para o projeto.

O e-mail foi a primeira ferramenta de mediação junto aos alunos. Por meio dele foram realizadas orientações de como proceder às inscrições no Projeto PIC EaD. Essa ferramenta também auxiliou para os envios e orientações referente às atividades a serem cumpridas no AVA bem como no envio e orientação sobre cada vídeo remetido. Cabe ressaltar que, todo o material enviado por e-mail, foi também disponibilizado no AVA.

Dentre os recursos usados, o e-mail e o AVA foram muito importantes para a interação com o aluno, por dois motivos: i) são ferramentas assíncronas, podendo ser utilizadas conforme a maleabilidade do estudante; ii) documentam, institucionalmente, todos os passos da pesquisa, o que fornece credibilidade ao processo de certificação.

Neste interim, a ferramenta Chat foi também utilizada via plataforma AVA, para as discussões acerca dos textos e dos vídeos disponibilizados para os alunos. Por ser uma ferramenta síncrona, ou seja, que permite a comunicação por mensagem escrita em tempo real via internet, foi incluída no cronograma de atividades do projeto PIC/EaD, visando à realização de encontros virtuais previamente agendados, com dias e horários fixos, para melhor adaptação e organização do aluno. Este recurso foi incluído nas atividades programadas para sustentação das atividades de vídeo e leituras disponibilizadas no AVA, ocorrendo semanalmente para a discussão dos conteúdos vistos nos vídeos e nos textos. No que se refere ao uso dessa ferramenta, nossa análise é que por meio dela, professores e alunos puderam se ater às conversas instrucionais e foi possível assim, a troca de saberes bem como reflexões sobre temas e definições pertinentes ao processo de instrumentalização do aluno.

Nos chats, os alunos contribuíram para a construção de saberes, isso ficou muito claro pelos conteúdos postados, que discorreram sobre os conteúdos, mas com a voz do aluno, que pode debater e colocar seu ponto de vista. Cabe ressaltar que, nessa ferramenta, devido à capacidade de armazenamento que o AVA oferece, as mensagens postadas nas sessões de chats encerradas ficam gravadas, assim, foi possível recorrer a elas para melhor se avaliar a efetividade das ações e conteúdo, no que tange aos processos de orientação, instrução e percepção dos alunos do PIC, no que diz respeito à execução dessa atividade. É válido ressaltar que, o sucesso do uso da ferramenta Chat está atrelado às postagens realizadas de modo síncrono, pois é uma conversa, online, e isso requer internet de qualidade.

Alguns cuidados também devem ser observados ao se utilizar essa ferramenta para atividade acadêmica, pois, por ser um recurso de comunicação ágil, pode-se,

durante uma conversa cujo objetivo é debater determinado assunto, ocorrer o desvio do tema principal. Neste sentido, é fundamental a presença de um mediador, capaz de retomar o tema focal, sem desmotivar ou inibir a participação dos envolvidos e ao mesmo tempo conduzi-los para que haja contribuições que proporcionem um diálogo profícuo durante as sessões. Neste prisma, buscou-se ter em cada chat programado a presença de pelo menos um professor da equipe, para conduzir os diálogos. Na maioria das vezes, ocorreram com dois professores presentes e a média foi de 5 alunos por chat.

Quanto ao ambiente fórum na modalidade EaD, este é imprescindível, e assim foi também, para o projeto PIC/EaD. Considerando os processos de aprendizagem a distância, que acontecem por meio da mediação pedagógica, foi preciso manter o olhar sobre o fórum de discussão, que é uma ferramenta assíncrona, ou seja, que possibilita um tipo de comunicação que não está sintonizada no mesmo tempo e espaço em que se encontra o aluno e o professor, mas que requer atenção e mediação para fluir temas e debates pertinentes a sua proposta, que nesta pesquisa foram agrupadas em temas e tópicos ou temas, que versaram sobre Pesquisa, Tecnologia, Iniciação Científica, Ensino e Aprendizagem. A interação entre os alunos ocorreu de forma proveitosa e as falas expressadas com propriedade de quem conseguiu abstrair a essência das leituras.

No que se refere ao uso da ferramenta fórum, há um diferencial em relação ao chat quanto à forma de uso, é uma ferramenta assíncrona, ou seja, as postagens ocorreram em momentos distintos, e é assim que foram sendo construídos os debates e reflexões, conforme a possibilidade de participação dos alunos, sendo assim, atendeu ao quesito flexibilidade no que tange ao horário de melhor uso para o aluno.

O ambiente do fórum oportunizou reflexões coletivas, como um espaço no qual as discussões puderam se aproximar e/ou confrontar posicionamentos teóricos. Essa é uma característica desse ambiente, é uma instância em que o aluno mostra sua voz e, por meio da seleção lexical realizada para construir o seu discurso, via enunciações, é possível que seja mapeada a sua visão sobre o assunto, seus conhecimentos prévios, além de ser uma oportunidade de retratar a realidade que o cerca (MARCUSCHI, 2010).

Para os alunos do PIC, o fórum serviu como uma possibilidade de participação ativa, em meio a um contexto de investigação, confronto e interlocução. E, nesse contexto interlocutivo, os professores envolvidos no projeto e a pesquisadora assumiram a responsabilidade de fomentar e acirrar as discussões levantadas nesse espaço, motivando o debate, lançando questionamentos e contribuindo nas discussões. O envolvimento do professor/pesquisador nos fóruns foi de apoiar o estudante na aquisição da autoconfiança, estimulando o processo de autoria, ao encorajá-lo à exposição de suas ideias. Ao propor que os alunos criem seus próprios textos e interajam com os textos dos demais, contribui-se para um aprendizado mais significativo, colaborativo, e de estímulo à inteligência coletiva, que consiste na soma dos esforços individuais para se pensar em conjunto.

O ambiente fórum permitiu, ainda, um diálogo entre as teorias trabalhadas e a realidade do aluno. E, nesse espaço aberto para a participação de todos os envolvidos, em um movimento assíncrono e democrático, foi possível compreender a realidade dos alunos, provenientes de diferentes regiões brasileiras, suas expectativas e diversidade, transformando assim, as informações em conhecimento. Nesta perspectiva, é preciso considerar que “as trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e as análises críticas auxiliam a sua compreensão e elaboração cognitiva” (KENSKI, 2002, p.258), isto é, as interações que acontecem no ambiente fórum conduzem aos saberes que podem ser, sempre, socializados, (re)construídos e (re)elaborados.

Neste sentido, os alunos foram orientados sobre a necessidade da construção do pensamento crítico e de como ele é essencial para a criação e disseminação autêntica dos saberes, pois, segundo Abranches (2011, p.168), um dos problemas encontrados nas postagens dos fóruns está relacionado à questão do plágio (CTRL+C/CTRL+V). O autor ressalta que essa questão se faz presente no cotidiano escolar, demandando a atenção dos professores. Ele destaca, ainda, que isso se acentuou em virtude da “popularização das tecnologias e do aumento do acesso a elas em formas diversificadas na sociedade”.

Com relação à conscientização do fórum enquanto espaço mediador de diferentes saberes, ambiente este que deve privilegiar a reflexão em detrimento da mera cópia, Abranches (2011) lembra que a ação de copiar pode ser fruto de resquícios da escola, que, por muito tempo, priorizou a cópia do livro ou do quadro ao invés de estimular o pensamento crítico. Essa criticidade e direcionamento é necessária para que se crie a capacidade de elaboração de trabalhos acadêmicos, pautados na fundamentação e responsabilidade de indicação dos autores de textos, artigos e matérias lidas.

Neste prisma, é preciso que haja orientações que contribuam à conscientização do aluno para esse novo contexto, que oferece possibilidades, mas que demanda coerência e uma inserção responsável. Nesta perspectiva, estudos de Rojo (2009) destaca a necessidade de inserir o aluno em uma leitura progressiva, indo da alfabetização □ letramento □ letramento digital □ multiletramento.

Em outras palavras, trata-se de explorar a tecnologia a favor do processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, compreender a leitura que permeia essa esfera é essencial, e, no ambiente fórum, isso consiste em perceber os letramentos necessários para a aquisição das habilidades e das competências basilares para esse tipo de interlocução, em que os atores envolvidos precisam aproveitar esse espaço tendo como objetivo, reflexões coletivas, nas quais as discussões podem aproximar e/ou confrontar certos posicionamentos teóricos em um contexto prático.

Assim, em busca de uma formação que estimule o desenvolvimento de um aluno mais autônomo, capaz de interagir em ambientes que abrigam conhecimentos especializados, cuja leitura cobrada é a de um sujeito consciente de que vive em uma era em que prevalecem as plurilinguagens e, conseqüentemente, os multiletramentos,

torna-se primordial uma participação efetiva nesse gênero da virtualidade. E, também, nas postagens que acontecem nesse espaço, para que sejam verificadas e apuradas todas as estratégias de interação utilizadas pelos envolvidos, seus letramentos e o modo de pensar de cada um sobre a realidade que o cerca, em um contexto reflexivo e colaborativo.

Mediante a necessidade de ajuda para o acesso ao AVA e de como explorar este ambiente, aderiu-se então, ao uso de outras ferramentas, tais como hangout e WhatsApp, para melhor instruir os alunos e auxiliá-los na realização das atividades.

A ferramenta hangout não estava em princípio nas pretensões de uso, mas, devido as dificuldades identificadas, por iniciativa das pesquisadoras aderiu-se ao seu uso. No hangout pode-se tratar de forma imediata por meio de uma conversa, um bate-papo, o que agiliza o processo de orientação e assim, por meio dessa ferramenta, foi possível atender e sanar as dúvidas bem como realizar os cadastros e proporcionar o acesso à plataforma institucional, para que os alunos procedessem as atividades do projeto no AVA.

Por meio da ferramenta hangout, aplicativo do gmail, foi possível orientar os alunos quanto ao preenchimento de formulários e acesso ao AVA em tempo real, contribuindo para o envolvimento do pesquisador em cada processo a ser realizado pelo aluno para sua atuação no projeto. As orientações via hangout, facilitaram a compreensão do aluno, possibilitou agilidade e efetividade das ações. Por meio dela foi possível acompanhar o que o aluno estava fazendo, sua dificuldade e, apontar à ele a solução para efetivação das ações de forma correta, esclarecendo de imediato suas dúvidas.

As vantagens da ferramenta é que ela pode ser usada de forma síncrona, mas permite também, envio de mensagem de forma assíncrona (quando o histórico estiver ativado) e pode ser configurada para notificação de novas mensagens. Então, pode-se deixar o histórico ativado ou não, e quando ativado, é possível arquivar as conversas decorrentes desse canal de comunicação. Todas as conversas trocadas no “bate-papo”, ficarão disponíveis no e-mail do gmail (deve ser sempre pelo gmail, pois essa ferramenta é para os usuários desse dispositivo de mensagens). Quando a notificação e histórico estão ativados, ao chegar uma nova mensagem é possível perceber, ainda que se esteja em outra página da web, pois se ouve o sinal de nova mensagem. Com o histórico ativado, é possível também, arquivar as conversas realizadas via hangout, o que permite consulta-las posteriormente. Outra vantagem e possibilidade de comunicação por meio dessa ferramenta, é que se pode fazer chamadas por vídeo quando os interessados estiverem com aparelhos que possuam câmera e áudio. No caso de apenas um dos envolvidos na conversa possuir o aparelho com câmera e áudio, a outra pessoa poderá vê-lo e ouvi-lo e se comunicar por voz (se tiver ao menos o microfone) ou ainda, digitando, ou seja, respondendo por mensagens de texto. O dispositivo hangout pode ser usado diretamente pelo gmail, via computador, ou ainda, pelo celular, via aplicativo.

Com a proximidade, possível mediante a ferramenta do gmail – hangout,

identificou-se, nas falas dos alunos, dúvidas sobre como acessar a plataforma e também a não compreensão, por parte do aluno, da relevância de sua participação nos fóruns e nos chats. Muitas dúvidas trazidas ao pesquisador, por meio dessa ferramenta, poderia ter sido também, socializadas no fórum, para que os demais, que tivessem a mesma dúvida, fossem por lá também atendidos. Isso chamou a atenção de quanto o aluno precisa ainda se apropriar do fórum, no sentido de fazer desse espaço, local de interação, troca de experiências e busca por soluções, de modo colaborativo.

Outra ferramenta acrescentada pelas pesquisadoras, diz respeito ao aplicativo WhatsApp. A ferramenta, por permitir o envio de textos, imagens, vídeos e áudios de forma instantânea e gratuita, via internet, foi uma das ferramentas mais usadas, sendo um importante canal de comunicação entre os envolvidos no projeto. O WhatsApp é hoje uma das ferramentas mais utilizadas para envio de mensagens, devido sua praticidade. Em consonância à evolução tecnológica e sua proficuidade em âmbito escolar, Panuci et.al (2017) realizaram estudo com o uso do aplicativo WhatsApp por um grupo de alunos formado por 112 estudantes de três escolas, sendo uma particular (ensino médio) e duas públicas (ensino fundamental) ambas localizadas na região Nordeste do Estado do Paraná. Em seus estudos, constatou-se que o uso do aplicativo voltado ao ensino mostrou que o ensino por meio da tecnologia proporciona “experiências novas, permitindo a construção do conhecimento” (PANUCI et. al, 2017, p.313) de modo significativo e autônomo. Nesta perspectiva, montou-se um grupo com os alunos do PIC para orientações e atividades complementares por meio do aplicativo, a sugestão do uso dessa ferramenta foi bem aceita pelos alunos e então, passou a ser usada para lembretes, orientação por mensagens e vídeos para atendimento das atividades no AVA, e para as contribuições e socialização de saberes dos alunos.

No caso do aplicativo WhatsApp, a indicação é a de que seja acessado, quando possível, via WhatsApp Web, o qual permite arquivar as interações com mais facilidade, visto serem dados/comprovação de pesquisa. Por meio desta ferramenta, instrumentalizou-se o aluno para que realizassem gravações e postagens de vídeos como atividade que possibilitou perceber o potencial do uso dessa ferramenta como recurso didático.

Neste interim, os vídeos que além de serem recursos usados para a instrumentalização do aluno, foi ainda ferramenta de produção de saberes dos alunos, fez parte de todas as etapas de atividade. Os vídeos produzidos pelos professores, foram instrumentos e suportes no ensino. Já os vídeos produzidos pelos alunos, para além de falar sobre suas expectativas no que se refere com a sua participação em um grupo de pesquisa e sobre o uso da tecnologia no ensino, foram também a materialização das compreensões e aprendizados.

Outra ferramenta usada foi o questionário Google Forms, formulário usado para a coleta de dados do grupo e também para a elaboração e aplicação de um questionário, pelos alunos do PIC, em suas respectivas turmas. Neste último obtiveram um diagnóstico de suas turmas e coletaram dados para possíveis produções acadêmicas.

Tanto os vídeos quanto os questionários aplicados pelos alunos, serviram para a sustentação dos conteúdos disponibilizados no projeto como também para a preparação de artigos para que também tivessem a experiência de como preparar, produzir e participar de um evento, na qualidade de autor, com a submissão de trabalhos científicos para um evento da área.

Entende-se que a capacitação para a pesquisa e seus resultados para os alunos foram realizados durante o desenvolvimento do processo, visto que as atividades, minuciosamente planejadas, vislumbraram não só o engajamento do aluno, mas buscou-se também, explorar as atividades de modo a proporcionar o ensinar e aprender com tecnologia.

Suguimoto et al. (2017b), postulam que “o pré-requisito para um processo eficaz de aprendizado por e-learning é que os alunos tenham competências suficientes em TDIC.” Segundo os autores, para, além disso, deve haver “o comprometimento dos desenvolvedores de aplicativos, programas e sistemas em rede com a implementação de estratégias educativas adequadas para gerir caminhos de aprendizagem a distância.” Isto posto, cabe ressaltar que a tecnologia digital é imprescindível para a formação, na modalidade EaD, mas que isso por si só não basta, pois, além delas, há que se buscar estratégias para seu uso adequado, e isso requer, envolvimento dos professores para a devida capacitação dos alunos para o uso das TDIC.

Assim, fazer uso das TDIC e suas ferramentas mediadoras, a fim de melhor usufruí-las no ensino e na aprendizagem é urgente, pois só assim poderá unir o conhecimento e saber de seus usuários, que é natural à sua época, com as práticas pedagógicas que requerem mudanças no seu modo de ensinar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a Iniciação Científica, seja na modalidade presencial ou modalidade EaD, requer dos atores envolvidos, letramento científico, visto que a pesquisa orientada desempenha função salutar no processo de ampliação das ideias e na formação de futuros pesquisadores.

As sessões de chat programadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), possibilitou alcançar a interação entre os alunos, os professores, e a pesquisadora. Permitiu debates sobre as temáticas tratadas e para além delas, pois com a interação de várias pessoas ao mesmo tempo, ocorreu à troca de conhecimentos e experiências acadêmicas e profissionais do grupo. Concluiu-se que o chat, ferramenta síncrona, consentiu o diálogo dinâmico entre os participantes.

A ferramenta de destaque foi o aplicativo WhatsApp, os resultados apontaram que, junto ao ambiente virtual de aprendizagem e de suas comuns ferramentas (fórum, chat, e-mail etc.), o aplicativo foi inserido como um facilitador do processo de orientação, uma vez que possibilitou uma maior adesão dos sujeitos envolvidos na

interação, bem como eficácia na solução de dúvidas e na condução das atividades.

Neste sentido, a ferramenta WhatsApp foi de grande relevância, pois para além de aproximar aluno, professores e pesquisadora, tornou-se um a mais para a realização das atividades do aluno. Por meio dela pode-se elaborar vídeos explicativos e postá-los no grupo, facilitando o acesso aos textos, links e vídeos, contribuindo para a melhor compreensão dos alunos quanto a atividade à ser desenvolvida no AVA.

O estudo confirmou que o uso de dispositivos móveis como uma ferramenta para o ensino, na atualidade, compreende um importante meio de inserção do aluno no universo da Iniciação Científica, pois, como confirmou a experiência com o uso do aplicativo WhatsApp, para além de possibilitar uma nova forma de aprendizagem, por se tratar de uma interação dinâmica, é propícia à motivação, e a orientação para a exploração de atividades de pesquisa, pois atende as necessidades do pesquisador no que se refere à praticidade de se realizar de forma rápida uma pesquisa, e ao mesmo tempo compartilhar a informação, por meio de texto escrito, áudio, imagem ou vídeo.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) consolidaram uma rede de conexões globais, dinâmicas e que possibilitam a interação assertiva e provocadora, capaz de evidenciar transformações nas relações sociais e nas práticas de ensinar e de aprender. Dentre as respostas coletadas sobre o uso da tecnologia no ensino, por meio do Formulário Google Forms, as enunciações dos sujeitos apontaram, que o uso das ferramentas mediadoras para o ensino em especial para a IC na modalidade EaD, são profícuos.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio Paulino. O que fazer quando eu recebo um trabalho CTRL+C, CTRL+V? Autoria, pirataria ou plágio na era digital: desafios para a prática docente. In: XAVIER, Antônio Carlos et al. **Hipertexto e cibercultura**: links com a literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011. p. 165-186.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm . Acesso: 4 out. 2018.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (Org). **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Unesp, 2015. p. 13-35.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. **Iniciação científica**. Disponível em: <http://cnpq.br/iniciacao-cientifica> . Acesso em: 23 set. 2018.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos. Maio 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf . Acesso em: 6 set. 2018.

- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FAVA-DE-MORAES, Flávio; FAVA, Marcelo. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000.
- FERNANDES, J.G. et al. Educação a distância no Brasil: história, características e agentes envolvidos. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. (Org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões, sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 37-63.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- KFOURI, Samira Fayez; SALERNO, Soraia Kfouriri. Processos educacionais mediados por tecnologias de informação e comunicação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCARE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: CNE, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5766_2875.pdf . Acesso: 22 out. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 15-80.
- MASSI, Luciana, QUEIROZ, Salette Linhares. A perspectiva brasileira da iniciação científica: desenvolvimento e abrangência dos programas nacionais e pesquisas acadêmicas sobre a temática. In: MASSI, Luciana, QUEIROZ, Salette Linhares (Org.). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 37-64.
- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2013. p. 141-17.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2016.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 11- 72.
- PANUCI, Lucinalva Rosângela et al. O aplicativo WhatsApp como apoio interativo para as atividades extra-sala de aula. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. (Org.). **Novas tecnologias digitais: reflexões, sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 2017.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.
- SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi; et al. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98 n. 250, p. 805-821, set/ dez. 2017b. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/283/showToc> . Acesso em: 13 nov. 2018.
- SUGUIMOTO, Helio et al. **PIC-EAD: um modelo de iniciação científica para o ead**. 2017a. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/261.pdf> . Acesso em :28 jul. 2018.

IDENTIDADE DOCENTE NA EAD: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES-TUTORES

Elaine dos Reis Soeira

Instituto Federal de Alagoas

elainesoeira@gmail.com

Rosana Loiola Carlos

Instituto Federal de Alagoas

rosanaloiola.carlos@hotmail.com

RESUMO: Esse artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada no período de agosto/2014 a julho/2015, cujo objetivo foi investigar como é constituída a identidade docente dos professores tutores que atuam em cursos de graduação, ofertados na modalidade de educação a distância, desenvolvidos numa instituição federal de ensino conveniada à Universidade Aberta do Brasil. Através da análise formativa e profissional destes professores, utilizando para esse fim questionário, buscou-se, compreender como o conjunto de saberes oriundos das experiências vivenciadas articula-se na construção da identidade docente. Além disso, discutiu-se a necessidade de superar a visão fragmentária do processo pedagógico que, em muitos casos, “destitui” os tutores da atuação docente, cabendo essa tarefa e status aos chamados professores formadores, o que traz sérias implicações para as relações estabelecidas e, sobretudo, para o processo formativo de novos professores. Os resultados apontam a necessidade de investimento na

formação dos profissionais e de fomentar o planejamento coletivo e colaborativo das ações pedagógicas, envolvendo todos os agentes envolvidos com a atividade docente. A pesquisa foi financiada pelo Instituto Federal de Alagoas, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), edital PRPI/IFAL N° 02/2014.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Identidade docente. Professores tutores.

ABSTRACT: This article presents the results of the research carried out from August / 2014 to July / 2015, the objective of which was to investigate how the teaching identity of the tutors who work in undergraduate courses offered in the distance education modality developed in an institution of the Brazilian Open University. Through the formative and professional analysis of these teachers, using a questionnaire for this purpose, we sought to understand how the set of knowledge derived from the lived experiences is articulated in the construction of the teaching identity. In addition, we discussed the need to overcome the fragmentary vision of the pedagogical process that, in many cases, “removes” the tutors from the teaching performance, with this task and status being assigned to the so-called teacher educators, which has serious implications for established relationships and, above all, for

the training process of new teachers. The results point out the need to invest in the training of professionals and to promote the collective and collaborative planning of pedagogical actions, involving all the agents involved with the teaching activity. The research was financed by the Federal Institute of Alagoas, through the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships (PIBIC), PRPI / IFAL public announcement No. 02/2014.

KEYWORDS: Distance education. Teaching identity. Teacher tutors.

1 | APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE PESQUISA

Há quase duas décadas o Brasil vem investindo em ações para regular a oferta de educação a distância via Internet no país, com o propósito de garantir condições mínimas de funcionamento dos cursos nas instituições credenciadas. No que tange a qualidade dos cursos, podem ser identificados diversos fatores que podem influenciar neste processo, dentre os quais se destacar as decisões de cunho pedagógico e administrativo.

Na pesquisa detivemo-nos nas questões do âmbito pedagógico, no que tange à docência dos professores tutores que atuam na Educação a Distância (EaD) e articulação desta atividade com a docência exercida pelos professores formadores que são responsáveis pelo desenvolvimento das disciplinas dos cursos. No escopo administrativo – sem perder de vista as relações destas com as questões pedagógicas – interessou-nos conhecer as formas de articulação, fomentadas institucionalmente, entre professores tutores e professores formadores, além do conhecimento acerca das ações formativas voltadas para a atuação dos professores tutores.

A pesquisa tomou como pressupostos teóricos balizadores as questões levantadas por Almeida (2014), Mugnol (2009), Lappa e Pretto (2010) o que se refere ao modelo de gestão da EaD, utilizado nas instituições públicas de ensino superior no Brasil, que promove o esfacelamento da docência em diferentes papéis, com status e responsabilidades diferentes, contudo, permanecendo caracterizada como atividade docente.

Ao problematizarem tal questão, os autores querem evidenciar a necessidade de se pensarmos num modelo de gestão que integre os diversos atores envolvidos na ação educativa, em vez de fomentar o afastamento e a hierarquização das ações, como se coubesse aos professores tutores apenas a função de “cumprir” as tarefas e as atividades concebidas pelos professores formadores. Abreviando a função dos professores tutores ao ato rudimentar de acompanhar e assessorar os estudantes, ou seja, “desobrigando-os da mediação docente”, as instituições de ensino que adotam este modelo de tutoria impõem a estes profissionais a condição da “não docência”, seja pelo fato de não estarem “autorizados” a ministrar conteúdos, seja pela precária (ou completa ausência) de formação profissional específica que possuem para trabalhar na EaD.

Pensando esta problemática na dimensão da precarização do trabalho docente na EaD, uma vez que fortalece a crença de que o ensino é “[...] uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17). Autores como Emerenciano et al (2001) – partindo de um ponto de vista diferente, mas não contraditório – assinalam a necessidade de recontextualizar o conceito de tutoria no escopo da EaD, para que seja possível superar a concepção de tutor como guia e cuidador. Ele precisa ser visto como agente de uma ação pedagógica que, pelo seu caráter político, fomenta um conjunto de saberes próprios do educador. Para estes autores, a tutoria não está calcada em dois pilares: aspectos técnico-científicos e habilidade de incentivar os estudantes a encontrarem respostas. Este último ponto, relaciona-se exatamente com a prática da mediação, isto é, da atividade docente.

No entanto, apesar da compreensão da tutoria na perspectiva da atividade docente, é necessário destacar a importância de uma formação específica para as demandas próprias desta modalidade de ensino, considerando as diferentes experiências formativas vivenciadas por esses professores ao longo da sua trajetória, priorizando entender a formação da identidade docente desses tutores, enquanto professores da educação a distância.

A investigação foi realizada procurando encontrar alguns indícios que possibilitassem a compreensão de como a identidade docente dos professores tutores é constituída a partir da autopercepção deles, à despeito das condições objetivas de trabalho que se apresentam, em muitos casos, as quais reduzem a sua atuação ao mero tarefismo.

Compreende-se que trabalhar a temática da identidade profissional requer um olhar multidimensional, uma vez que não se trata de um conceito rígido, pois envolve processos internos e externos aos sujeitos, especialmente quando abordado no contexto profissional.

O conceito de identidade profissional no âmbito da docência não pode ser facilmente definido, pois a sociedade onde esse docente está inserido se encontra em constante modificação e, por consequência, a sua identidade também. Portanto, quando se pretende investigar sobre a identidade docente, é preciso definir a partir de qual (ou de quais) ponto(s) de vista(s) ela parte; se a partir da auto identificação ou a partir da identificação que recebem de terceiros. (OLIVEIRA; GOMES, 2013).

Ainda sobre as identidades profissionais, Dubar afirma que estas são “[...] maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego”. (DUBAR, 2009, p. 118).

Dubar (1997) descreve dois processos inerentes à identidade que podem contribuir para a análise da identidade profissional na EaD. O primeiro processo chamado de **atribuição**, corresponde à “[...] atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. [...]” (p. 107). O segundo processo denominado de **incorporação**, relaciona-se com a “[...] interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. [...]” (p. 107). Ele ainda

acrescenta que:

[...] A relação entre as identidades herdadas, aceites ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, e, continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e pelos seus agentes que estão diretamente em relação com os sujeitos da causa. A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as “trajectórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” que aderem aos indivíduos. (DUBAR, 1997, p. 108)

Notadamente, estes dois processos podem evidenciar um ponto de conflito na identidade profissional, já que nem sempre a atribuição corresponde à incorporação. No caso do objeto de investigação delimitado na pesquisa realizada, a identidade profissional dos tutores sofre pressões externas oriundas da gestão educacional, dos pares de trabalho (sejam professores e/ou outros tutores), dos estudantes e da legislação vigente. A fim de aproximarmo-nos desse fenômeno, foi definido como participantes da pesquisa os tutores, vislumbrando-se, futuramente, ampliar para os demais atores que atuam no contexto da EaD.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi orientada a partir da abordagem qualitativa, pelo entendimento de que esta abordagem assume o compromisso com aspectos da ordem da subjetividade, do que está na essência do ser de cada um dos sujeitos participantes – sujeitos sociais – transformados e transformadores das/nas relações sociais. Devido a esta natureza, o método qualitativo possibilita a revelação dos processos sociais (no nosso caso a construção da identidade docente) pouco conhecidos – em relação a determinados grupos – e fomenta a construção de abordagens, conceitos e categorias, no decorrer da pesquisa (MINAYO, 2010).

A Teoria das Representações Sociais (TRS), com ênfase para a abordagem das três fases propostas pela Escola de Genebra, foi definida para orientar o trajeto teórico-metodológico. A escolha TRS deveu-se pela compreensão de que a (auto) percepção incorpora elementos construídos e interiorizados nas práticas sociais, isto é, elementos da cultura dos grupos interferem na construção de mapas mentais e representações, os quais se imbricam com as formas de percepções individuais e coletivas. Ou seja, entendemos que as questões da identidade profissional também são produzidas no âmbito das relações sociais, portanto, pairam sobre ela representações sociais incorporadas nas instituições e nas ações dos indivíduos.

As Representações Sociais (RS) fazem parte dos esquemas mentais dos indivíduos e são utilizadas, diuturnamente e involuntariamente – dada a sua natureza simbólica – a partir dos quais percebem e significam o mundo, além de os utilizarem para assumirem posições individuais e/ou coletivas:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se

e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou aos mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1978, p. 41)

As RS estão presentes em todos os grupos e devido a sua circulação, enraízam-se e incorporam-se a um universo consensual, no qual elementos não familiares tornam-se naturalizados. O surgimento de novas representações está diretamente relacionado à existência de pontos de tensão dentro dos grupos, em torno dos quais ocorrem as rupturas dos sentidos consensuais. Deste ponto de clivagem originam-se novas representações como forma de interpretação e naturalização dos eventos não familiares, mantendo latente a dinâmica de construção e reconstrução das RS. Partimos do pressuposto que a identidade profissional na EaD também seja influenciada por essa dinâmica, por isso, a opção pelo uso desse referencial teórico-metodológico.

Interessa-nos, especificamente, a abordagem das RS desenvolvida por Doise (Escola de Genebra) Nessa abordagem, é conferido um peso maior aos processos de ancoragem, os quais, de acordo com Doise, são construídos sob determinantes sociais. A ancoragem é definida como “[...] Les processus d’ancrage consiste en l’incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières. [...]” (DOISE et al., 1992, p. 14-15) e o seu estudo deve levar em conta as atitudes e as cognições que as fundamentam, se a pretensão é investigar a ancoragem como representações sociais. É importante destacar que as

Representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes. [...] são princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (DOISE, 2001, p. 193).

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário, para conhecer as percepções dos participantes da pesquisa acerca da sua identidade profissional, e realizada uma pesquisa bibliográfica para construção de um repertório teórico relativo ao tema.

Os participantes da pesquisa foram professores-tutores que atuam em cursos de licenciatura, vinculados a uma instituição pública, os quais responderam a um questionário formulado na ferramenta Form, do Google Drive, contemplando questões de múltipla escolha e abertas.

Ao identificar pontos em comum da linguagem e das referências utilizadas, pode-se definir os componentes dessa base coletiva, definindo a importância destes de acordo com a sua frequência, significado emocional, dentre outros aspectos. Seria possível pensar numa espécie de cartão mental partilhado pelos indivíduos do grupo e, algumas vezes, registradas como regras, leis, acordos coletivos. Assim, existiria uma estrutura

de representação comum e os significados expressos por cada membro refletiriam o significado institucionalizado. (CLÉMENCE; DOISE; LORENZI-CIOLDI, 1994).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O grupo participantes da pesquisa foi composto por dez tutores, sendo 07 (sete) do sexo masculino e 03 (três) do sexo feminino. Na revisão bibliográfica realizada para essa pesquisa não foi encontrado nenhum material acadêmico que debatesse sobre a relação entre gênero e a tutoria na EaD, por isso ficamos sem referencial para discutir questões mais específicas sobre o gênero estar influenciando nas percepções dos participantes. Considerando a análise que fizemos, também não foram encontradas relações significativas em relação a essa questão.

Em relação à faixa etária, identificamos 08 (oito) tutores com idade entre 26 a 35 anos e 02 (dois) com idade entre 36 a 41 anos. Acreditamos que a idade pode influenciar na constituição da identidade docente dos tutores, considerando que as experiências vivenciadas com o suporte das mídias digitais, pode colaborar com a formação de concepções diferentes sobre a educação na modalidade a distância e, conseqüentemente, o papel do professor nesse contexto.

Uma das perguntas feitas aos tutores foi referente a sua formação acadêmica, pois é necessário que se tenha uma formação superior para atuar como tutor nessa modalidade de ensino. A maioria possui uma formação pedagógica anterior, pois tem formação inicial em cursos de licenciatura, a qual lhe serve de apoio para o desenvolvimento da atividade que desempenham. Em relação à formação continuada, na época da coleta de dados, 60% possuía especialização, 30% possuía mestrado e 10% doutorado; este fator também não provocou alterações significativas no padrão de respostas dos participantes, ou seja, não pode ser apontada como indício para consenso ou dissenso.

Além da formação acadêmica específica, é requerido que o profissional que atua como tutor tenha as competências necessárias ao desempenho dessa atividade. Supondo que a experiência anterior nessa modalidade de ensino, inclusive como estudante, possa influenciar positivamente na atuação na EaD, pois já conheceriam especificidades dessa modalidade, foi perguntado aos tutores sobre essa experiência anterior. A maioria, 70% dos tutores, disse que já havia participado de cursos a distância. Apesar de ser um fator que influencia a prática, não pode ser tomada como determinante, uma vez que mesmo aqueles profissionais que não tiveram a experiência prévia demonstravam ter consciência de uma identidade vinculada à docência,

A preocupação com a formação dos tutores e com a sua identidade profissional é justificável dada a sua importância para o desenvolvimento das atividades na EaD, já que ele atua de forma a articular as ações dos demais profissionais no acompanhamento ao estudante. Acerca disso, Preti (2014) assevera:

As investigações a respeito do serviço tutorial desenvolvido nas Universidades a Distância, de maneira geral, têm demonstrado a importância deste serviço, como sendo elemento fundamental para o êxito dos cursos e a baixa taxa de evasão nos programas em que este serviço é mais efetivo. (2014. p. 8)

Os tutores também foram questionados quanto aos tipos de tutoria desenvolvidas no período de 2014/2015 e quais as atividades que eles desenvolveram nesse mesmo período. As respostas foram: 2 tutores realizaram suas atividades presencialmente, enquanto os outros 8 realizaram suas atividades a distância/virtualmente e, para a segunda pergunta, as respostas foram: 9 tutores realizaram atividades na graduação, destes, 01 tutor também atuou na educação profissional; apenas 01 desenvolveu suas atividade em outros níveis de ensino e/ou cursos, as quais não especificou.

Interessamo-nos por conhecer também a experiência dos tutores no ensino presencial, para identificar se havia algum tipo de relação entre essa experiência e a atuação docente na EaD, especialmente considerando a diferenciação das estratégias pedagógicas e de aprendizagem utilizadas em cada modalidade. Questionados sobre a experiência no ensino presencial, a maioria afirmou possuir entre 6 e 10 anos de docência. Destaca-se ainda um dado importante, onde apenas um tutor nunca atuou no ensino presencial, mas essa diferença não provocou mudanças na percepção sobre a identidade profissional e na concepção de docência.

Seguindo na busca de relações entre a docência no ensino presencial e o ensino a distância, foi solicitada a informação sobre em qual a modalidade de ensino os tutores iniciaram as suas atividades como docentes. 70% dos tutores iniciaram suas atividades no ensino presencial e 30% no ensino a distância com o apoio da internet, ou seja, provavelmente iniciaram como tutores a distância na EaD.

Segundo Almeida (2014), “A educação a distância nessa abordagem relaciona-se diretamente com o desenvolvimento de uma cultura tecnológica que promova a atuação dos profissionais em ambientes virtuais.” (p. 4), e com essa promoção da atuação dos profissionais no ambiente virtual foi solicitado que ele indicassem seu tempo de docência como tutores a distância e as repostas formam as seguintes: 40% com até 1 ano; 40% entre 2 e 5 anos; 10% de 6 a 10 anos. Em relação à experiência com a tutoria presencial, obtivemos os seguintes dados: 2 tutores possuem até 1 ano de experiência; apenas 1 possui mais que 10 anos de experiência; 7 tutores nunca atuaram como tutores presenciais. Então, com essas duas perguntas pudemos perceber que a maioria dos tutores a distância, ou seja, virtualmente com a utilização das multimídias, porém como nos afirma Martins (2003):

É preciso insistir na ideia de que as multimídias não transformam o trabalho docente, elas apenas expressam com grande impacto os novos cenários da sociedade contemporânea e permitem um armazenamento enorme de informações, por meio de entretenimentos veiculados por novas linguagens. (2003, p. 5)

Buscando entender melhor a constituição da identidade docente desses tutores, com a utilização ou não de multimídias, foi perguntado sobre a participação desses tutores em cursos de formação e as respostas foram significativas, pois 90% dos

tutores disseram que já participaram de algum curso para formação de tutores e apenas 10% não tinham participado desse tipo de curso anteriormente. Isso mostra o interesse dos tutores na melhoria da sua formação para garantir um melhor processo ensino-aprendizagem para os discentes dessa modalidade de ensino.

Outro fator relevante é a importância que a instituição ao quais estes tutores estão inseridos atribuem a formação desses docentes que “em outras palavras, o tutor é uma pessoa que assume diversos papéis e cujo objetivo principal é o acompanhamento do estudante em seus esforços de aprender.” (PRETI, 2014, p.5).

Então partindo dessa inquietação, foi perguntado se a instituição de ensino, a qual eles estão vinculados atualmente, ofertou algum curso de formação e as respostas foram divididas onde 70% dos tutores disseram que sim e 30% disseram que a instituição não ofertou.

Outro questionamento levantado foi em relação a quando esses tutores haviam participado de curso para a formação de tutores e as respostas foram as seguintes: 1 deles nunca fez curso; 3 fizeram após o início das atividades na educação a distância; 6 fizeram antes de iniciarem as atividades.

Ainda com base nessa formação de tutores, foi perguntado se o curso preparou para as atividades a serem desenvolvidas durante a tutoria nessa modalidade de ensino. As respostas, mais uma vez, foram diversificadas, onde 40% dos tutores respondentes disseram que sim, 50% disseram que o curso prepara em parte adequadamente e 10% disse que nunca participou de curso de formação para trabalhar como tutor.

Sabemos que o excesso de atividades dos tutores pode trazer dificuldade para sua formação enquanto docente da educação a distância, então eles foram perguntados se trabalhavam, como tutor, em mais de uma instituição de ensino e das respostas obtidas apenas 1 tutor, ou seja, 10% dos respondentes realizam atividades em mais de uma instituição, os outros 90% trabalham apenas em uma instituição.

As instituições perpassam por diversas jurisdições, portanto foi solicitado que os respondentes indicassem qual a jurisdição das instituições em que atuam. 90% dos tutores atuam apenas na jurisdição pública federal e 10 % atua na jurisdição pública federal e privada.

Em relação à atuação profissional propriamente dita, entendemos que os saberes dos professores tutores são de fato, saberes docentes, assim como afirma Soeira (2013) “entende-se que, no desenvolvimento das suas atribuições, os tutores evocam uma série de saberes profissionais ligados à docência, os quais orientam a tomada de decisões antes, durante e depois do trabalho pedagógico.” (p. 64). Por isso, no questionário, inserimos questões que pudessem sinalizar indícios sobre essas práticas e esses saberes.

Tendo em vista essa importância dos tutores para o funcionamento da educação a distância foi perguntado se eles, enquanto tutores presenciais ou à distância, participavam do planejamento prévio da disciplina em conjunto com os professores-formadores, sendo obtidas as seguintes respostas: 40% afirmaram participarem

do planejamento, opinando sobre a disciplina; 40% afirmaram a inexistência de participação; 20% afirmaram que a participação ocorre a depender do perfil do professor responsável pela disciplina.

A não participação do tutor no planejamento do curso ou da disciplina já foi observado, como nos afirma Preti (2014):

O tutor, portanto, não participa na organização curricular do curso e do desenvolvimento das unidades didáticas ou dos materiais necessários ao ensino. Assim, ele olha para esses produtos e para a própria instituição como algo distante dele, sem se envolver muito. (p. 4)

Com base na afirmação de Preti (2014), foi perguntado aos tutores se eles sentiam que o tutor era considerado como professor e foi solicitado que eles deixassem uma justificativa para suas respectivas respostas. A resposta evidenciou a existência de um consenso, ou seja, todos os tutores se consideram professores. No entanto, as justificativas tiveram um teor de dissenso em que: 30% comungam da mesma ideia, se consideram professores pela formação acadêmica exigida para que sejam desenvolvidas as atividades como tutor. As explicações, dos outros 70% são distantes e perpassam por diversos campos desde proximidade do tutor com os discentes até às obrigações atribuídas aos mesmos.

Porém, além da formação acadêmica necessária para atuar como tutor foi perguntado aos respondentes quais os elementos que potencializam a atuação do tutor como professor da disciplina. Entre as respostas obtidas, para essa questão, o que mais se destacou, com 30%, foi a correção de atividades e avaliação, para os outros 70%, no entanto, as respostas foram diversificadas e um dos tutores indicou que a potencialização de elementos na atuação do tutor como professor é: “ter formação, ter experiência em sala de aula e ter o meio termo, nem ser flexível demais nem rígido demais.” (TUTOR 02)

Os tutores também foram questionados sobre os principais fatores que dificultam a atuação do tutor enquanto professor das disciplina que ministram e para esse questionamento, metade dos tutores afirmaram que a maior dificuldade ocorre na relação professor da disciplina – tutor, como nos afirma um dos tutores: “Alguns professores se acham “donos” das disciplinas e por vezes, limitam a atuação dos tutores. Quando isso acontece, o processo ensino-aprendizagem fica comprometido.”

As respostas dos tutores evidenciam o que nos afirma Preti (2014):

Os tutores são geralmente contratados em função de sua formação na disciplina que está sendo oferecida, mas isso não é tão fundamental, pois são solicitados a “oferecer o suporte sem ensinar”. Pois, o tutor não é visto com a função de um professor. Seu papel consiste, sobretudo, em entrar em comunicação com cada estudante, individualmente, e agir como guia, como suporte à aprendizagem dos estudantes, atuando no campo cognitivo, metacognitivo, social, motivacional e afetivo. (p. 5)

Os tutores precisam desenvolver suas atividades em todos os campos inclusive no “[...] âmbito do afetivo, das atitudes e emoções”. (OLIVEIRA, 2013, p.13) e foi nessa

perspectiva que os tutores foram questionados sobre quais as principais atividades desenvolvidas na atividade de tutor, presencial ou à distância, foram múltiplas as atividades descritas por cada tutor respondente, no entanto uma maioria compartilha das correções de atividades, participações em fóruns, feedbacks em atividades, entre outros meios.

Apesar dos tutores se considerarem professores, quando os mesmos foram perguntados se eles são reconhecidos como tal, há uma forte tendência ao consenso: 90% afirmam que não há esse reconhecimento. Ou seja, dos tutores respondentes apenas 1 tutor (10%), disse que: “Por muitos professores sim, mas para outros, os que se acham “donos” da disciplina, o tutor chega a ser maltratado e isolado.” (TUTOR 10) E os outros 90% não são reconhecidos como um professor, como nos afirma um dos tutores, o TUTOR 01: “Não. Ele é visto como um auxiliar do professor.”

Tendo em vista que eles não seriam reconhecidos como docentes nas disciplinas que atuam como tutores, então foi perguntado o que eles acreditavam ser necessário para que fossem reconhecidos como docentes e que suas respostas fossem justificadas. Foram adquiridas diversas explicações, no entanto, o que ocorreu em mais de 30% das falas dos tutores respondentes, foi em relação ao reconhecimento das suas atividades pela coordenação do curso e até outros patamares como o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois eles acreditam que com esse reconhecimento deve ocorrer uma maior participação dos tutores no planejamento do curso.

É relevante destacar que a questão do reconhecimento tem uma implicação de ordem financeira que não é desvinculada da constituição da identidade profissional. Professores e tutores são remunerados por meio de bolsas cujos valores são previamente definidos pela CAPES e possuem uma disparidade significativa de valores. Obviamente tratam-se de designações diferentes, contudo, insistimos que tratam-se de ações complementares e concomitantes, constitutivas da docência. Um dos tutores traz essa questão ao debate:

Sinceramente não sei, pois acredito que o contato com o tutor ainda é maior do que com o professor, talvez o tutor ir para algum momento presencial mais vezes e ser bem remunerado por isso. Pois se for para realizar as funções do professor (montar disciplina no ambiente ou ministrar aulas) todos deveriam receber bolsas iguais! Não acho justo o tutor ter que ministrar aula recebendo menos para ser considerado um docente. (TUTOR 07)

Em relação a necessidade da atuação do tutor ser reconhecida como atividade docente e como nas outras questões, foi solicitado que eles justificassem suas respostas. Analisando as respostas obtidas, elas foram tabuladas da seguinte forma: 90% dos tutores acham necessário que a atuação do tutor seja reconhecida, principalmente por sua proximidade com os discentes no decorrer das disciplinas e apenas 10% disse que não era necessário o reconhecimento, no entanto este não justificou sua resposta. Mais uma vez o consenso tende para o reconhecimento da atividade docente. Nas justificativas fica clara a divergência entre a os atos de atribuição e de incorporação

(DUBAR. 1997), isto é, a identidade atribuída aos tutores não coincide com a identidade incorporada.

Quando questionados sobre o investimento individual em meios para alcançar o reconhecimento e valorização profissional na perspectiva da docência, as respostas foram as seguintes: 60% afirmam não buscarem; 10% afirmam que fazem isso algumas vezes; 30% afirmam que buscam tal reconhecimento. Apesar da diversificação, ainda permanece uma tendência mais forte direcionada ao consenso acerca da necessidade de buscar meios para (re)significar a identidade atribuída, fazendo-a mais próxima

Com esse diagnóstico inicial podemos perceber que os tutores reclamam o reconhecimento da sua atuação profissional como um viés da docência, ainda que institucionalmente isso não ocorra (ainda), alguns buscam meios para o alcançá-lo; entendemos que não deve ser um processo de disputa por território, nem restrito à boa vontade dos outros profissionais, mas algo institucionalizado, até porque o professor tutor é uma das peças chave para o sucesso de uma formação a distância, afinal é ele “[...] que assume diversos papéis e cujo objetivo principal é o acompanhamento do estudante em seus esforços de aprender.” (PRETI, 2014, p.5). E essa não é uma tarefa simples, porque é, antes de tudo, política.

4 | CONSIDERAÇÕES

Com a pesquisa foi possível conhecer um pouco da realidade dos tutores da educação a distância na instituição pesquisada e, conseqüentemente, identificar a desvalorização desse profissional nessa modalidade de ensino, mesmo ele sendo tão importante quanto o professor responsável da disciplina.

Além disso, foi percebida a dificuldade encontrada pelos tutores em constituir a identidade docente e tê-la reconhecida pelos seus pares. Pelos relatos apresentados, existe uma tendência de consenso intrínseco ao grupo em relação ao reconhecimento da tutoria como um viés da docência, embora, no cotidiano do trabalho os embates em torno desse reconhecimento existam dentro e fora do próprio grupo de tutores.

Fica clara a necessidade de investimento institucional na organização de uma concepção pedagógica que abarque e reconheça os saberes dos diversos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas**. PUC – SP Disponível em: <http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo2.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018

CLÉMENCE, Alain; DOISE, Willem; LORENZI-CIOLDI, Fabio. Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchatel, Suisse: Delachaux et Niestlé, p. 119-152.

DUBAR, Claude **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Mary Amazonas Leite Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Anette Pierrette R. Botelho; Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

EMERENCIANO, M. S. J.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser presença como Educador, Professor e Tutor. **Colabora@** - Revista Digital da CVA – Rices, Pelotas – RS, v. 1, n. 1, ago. 2001. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/8>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. Em Aberto, Brasília – DF, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

MARTINS, Onilza Borges. Teoria e prática tutorial em educação a distância. **Educar em Revista**, n. 21, 2003, pp. 1 – 19, Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MUGNOL, Marcio. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: conceitos e fundamentos. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9. n. 27, p. 335 – 349, mai/ago. 2009.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores. Série Estudos - **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 18, p. 193-202, jul/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/481>>. Acesso em 04 nov. 2018.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva. AFETIVIDADE, APRENDIZAGEM E TUTORIA ONLINE. **Revista Edapeci**. Aracaju, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/565>> Acesso em: 18 fev. 2018.

PRETI, Oreste. **O ESTADO DA ARTE SOBRE “TUTORIA”**: MODELOS E TEORIAS EM CONSTRUÇÃO. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf>. Acesso em 04 mar. 2018.

SOEIRA, Elaine dos Reis. **MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EaD**: percepções de tutores a distância. Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão (SE), 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

IDENTIDADE, AUTONOMIA E COMPROMETIMENTO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA

Eliamar Godoi

Universidade Federal de Uberlândia - UFU,
Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos – PPGEL, Uberlândia - MG

Guacira Quirino Miranda

Universidade Federal de Uberlândia – UFU,
Programa de Pós-Graduação em Educação –
FACED, Uberlândia - MG

Roberval Montes da Silva

Universidade Estadual de Goiás, Departamento
de Ciências da Economia, Itumbiara - GO

RESUMO: Verificamos a construção da identidade do aluno a partir da significação de seu papel institucional em um curso ofertado na modalidade a distância. Se na educação a distância o foco muitas vezes é no aluno, percebe-se importante para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça com qualidade deve-se compreender perfil do aluno, suas necessidades e anseios, e entende-se que essa compreensão contribui para o desenvolvimento de estratégias que sirvam de apoio à sua formação. Partindo do pressuposto de que o comprometimento nas aulas a distância acontece quando há um vínculo entre o aluno e o curso, para esse trabalho desenvolvemos uma reflexão sobre o comprometimento dos alunos da educação a distância. Na educação a distância, o comprometimento é um vínculo que

se estabelece entre o aluno e o curso e envolve todas as pessoas que do curso participam, dentre eles os tutores, professores e demais alunos. Nesse caso, partimos da concepção de que o comprometimento leva à autonomia. O procedimento metodológico se pautou na revisão bibliográfica da temática de estudo. Trabalhos de Erikson (1976), Gadotti, (1992), Durozoi e Roussel (1993), Castells (1999), Zanelli (2004), Silva (2010), entre outros, fundamentaram e orientaram nossas reflexões sobre a influência do comprometimento na geração de autonomia e aproveitamento do aluno nos cursos, pois ao desenvolver a autonomia e identidade, o aluno se sente mais comprometido.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Autonomia; Comprometimento; Educação a distância.

ABSTRACT: We verify the construction of the student's identity based on the significance of his institutional role in a course offered in the distance education modality. If in distance education the focus is often on the student, it is important to understand the student's profile, needs and desires so that the teaching and learning process happens with quality, and it is understood that this understanding contributes to the development of strategies to support their training. Starting from the assumption that the commitment in the distance classes happens when there is a link between the student and

the course, for this work we develop a reflection about the commitment of distance education students. In distance education, commitment is a bond established between the student and the course and involves all the people who participate in the course, among them tutors, teachers and other students. In this case, we begin with the idea that commitment leads to autonomy. The methodological procedure was based on the bibliographic review of the study theme. Erikson (1976), Gadotti (1992), Durozoi and Roussel (1993), Castells (1999), Zanelli (2004) and Silva (2010), among others, supported and guided our reflections on the influence of commitment on generation of autonomy and use of the student in the courses, because when developing the autonomy and identity, the student feels more committed.

KEYWORDS: Identity; Autonomy; Commitment; Distance education.

1 | INTRODUÇÃO

Verificamos a constituição da identidade do aluno da Educação a Distância (EaD) contemplando-a sob o aspecto institucional, relacionado à construção do conceito de si vinculado ao seu papel de aluno da instituição de ensino. Assumimos que a autonomia se refere a um aluno capaz de escolher, refletir e se posicionar diante das situações, e isto dentro de um ambiente mediado e de interações e aprendizagem coletiva. O comprometimento é tido como um vínculo estabelecido entre o aluno e o curso, que envolve todos os participantes do curso, dentre eles os tutores, professores e demais alunos. Para este trabalho, partindo desses conceitos, desenvolvemos nossas considerações sobre o comprometimento dos alunos da EaD. O entendimento dessa temática pode gerar benefícios relevantes para o trabalho de mediação pedagógica do professor ou tutor. Considerando que na educação a distância o foco é no aluno, procurar compreender seu perfil, necessidades e anseios, contribui para o desenvolvimento de estratégias que sirvam de apoio à sua formação. Nas práticas pedagógicas mediatizadas, que são desenvolvidas em um ambiente virtual de aprendizagem, é de suma importância que o aluno se sinta amparado e, ao mesmo tempo, seja incentivado a desenvolver sua autonomia e identidade, já que ao desenvolver a autonomia e identidade, o aluno se sente mais comprometido. Partimos da concepção do que é o comprometimento, para depois estabelecermos algumas relações entre o comprometimento e a autonomia, identidade e coletividade na aprendizagem virtual. Para analisarmos como o trabalho coletivo, a construção da identidade e as condições para desenvolver a autonomia na busca pelo conhecimento interferem no nível de comprometimento do aluno, o procedimento metodológico se pautou na revisão bibliográfica da temática de estudo. Para tanto, os trabalhos de Erikson (1976), Gadotti, (1992), Durozoi e Roussel (1993), Castells (1999), Zanelli (2004), Silva (2010), entre outros, fundamentaram e orientaram nossas reflexões sobre a influência do comprometimento, identidade, autonomia e coletividade na permanência, acolhida e aproveitamento do aluno nos cursos. A seguir articulamos

noções de comprometimento e autonomia no sentido de levar os alunos a se tornarem sujeitos de seu processo de aprendizagem.

2 | COMPROMETIMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Na Educação a Distância - EaD, o ambiente virtual de aprendizagem é um conjunto de recursos tecnológicos que permite a oferta de conteúdos educacionais aos participantes e possibilita interações em diferentes níveis. Existe uma flexibilidade que, embora restrita pelo espaço temporal ou cronograma do curso, permite aos sujeitos organizarem suas atividades. Os alunos recebem apoio para realizarem suas tarefas, porém, são estimulados a se tornarem sujeitos de seu processo de aprendizagem. O aluno da educação a distância é mais autônomo e, já que a aprendizagem autônoma é mais centrada no aprendente, o aluno deve se tornar capaz de dirigir e regular o seu processo de aprendizagem. É nesse contexto, que consideramos importante pensar sobre o comprometimento daqueles que participam dos cursos a distância, pois a autonomia na aprendizagem torna o aluno responsável pelo controle do seu tempo de estudo, pelos horários e locais onde desenvolve as atividades, e pelo seu processo de construção do conhecimento. Embora ao se matricular em um curso, presume-se que o aluno assuma um compromisso, observa-se que esse compromisso formal nem sempre resulta na permanência do aluno e são muitos os casos de abandono ou desistência. Ou seja, compromisso não é sinônimo de comprometimento. E quando não existe o comprometimento, o compromisso pode, mais facilmente, deixar de existir. Não estamos afirmando que a evasão seja resultado somente da falta de comprometimento, pois sabemos que pode resultar de diversos fatores. No entanto, acreditamos que o comprometimento é um vínculo que fortalece os elos e favorece a busca pelo alcance dos objetivos. O comprometimento significa o vínculo que a pessoa sente com relação a algo ou alguém, que faz com que deseje permanecer naquela relação. Zanelli (2004), esclarece que:

O termo comprometimento é largamente usado de modo popular quando alguém se refere ao relacionamento de uma pessoa com outra, com um grupo ou organização. Na língua portuguesa, a palavra expressa uma ação ou ato de comprometer(-se), sendo que o próprio ato de comprometer revela a ideia de obrigar por compromisso. (ZANELLI, 2004, p. 313).

Ao escrever sobre o comprometimento organizacional, Zanelli (2004) informa que existem diversas concepções sobre comprometimento, e que, com relação à natureza dos vínculos, três são os mais aceitos e investigados: vínculo afetivo, calculativo e normativo. O vínculo afetivo se baseia em sentimentos e afetos. Os vínculos calculativo e normativo têm base cognitiva, ligada às crenças sobre o papel social nas relações e troca. O comprometimento organizacional se reporta às relações entre empregado e empregador, no entanto, a teoria desenvolvida sobre esse tema fornece importantes subsídios para pensarmos sobre o comprometimento do aluno com o curso no qual se

inscreveu. Adaptando os conceitos de Zanelli (2004) sobre comprometimento afetivo, calculativo e normativo e, trazendo-os para a relação do aluno com o curso do qual participa, podemos deduzir que o comprometimento afetivo do aluno com relação ao curso é proveniente de suas experiências, principalmente as positivas, que fazem com que ele se sinta bem e competente e deseje permanecer no curso. Além do desejo de permanecer, verifica-se sua disposição favorável em participar e realizar esforços para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados por ele e por todos os demais participantes do curso. Ao internalizar esses objetivos de realização do curso, se dispõe a apresentar um melhor desempenho devido ao componente afetivo da relação. O comprometimento calculativo é resultante da percepção do aluno sobre a importância de permanecer no curso, seja pelo trabalho e esforço já despendido ou pela utilidade que o curso terá para ele. Seja por vislumbrar benefícios futuros para sua realização profissional e pessoal, pelo reconhecimento que irá obter pela formação adquirida ou até mesmo pelos custos ou perdas de investimento de tempo, dinheiro ou esforço pessoal. É uma relação de permuta, com base avaliativa e cognitiva, na qual o aluno analisa o quanto de empenho precisa despende e o retorno que irá obter. O comprometimento normativo é proveniente de um processo de socialização, e por fatores psicológicos prévios, provenientes de experiências sociais ou de convívio com a família, que criam a obrigação moral de permanecer. O sentimento de culpa pela quebra de um dever moral, com base no pressuposto da sociologia sobre a coercitividade das normas sociais, pode não ser claramente compreendido ou declarado pelo aluno, mas gera um sentimento de obrigatoriedade. Este comprometimento pode ser acompanhado de dívida moral, persistência e sacrifício pessoal. Existe um caráter subjetivo do dever de reciprocidade, no qual quem recebe algo se sente devedor e acredita que deve retribuir de alguma forma aquilo que recebeu. A maneira de retribuir, do aluno, é permanecer, se dedicar e ser aprovado no curso. Nesse caso, o desejo de permanecer e a obrigação moral estão ligados e existe uma forte relação entre o comprometimento afetivo e o normativo. No comprometimento afetivo o aluno permanece porque deseja e no comprometimento normativo ele permanece porque sente que tem a obrigação de permanecer. No comprometimento calculativo, o aluno avalia os custos e benefícios, sentindo que tem a necessidade de permanecer. Assim, entende-se que são diversas as razões ou motivações que uma pessoa tem para permanecer e cumprir algo que colocou para si como uma necessidade ou um dever moral, sendo que os graus de comprometimento afetivo, calculativo e normativo podem variar, no entanto, o comprometimento surge como um vínculo que fortalece os elos e favorece a busca pelo alcance dos objetivos e permanência no curso.

3 | AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM EM AMBIENTE VIRTUAL

Autonomia é a capacidade de autorregular, autodeterminar, autorrealizar. A palavra autonomia vem do grego: autos significa “por si mesmo”, e nomos significa “lei”.

A autonomia, nesse sentido, é a capacidade de dar-se suas próprias leis. Autorrealizar é desenvolver o próprio projeto pessoal e buscar formas de realizá-lo. Na escola, a autonomia é a livre organização dos alunos a partir do uso de métodos ativos e livres de aprendizado e faz parte de uma concepção emancipadora da educação, que considera que a autonomia e o autogoverno são parte da própria natureza da educação. A ideia de autonomia está sempre ligada à ideia de liberdade. Segundo Gadotti (1992), renuncia-se ao dirigismo e à hierarquia para possibilitar oferecer aos alunos a capacidade de se organizarem e autogovernarem.

O ensino centrado no aluno deveria basear-se na empatia, na autenticidade, confiança nas potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na autoavaliação e na autocrítica. (GADOTTI, 1992, p. 13).

Esse autor ainda argumenta que o problema da educação se situa no interesse do aluno pelos estudos, que seria tanto maior quanto maior fosse sua participação na escolha dos conteúdos. Indo mais além, consideramos que o interesse maior do aluno depende não somente da sua participação na escolha dos conteúdos, mas também de sua participação na construção dos conteúdos. Na educação a distância, o uso das tecnologias permite uma postura ativa, não somente receptiva. O usuário das tecnologias, segundo Silva (2010), tende a fazer por si mesmo, pois as tecnologias permitem a ação, a liberdade de se organizar, de ser autor.

[...] cada um estabelecendo seu próprio discurso [...], podendo ver, ouvir, ler, gravar, voltar atrás, ir adiante, enviar, receber e modificar conteúdos e mensagens entendidos como espaços de intervenção (SILVA, 2010, p. 15).

Compreendemos que na EaD, os espaços para autoria são fundamentais. As atividades, tarefas, fóruns, chats, devem abrir espaços para a autoria, ainda que a partir de objetivos e/ou conteúdos preestabelecidos. Estratégias pedagógicas devidamente escolhidas permitem que, nas atividades, os alunos tenham espaço para criação, aqui compreendida como autoria. Narrar suas experiências, por exemplo, em um fórum, abre espaço para que o aluno contextualize e integre os conteúdos com a realidade vivida. Falar sobre experiências que se viveu, ou seja, dizer sobre o que já se sabe, é sempre mais fácil e agradável. E cada experiência é única, vista de maneira singular a partir do olhar de quem escreve. Nesse sentido, narrar experiências é (re)construir um texto que permite ao autor afirmar sua singularidade, autoridade, autoria. É autodeterminar, tomar para si a faculdade de governar-se e, por isto, é conquistar autonomia. Ser autor é envolver-se com as ideias defendidas e tomar para si a responsabilidade sobre o que está sendo dito, é comprometer-se. Defendemos que o comprometimento do aluno está diretamente ligado ao nível de autonomia que é dado pelo curso. Na oferta de um curso, a escolha dos conteúdos é feita pelos professores-autores, dentro da ementa previamente estabelecida por eles juntamente com a coordenação. A autonomia do aluno começa pela escolha do curso. Neste caso, quanto mais detalhadas forem as informações sobre objetivos, ementa e conteúdo programático oferecidas no

ato de inscrição, maiores são as possibilidades de o aluno realizar uma escolha consciente, que diz respeito aos seus desejos e aspirações. Este ponto é importante, com relação ao comprometimento afetivo do aluno, dado que conhece e internaliza os objetivos, escolhidos por estarem de acordos com seus objetivos pessoais e/ou profissionais. Neste aspecto, o comprometimento calculativo também é facilitado, bem como o comprometimento normativo, a partir do ato da inscrição. O erro na tomada de decisão quanto à escolha do curso, pelo desconhecimento prévio, é um fator de evasão, vista sob o aspecto da falta de comprometimento. A autonomia do aluno, no que se refere à flexibilidade no tempo e no espaço, que consideramos relativa em virtude do cronograma previamente estabelecido e das atitudes que o participante precisa assumir para organizar seu trabalho a fim de concluir o curso, também deve ser considerada. Nos cursos a distância é importante que o aluno acesse o ambiente com regularidade, crie rotinas e desenvolva uma agenda de estudos para que consiga cumprir o cronograma. É preciso se organizar, criar um ambiente propício aos estudos e, isto significa, muitas vezes, sacrificar o tempo de lazer ou de convívio com familiares e amigos. A autonomia, nesse caso, está em assumir as responsabilidades pelo seu processo de aprendizagem, se tornar capaz de administrar seu tempo de estudos compatibilizando-o com os demais compromissos que possua. Isto também se refere às três formas de comprometimento: afetivo, calculativo e normativo, pois depende do quanto ele considere que o curso é agradável e importante. O afetivo se relaciona ao desejo de continuar, o calculativo tem a ver com a importância atribuída e o normativo com o sentimento de dever permanecer. Enfim, o sucesso de um curso à distância está diretamente relacionado à permanência e aproveitamento do aluno. Quando o aluno possui uma meta estabelecida e se compromete com seus objetivos, ele é bem sucedido e, conseqüentemente, o resultado é positivo para ambos, o curso e o aluno, sobretudo se o curso atende às suas expectativas e se o aluno se sente acolhido.

4 | IDENTIDADE NA APRENDIZAGEM EM AMBIENTE VIRTUAL

Compreende-se que identidade é uma concepção de si mesmo. De acordo com Erikson (1976), a construção de uma identidade implica em definir quem a pessoa é, seus valores, crenças e metas com os quais se encontra comprometido. É no ambiente sociocultural que o indivíduo constrói sua identidade. Trata-se de um processo de observação e reflexão, no qual o indivíduo julga a si mesmo a partir da percepção que ele possui do julgamento que os outros fazem dele. “Ele julga a maneira pela qual eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele” (ERIKSON, 1976, p. 21).

Para esse autor, o ser humano tem a necessidade de se sentir único. A construção da identidade é um processo que se desenvolve ao longo da vida e está imbricada ao ambiente. Acontece nas trocas entre o indivíduo e o meio no qual ele vive e se

reconhece. São, portanto, duas dimensões da identidade que se estabelecem no indivíduo: a identidade de si e como ele se identifica na sociedade na qual ele se vê inserido. A singularidade reside em ter consciência de si na relação com o outro. Segundo Bock (1999),

Eu passo a ser alguém quando descobro o outro e a falta de tal reconhecimento não me permitiria saber quem eu sou, pois não teria elementos de comparação que permitissem ao meu eu destacar-se dos outros eus. (BOCK, 1999, p. 204).

Em sua teoria do desenvolvimento, Erickson (1976) atribui especial importância ao período da adolescência. Embora a formação da identidade pessoal seja um processo contínuo ao longo do ciclo da vida, é na adolescência que o indivíduo desenvolve (evolui) sua identidade pessoal, ou seja, compreende a sua singularidade e o seu papel no mundo. Do mesmo modo, os ingressantes em cursos a distância são em sua maioria adultos, que já passaram por vários processos na construção de sua identidade. No ambiente virtual, a identidade do aluno está ligada à sua identidade institucional. As relações sociais do aluno se desenvolvem a partir de seu ingresso em uma instituição, na qual desempenha um papel específico, de aluno. Castells (1999) estabelece uma distinção entre identidade e papel social. Os papéis sociais (pai, trabalhador, aluno) são definidos por normas estruturadas socialmente. Identidades são mais significativas devido à significação e autoconstruídas em um processo de internalização. “Pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções” (CASTELLS, 1999, p. 23).

Neste texto, privilegiamos a verificação da construção da identidade do sujeito constituída a partir da significação do seu papel de aluno em um curso de aperfeiçoamento em Libras ofertado na modalidade a distância. A este respeito, registramos que o curso ao qual nos referimos utiliza-se da Plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), que se trata de um sistema de código aberto de gerenciamento de cursos em um ambiente virtual de aprendizagem.

O aluno da educação a distância está situado dentro de uma instituição escolar e, embora toda a mediação seja realizada por meio de aparatos tecnológicos, ele se reconhece como pertencente à instituição e constrói sua identidade a partir de sua participação. Nesse caso, os ambientes virtuais de aprendizagem - AVA oferecem diversas ferramentas de comunicação que propiciam a construção da identidade do aluno. No ambiente Moodle, os dados do usuário são cadastrados na plataforma, e a partir daí o aluno acessa e tem a opção de atualizar/modificar o Perfil. Ao acessar essa opção é possível colocar uma descrição pessoal. O campo é aberto para ser preenchido livremente. O aluno pode dizer onde trabalha, quais atividades desenvolve, o que mais gosta de fazer, falar sobre suas expectativas ou colocar quaisquer informações que acredite serem importantes compartilhar com os colegas. O perfil permite inserir a imagem do usuário, incluir uma lista de interesses e apresentar informações opcionais, como telefone e endereço. Ao consultarem a lista de Participantes do curso, os demais alunos poderão consultar o perfil preenchido pelo usuário. Ao escrever seu perfil, o

aluno se define, diz quem é, o que faz, do que gosta, o que espera do curso. Para aqueles que já passaram por vários processos na construção de sua identidade, cadastrar um perfil é um momento de conceituação e reavaliação. Para aqueles que ainda estão se percebendo para construírem sua identidade esse é um momento de elaboração interna e reflexiva. É comum, também, que os cursos incluam Fóruns de Apresentação. Nesse caso, o fórum é uma ferramenta de comunicação assíncrona, uma conversa na qual os participantes escrevem suas mensagens em diferentes tempos, sem estarem conectados simultaneamente. Nos cursos, os espaços de fórum permitem que os alunos utilizem diferentes formas e tamanho de fontes; usem negrito, itálico ou sublinhado em seus textos, alterem a cor do texto, incluam emoticons (ícones que ilustram expressões faciais, usados para transmitir emoções como alegria, tristeza, curiosidade, etc.), imagens, mídias ou arquivos. Essa diversidade de opções possibilita criar mensagens personalizadas de acordo com as características e vontade de cada participante. Os Fóruns de Apresentação são importante ferramenta de interação no momento inicial do curso, no qual os participantes ainda estão se conhecendo. São relevantes para a construção de vínculos, para o sentimento de pertencimento ao grupo.

Outra ferramenta importante para a construção da identidade, usada na plataforma Moodle dos cursos, é o Diário de Bordo. No diário, o aluno escreve sobre suas atividades e experiências. As anotações podem ser vistas somente pelo aluno e pelo professor/tutor. Permite ao aluno anotar reflexões sobre o seu desempenho no curso, abrindo espaço para a autoavaliação. O professor pode registrar o feedback que é um parecer sobre o desempenho do aluno. O reconhecimento do aluno, com relação à sua participação no curso e à forma como ele é conhecido/reconhecido pelos colegas é fundamental no processo de construção da sua identidade institucional e contribui para a formação de sua identidade pessoal. O sentimento de pertencer a um grupo, compartilhar valores e experiências, assumir um papel social, envolver-se em uma atividade ou tarefa, perceber qualidades positivas ou virtudes em sua conduta são variáveis importantes tanto na construção da identidade quando no comprometimento pessoal.

5 | INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM COLETIVA EM AMBIENTE VIRTUAL

Um conjunto de indivíduos que se reúne com objetivos comuns, afinidades e sentimento de pertencer ao grupo é uma coletividade. “É coletivo o que se refere a um número finito de indivíduos que constituem um grupo, enquanto o geral designa o que pertence a uma pluralidade indefinida de indivíduos” (DUROZOI; ROUSSEL; 1993, p. 35). Na sociedade da informação e da comunicação, as relações sociais se intensificaram. A interatividade, o diálogo e a troca de conhecimentos se potencializaram, em função da expansão e do barateamento do uso das tecnologias digitais. O aspecto

relacional das interações na internet favorece o trabalho coletivo, a produção e a troca de informações, conforme Primo (2007). De acordo com Morin (1996),

As novas tecnologias digitais têm o potencial de oferecer novos olhares, novas formas de acessar a informação, novos estilos de pensar e raciocinar. Surgem novas maneiras de processar a construção do conhecimento e criar redes de saberes, que podem gerar novos ambientes de aprendizagem. (MORIN, 1996, p. 136).

Ao considerar as redes de saberes gerada pelas novas tecnologias, percebe-se que a rede de informações que se estabelece na internet é muito ampla, no entanto, quando existe um trabalho coletivo de construção conjunta e organizada de conhecimentos, delimitam-se os espaços e organizam-se as atividades de forma estruturada e orientada. Os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços que propiciam a formação do coletivo. O uso das ferramentas do ambiente favorece a adoção de uma abordagem socioconstrutivista, cujo foco está no trabalho colaborativo. No modelo interativo de comunicação, a ênfase não está na transmissão do conhecimento, mas na interação entre os agentes, em um processo de colaboração e coletividade na construção do conhecimento. De acordo com Silva (2010), a participação do aluno é ativa. Para esse autor “o aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor”. (SILVA, 2010, p. 228). No trabalho coletivo, o conhecimento é construído a partir da colaboração de cada aluno e de suas relações com os demais participantes. A coletividade é, portanto, peça chave na aprendizagem virtual. As principais ferramentas utilizadas no Moodle, que propiciam o trabalho coletivo são: fórum, chat e wiki. No fórum, os alunos participam postando mensagens sobre o assunto proposto, que se relaciona ao conteúdo que está sendo estudado. O trabalho, realizado de forma assíncrona, permite maior tempo para leitura, reflexão e elaboração do texto pelo aluno. Abre-se um espaço para a construção coletiva, na qual cada participante contribui e enriquece a discussão. No chat ou bate-papo, a comunicação se dá de forma síncrona: é marcada uma data e horário e todos se encontram para a conversa online. Esta percepção de estar junto com o outro naquele momento, em tempo real, favorece a comunicação ativa e propicia o estabelecimento de vínculos, uma vez que as mensagens são enviadas e recebidas de forma imediata. Na wiki, abre-se um espaço assíncrono para a construção coletiva de textos. Todos os participantes editam o mesmo texto, podendo escrever, reescrever, acrescentar informações integrando sua escrita com a dos demais participantes. A wiki é, por definição, uma atividade colaborativa, segundo o estudioso Pulino Filho (2005). Essas ferramentas usadas para compartilhar e produzir conhecimento em coletividade são importantes para ampliar o nível de comprometimento afetivo e normativo, pois propiciam o estabelecimento de vínculos e de corresponsabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo comprometimento remete a uma relação entre partes, de maneira que exista uma obrigação ou compromisso. Na educação a distância, o comprometimento é um vínculo que se estabelece entre o aluno e o curso e envolve todas as pessoas que do curso participam, dentre eles os tutores, professores e demais alunos. Desta forma, o curso que possui alunos comprometidos possui melhores condições de efetuar previsões sobre desempenho, permanência e/ou evasão dos alunos. E o aluno, que acredita que todos estão preocupados com seu desempenho, se torna mais comprometido. É uma relação que se estabelece, trazendo benefícios para todas as partes. O sucesso de um curso a distância está diretamente relacionado à permanência e aproveitamento do aluno. Quando o aluno possui uma meta estabelecida e se compromete com seus objetivos, ele é bem sucedido e, conseqüentemente, o resultado é positivo para ambos, o curso e o aluno, sobretudo se o curso atende às suas expectativas e se o aluno se sente bem, importante e valorizado. A relação de compromisso se solidifica quando o aluno assume publicamente o compromisso, ou seja, quando ele se sente responsável perante todos e assume uma obrigação para com os resultados da coletividade. Ao pensarmos no comprometimento afetivo, calculativo e normativo, podemos afirmar que eles ocorrem quando o aluno gosta de participar, recebe condições de realizar as atividades e estudos com autonomia, confia que irá conseguir e que os resultados serão benéficos para ele e acredita que tem o dever de cumprir o que estabeleceu para si, estando disposto a investir seu tempo e esforço para concluir o curso. Muitos alunos, em um curso à distância, desistem ou simplesmente deixam de acessar. Quanto maior o tempo sem uma comunicação direta com o aluno, maior a possibilidade de não conseguir fazer com que ele retorne. Constatamos que o comprometimento é resultante do vínculo que o aluno desenvolve com relação ao curso. O comprometimento do aluno está diretamente ligado ao nível de autonomia que é dado pelo ambiente do curso, à construção de sua identidade a partir de sua participação, e à sua relação com os demais participantes em um trabalho colaborativo. O sucesso de um curso à distância está diretamente relacionado à permanência e aproveitamento do aluno, e cabe ao mediador buscar estratégias para que o aluno goste, deseje e sinta que deve permanecer até o final do curso. Sendo assim, é fundamental que o mediador acompanhe de perto cada aluno, que haja comunicação e, também, que ele saiba que o professor ou tutor está presente e disponível para ele. O acompanhamento do aluno em todo o processo, estimulando-o a desenvolver autonomia na busca pelo conhecimento, construir sua identidade e níveis de pertencimento a determinado grupo, propiciando-lhe condições para desenvolver a coletividade, durante todas as etapas e atividades do curso é que permite aos tutores/professores verificarem como está o nível de comprometimento do aluno, para assim, buscar estratégias que contribuam para sua permanência no curso.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. B. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. p. 10-14. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- PRIMO A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós**: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Brasília, v. 9, 2007.
- PULINO FILHO, A. R. **Moodle**: Um sistema de gerenciamento de recursos (Versão 1.5.2+). Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/manual-completomoodle.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, B. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMPLEMENTAÇÃO DE CURSOS NA MODALIDADE EAD: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO

Luiz Antonio Marques Filho

LANTE - Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro, RJ

Iêda Lenzi Durão

LANTE - Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro, RJ

Leonardo da Silva Sant'Anna

LANTE - Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro, RJ

RESUMO: A Educação a Distância (EaD) tem se afirmado como uma forma eficiente de educação. Porém, a maioria dos cursos criados é de nível superior. Este trabalho teve como objetivo geral fazer um estudo com a finalidade de implementar cursos na modalidade EaD para o Ensino Médio e Cursos Técnicos. A instituição escolhida foi de ensino privado situada no município de Duque de Caxias/RJ. Nele, foi implementado um Ambiente Virtual de Aprendizagem, foram desenvolvidas três disciplinas e pesquisado o grau de aceitação do aluno relacionado a esta nova forma de educação. Foram pesquisadas, também, a base legal e os critérios para credenciamento, autorização, e funcionamento de cursos de EaD. Os dados foram coletados utilizando dois questionários estruturados. Um questionário para avaliar a satisfação do aluno em relação à EaD e o outro para verificar se a unidade

escolar atende aos critérios de qualidade para implementação deste tipo de curso. Os resultados revelaram que é viável utilizar os recursos do software Moodle no Ensino Médio e Cursos Técnicos e implementar cursos e disciplinas na modalidade EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão em EaD, Moodle, Ensino Médio, Qualidade e Legislação.

ABSTRACT: Distance Education has established itself as an efficient form of education. However, most of the courses created are upper-level. This work had as a general objective the study with the purpose of implementing courses in the modality of Distance Education for High School and Technical Courses. The institution chosen was a private school located in the city of Duque de Caxias / RJ. There, a Virtual Learning Environment was implemented, three disciplines were developed and the degree of acceptance of the student researched was regarding related to this new form of education. We also searched the legal basis and the criteria for accreditation, authorization, functioning of the Distance Education course. Data were collected using two structured questionnaires. One questionnaire to evaluate the student's satisfaction with the Distance Education and the other to verify if the school unit meets the quality criteria for the implementation of Distance Education courses. The results revealed that it

is feasible to use Moodle software resources in High School and Technical Courses and to implement courses and disciplines in the modality.

KEYWORDS: Management in distance education, Moodle, High School, Quality and Legislation.

1 | INTRODUÇÃO

A facilidade de utilização e o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) oferecem várias possibilidades de aprendizado que estão sendo pouco exploradas. Schlemmer e colaboradores (2007) argumentam que as possibilidades de Educação a Distância (EaD) vão surgindo uma vez que as tecnologias e novas ferramentas evoluem. Hermida e Bonfim (2006) comentam que a EaD trata de uma demanda cada vez mais crescente no mundo atual e essas inovações precisam ser consideradas pelo modelo existente no processo ensino aprendizagem.

Mungol (2009) ressalta que a EaD é apresentada como uma modalidade de ensino que acompanhou o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e, a partir de 1996, vem recebendo significativo apoio do Governo Federal que, por meio do Ministério da Educação, tem incentivado o seu crescimento, tanto na esfera pública quanto privada. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) contemplar diversos níveis e modalidades de implementação de EaD, incluindo a Educação Básica e o Ensino Médio Regular e Técnico, a maioria dos cursos implementados é de nível superior ou pós-graduação. Em 2005, com a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a política nacional de EaD, formou-se uma parceria entre as instituições de ensino e órgão do governo, que levou ao processo de institucionalização da EaD. Nesse processo foram criados núcleos/centros de EaD (LIMA; RODRIGUES; FARIA, 2011).

De acordo com Roesler (2008), a gestão da aprendizagem é composta por ações vinculadas ao desenho pedagógico, ao sistema tutorial e à produção de material didático, que visam garantir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as expectativas dos alunos do curso. A diversidade de mídias utilizadas na EaD provoca o surgimento de diferentes modelos de gestão e de práticas educacionais, e serão escolhidas de acordo com o grau de interação desejada entre os atores do processo ensino aprendizagem (ROESLER, 2008). A EaD necessita de infraestrutura e estratégias institucionais para atender às necessidades educativas dos estudantes on-line (DAUDT; BEHAR, 2013). Segundo Dias (2006), os Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVAs) permitem a integração de diversas mídias, linguagem e recursos com apresentação organizada das informações, interações entre pessoas e objetos de conhecimento. Dentro da estrutura do Centro de Educação a Distância (CEAD) apresentado por Garbin e Dainese (2010), existem no primeiro nível três coordenações diretamente subordinadas à diretoria: a coordenação administrativa, a coordenação tecnológica e a coordenação pedagógica. No segundo

nível está a coordenação de cursos e a coordenação de tutoria. A coordenação administrativa é responsável pela logística, pelos recursos materiais e de pessoal. A coordenação pedagógica assessora no planejamento, organização, implementação, acompanhamento e avaliação. A coordenação de tecnologia é responsável pela implementação e a manutenção dos recursos tecnológicos. Cabe a coordenação de curso a gestão acadêmica e administrativa dos cursos oferecidos. A coordenação de tutoria realiza o planejamento, a coordenação, a orientação, o acompanhamento e avaliação do trabalho dos tutores: (GARBIN; DAINESE, 2010).

O processo de planejamento de um curso na modalidade EAD pode ser caracterizado, segundo Amaral e colaboradores (2010), em três diferentes etapas: a primeira etapa define a concepção e os pressupostos fundamentais de estruturação logística e pedagógica do curso; a segunda etapa define a abordagem pedagógica do material didático e a terceira etapa diz respeito à avaliação da aprendizagem do aluno. A criação da equipe e atribuições de funções dentro da estrutura organizacional das instituições de ensino tem sido o procedimento comumente adotado para a implantação da modalidade a distância. Para isso, é necessário mobilizar profissionais com diferentes formações e habilidades em uma equipe multidisciplinar (GOMES; FURQUIM, 2010). Os CEADs servem de referência institucional para agregar os recursos humanos para o planejamento e desenvolvimento da EaD (RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007). Não há uma única forma organizativa para os sistemas de EaD (SERRA; MOURÃO; COSTA, 2012). A gestão em EaD precisa ser concebida nos aspectos de planejamento, organização, direção e controle do processo educacional, observando a disponibilidade de recursos materiais, físicos, técnicos e humanos (MILL e colaboradores, 2011). A adoção de uma metodologia de avaliação e acompanhamento contribui para a garantia da qualidade do curso e deve envolver todos aqueles que participam direta ou indiretamente dos projetos, desde sua fase de implementação até sua conclusão, e irá depender dos padrões de qualidade estabelecidos pela instituição (ROQUE; SILVA, 2011).

2 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um Estudo de Caso em uma instituição de ensino a partir da implantação de três disciplinas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O estudo foi realizado em uma instituição particular de ensino situada no município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro. A instituição oferece cursos presenciais nos seguintes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), Curso Técnico em Informática e Curso Técnico em Química.

2.1 Implementação do AVA

O AVA foi implementado em um servidor hospedado na Internet. Nessa etapa, foram realizadas as seguintes atividades: registro de um domínio; contratação de

um serviço de hospedagem; instalação do AVA e desenvolvimento da disciplina. Inicialmente, foi realizada uma consulta no site www.registro.br para verificar a disponibilidade do nome de domínio **www.cursoseadnivelemedio.com.br**. O domínio foi registrado por um período de 12 meses com o custo de 30,00 reais. Após o registro do domínio, foi contratado um serviço de hospedagem Web para instalação do AVA. O software utilizado para a implementação do AVA foi o Moodle, versão 2.8. O Moodle foi instalado em um servidor utilizando sistema operacional Linux, servidor Web Apache 2.2.29, Banco de Dado MySQL 5.5.42-cll e linguagem de programação PHP 5.4.42. O plano contratado possuiu as seguintes características: 40 Gbytes de espaço em disco, 50 Gbytes de transferência mensal, contas de e-mail ilimitado e sistema de backup incluído. O custo desse plano foi de 59,99 reais por mês sem fidelidade.

2.2 Estudo de Caso

O público alvo foi alunos do Ensino Médio Regular, do Curso Técnico em Informática e do Curso Técnico em Química. O colégio possuía um total de 297 alunos, no ano da pesquisa, distribuídos nos 3 cursos. Não houve naquele ano matrículas de alunos para a EJA. O Gráfico 1 apresenta a quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio e Cursos Técnicos.

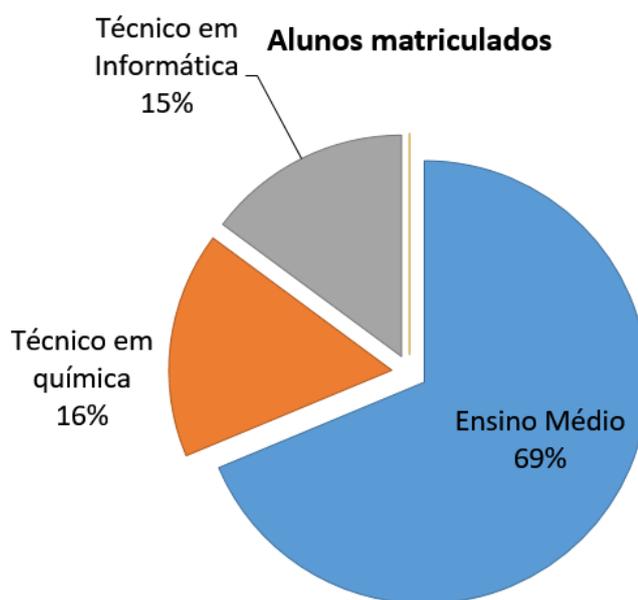


Gráfico 1: quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio e Técnico.

Fonte: autoria própria.

| Nível | Frequência absoluta | Frequência relativa (%) |
|------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Ensino Médio | 204 | 69 |
| Técnico em Química | 49 | 16 |
| Técnico em Informática | 44 | 15 |
| EJA | 00 | 00 |
| Total | 297 | 100 |

Tabela 1: Quantidade de alunos matriculados nos cursos de nível médio.

Fonte: autoria própria.

Elaboraram-se aulas demonstrativas, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, e as disciplinas criadas foram: Promoção de Saúde Bucal, Propriedade Intelectual – Marcas e Patentes e Redes de Computadores. Após o curso realizado no AVA, os alunos responderam a um questionário estruturado, com questões fechadas, aplicado presencialmente no colégio. O objetivo do questionário foi coletar dados para avaliar os procedimentos de ensino adotados nas disciplinas implementadas e verificar a aceitação dos alunos para cursos de EaD. As afirmativas foram agrupadas nas seguintes categorias: Alunos; Material Didático; Conteúdo Programático; Recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem; Tutoria e Avaliação. Realizou-se uma análise quantitativa dos resultados, estabelecendo o Ranking Médio (RM) relacionado à frequência das respostas de cada afirmativa, para verificar a concordância e a discordância das questões avaliadas (BOCINI; ARAUJO JUNIOR, 2001).

Além da etapa de implementação do AVA em um servidor Web e a aplicação dos seus recursos em cursos de Ensino Médio, foi realizada uma avaliação da unidade escolar para verificar se o colégio atende aos requisitos mínimos de qualidade para o estabelecimento de EaD. As instituições de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que desejarem ser credenciadas, e terem seus cursos autorizados na modalidade à distância, deverão seguir as Deliberações do Conselho Estadual de Educação de sua região, que abordará os critérios de qualidade física e pedagógica dos cursos referenciados. Para essa tarefa, foi elaborado um checklist, baseado na avaliação Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e nas Deliberações do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro CEE n° 314/2009, CEE n° 316/2010 e CEE n° 320/2011 e realizado um levantamento dos requisitos legais para a implementação de cursos de EaD no Ensino Médio.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi criado um AVA utilizando o Moodle em um servidor Web e implementadas no AVA três disciplinas: Redes de Computadores, Propriedade Intelectual - Marcas e Patentes e Promoção de Saúde Bucal. Os recursos utilizados do Moodle foram textos, vídeos, fóruns e questionários. Após a implementação do AVA, foi realizado

um estudo de caso em uma instituição de ensino para avaliar a aceitação dos alunos nessa modalidade de ensino. As aulas tiveram duração de três semanas, com início em 10.08.2015 e término em 28.08.2015.

3.1 Avaliação das disciplinas

Foram matriculados nas três disciplinas 40 alunos: 13 na disciplina de Promoção de Saúde Bucal, 14 na disciplina de Legislação e 13 da disciplina de Redes. Totalizando 11 alunos do Ensino Médio, 12 alunos do Curso Técnico em Química e 17 alunos do Curso Técnico em Informática. A distribuição dos alunos matriculados nas disciplinas é indicada na Tabela 2.

| Nível | Saúde Bucal | Legislação | Redes |
|------------------------|-------------|------------|-------|
| Ensino Médio | 11 | 00 | 00 |
| Técnico em Química | 01 | 11 | 00 |
| Técnico em Informática | 01 | 03 | 13 |
| TOTAL | 13 | 14 | 13 |

Tabela 2: Alunos matriculados nas disciplinas.

Fonte: autoria própria.

A partir do acesso dos alunos ao portal da disciplina e do aproveitamento nas atividades planejadas, foi possível analisar alguns dados importantes para a implantação de disciplinas EaD em escolas de Ensino Médio regular. A média das notas nas disciplinas foram 7,82 da disciplina de Redes de Computadores, 5,00 da disciplina de Legislação (Marcas e Patentes) e 8,53 da disciplina Promoção de Saúde Bucal. Foi observado que o desempenho dos alunos foi satisfatório.

Após o encerramento da disciplina, aplicou-se o questionário estruturado para verificar o acesso destes alunos às TICs e a aceitação das disciplinas implementadas na modalidade EaD. O questionário foi dividido em três partes: 1 - dados de identificação; 2 - informações sobre acessibilidade; e 3 - avaliação da disciplina.

Para avaliar a disciplina ministrada, foram elaboradas 34 afirmativas com respostas utilizando a escala Likert de cinco pontos. A cada afirmativa foi atribuída uma escala qualitativa e outra quantitativa, constituída da seguinte forma: discordar totalmente (1), discordar parcialmente (2), não concordar nem discordar (3), concordar parcialmente (4) e concordar completamente (5). As afirmativas foram agrupadas nas seguintes categorias: Alunos; Material Didático; Conteúdo Programático; Recursos do AVA; Tutoria e Avaliação.

Responderam o questionário 24 alunos, 12 alunos do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Dos 13 alunos matriculados na disciplina de Redes de Computadores, apenas 03 não responderam à pesquisa. Dos 14 alunos matriculados na disciplina de

Legislação, 06 não responderam à pesquisa e dos 13 alunos matriculados na disciplina de Promoção da Saúde Bucal 07 não responderam. Portanto, foram consideradas as respostas de 10 questionários na disciplina de redes, 08 questionários na disciplina de legislação e 06 questionários na disciplina de Promoção da Saúde Bucal. Foi verificado que todos possuíam computador em suas residências, sendo que 22 alunos (91,7%) possuíam internet e apenas 02 alunos (8,3%) responderam que não. Foi verificado também que 17 alunos citaram que usam a Internet para o entretenimento. O uso do computador com a finalidade de estudo foi citado por 15 alunos e a utilização do computador para acessar redes sociais foi citado por 05 alunos. Os equipamentos mais utilizados para acesso à Internet foi o telefone celular (citado por 15 alunos) e computador pessoal (citado por 13 alunos). Já o laboratório do colégio e a biblioteca foi citador por um aluno. Quanto ao conhecimento de informática destes alunos, 11 alunos (45,8%) consideram seu conhecimento de informática é BOM, 07 alunos (29,2%) consideraram REGULAR, 04 alunos (16,7%) consideraram MUITO BOM e 02 alunos (8,3%) consideraram EXCELENTE. Informaram que fariam cursos EaD 20 alunos (83,3%) e 04 alunos (16,7%) informaram que não.

A avaliação das disciplinas pelos alunos foi positiva e a concordância foi parcial ou total na maioria dos itens avaliados. Realizou-se uma análise quantitativa dos resultados, estabelecendo o Ranking Médio (RM) relacionado à frequência das respostas de cada afirmativa, para verificar a concordância e a discordância das questões avaliadas. Para valores maiores que 3,0 as respostas são consideradas concordantes, para valores iguais a 3,0 são indiferentes e para valores menores que 3,0 discordantes. O resultado é apresentado no Quadro 1.

Na disciplina de Redes de computadores, entre as categorias apresentadas, os menores Rankings Médios estão relacionados às proposições “A disciplina proporcionou o entrosamento dos alunos no curso” e “Houve um ambiente de cooperação durante o curso”. O RM da primeira afirmativa foi igual a 3,1 e o RM da segunda igual a 3,3. Isso demonstra uma menor concordância quanto às respostas apresentadas. Já as proposições “O tutor respondeu às perguntas de forma completa” e “O tutor sempre estimulou perguntas e comentários dos alunos” foram as que apresentaram maior RM, a primeira igual a 4,6 e a segunda igual a 4,5, demonstrando maior concordância nas respostas.

Entre as categorias apresentadas, os menores Rankings Médios da disciplina de Legislação estão relacionados às proposições “A disciplina proporcionou o entrosamento dos alunos no curso” e “Houve um ambiente de cooperação durante o curso”. O RM das duas proposições foi igual a 2,6. Já as proposições “O tutor usou uma linguagem adequada no ambiente virtual”, “O tutor respondeu às perguntas de forma completa” e “O tutor foi justo e imparcial em sua avaliação” foram as que apresentaram maiores RM, sendo a primeira igual a 4,6 e as demais iguais a 4,4.

| AFIRMATIVAS | | RANK MÉDIO | | | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|------------|-------------------------|-----|-----|-----|
| ALUNOS | O conteúdo da disciplina atendeu as expectativas. | REDES DE COMPUTADORES | LEGISLAÇÃO | PROMOÇÃO DA SAÚDE BUCAL | 4,1 | 3,3 | 3,9 |
| | Os conhecimentos adquiridos nessa disciplina são pertinentes para a formação do aluno. | | | | 4,4 | 3,9 | 4,8 |
| | Houve participação dos alunos nas atividades e tarefas durante o curso. | | | | 4,0 | 2,9 | 3,6 |
| | A disciplina proporcionou o entrosamento dos alunos no curso. | | | | 3,1 | 2,6 | 3,6 |
| | Houve um ambiente de cooperação durante o curso | | | | 3,3 | 2,6 | 4,2 |
| MATERIAL DIDÁTICO | O material didático (textos, vídeos e tarefas) da disciplina utiliza linguagem clara. | | | | 4,3 | 4,3 | 4,8 |
| | O material didático da disciplina é de fácil compreensão. | | | | 4,1 | 4,3 | 4,4 |
| | O conteúdo do material didático impresso é relevante. | | | | 3,7 | 3,4 | 4,1 |
| | O conteúdo do material didático é atual. | | | | 4,0 | 4,3 | 4,5 |
| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | Ordem de apresentação do assunto foi satisfatória. | | | | 4,1 | 2,8 | 4,1 |
| | Houve correspondência entre a teoria e a prática. | | | | 4,1 | 4,1 | 3,2 |
| | O conteúdo das disciplinas foi ministrado de forma satisfatória. | | | | 4,0 | 3,4 | 4,4 |
| | A quantidade de trabalho e horas de estudo na disciplina foram exigida de forma satisfatória. | | | | 3,9 | 3,6 | 3,8 |
| RECURSOS DO AVA | A plataforma é de fácil acesso. | | | | 4,0 | 4,3 | 5,0 |
| | Os fóruns da disciplina auxiliaram seus estudos. | | | | 3,8 | 3,8 | 4,5 |
| | A plataforma funcionou bem durante a disciplina. | 4,1 | 4,3 | 4,7 | | | |
| | A plataforma mostrou as informações de maneira organizada. | 4,3 | 4,3 | 4,4 | | | |
| | Os recursos utilizados estimularam no aprofundamento dos estudos. | 3,7 | 4,1 | 4,2 | | | |
| TUTOR | O tutor esteve genuinamente preocupado com o aluno. | 4,4 | 4,1 | 4,4 | | | |
| | O tutor entendeu suas necessidades individuais. | 3,9 | 3,8 | 4,3 | | | |
| | O tutor considera os objetivos finais do aluno. | 4,1 | 4,0 | 4,3 | | | |
| | O tutor incentivou e motivou os alunos a fazer o seu melhor. | 4,2 | 3,9 | 4,4 | | | |
| | O tutor demonstrou conhecer o conteúdo da disciplina. | 4,4 | 4,0 | 4,9 | | | |
| | O tutor usou uma linguagem adequada no ambiente virtual. | 4,3 | 4,6 | 4,9 | | | |
| | O tutor respondeu às perguntas de forma completa. | 4,6 | 4,4 | 4,8 | | | |
| | O tutor respondeu eficiente e rapidamente às suas necessidades. | 3,9 | 4,0 | 4,0 | | | |
| | O tutor, diante de novas situações, buscou alternativas para ajudar você. | 4,3 | 3,8 | 4,0 | | | |
| | O tutor sempre estimulou perguntas e comentários dos alunos. | 4,5 | 3,5 | 3,7 | | | |
| | O tutor estimulou debates online pertinentes ao conteúdo da disciplina. | 4,0 | 3,4 | 2,9 | | | |
| | O tutor, quando necessário, corrigiu informações de modo adequado. | 4,3 | 3,0 | 3,8 | | | |
| | Tenho confiança que o tutor tem compreensão técnica da disciplina. | 4,4 | 3,5 | 4,7 | | | |
| AVALIAÇÃO | Foram definidos com antecedência os critérios de avaliação da disciplina. | 4,0 | 3,9 | 4,2 | | | |
| | Considerando a exigência e o conteúdo ministrados os critérios de avaliação foram justos. | 4,1 | 4,3 | 4,0 | | | |
| | O tutor foi justo e imparcial em sua avaliação. | 4,0 | 4,4 | 4,6 | | | |

Quadro 1: Ranking Médio das respostas dos alunos matriculados nas disciplinas EaD.

Fonte: autoria própria.

Quanto à disciplina de Promoção da Saúde Bucal, as categorias que apresentaram os menores Rankings Médios estão relacionadas às proposições “O tutor estimulou debates online pertinentes ao conteúdo da disciplina.” e “Houve correspondência entre a teoria e a prática.”. Os RM foram iguais a 2,9 e 3,2 respectivamente. Já a proposição “A plataforma é de fácil acesso.” foi a que apresentou maior RM, sendo igual a 5,0 e as proposições “O tutor demonstrou conhecer o conteúdo da disciplina” e “O tutor usou uma linguagem adequada no ambiente virtual” apresentaram RM iguais a 4,9. Após calcular o Ranking Médio (RM) de cada afirmativa, realizou-se o cálculo das médias aritméticas dos RM das categorias Alunos, Material didático, Conteúdo programático, Recursos do AVA e Avaliação (Tabela 3). Os valores encontrados são os apresentados

no Gráfico 2.

| Categorias | Redes | Legislação | Saúde Bucal |
|-----------------------|--------------|-------------------|--------------------|
| Alunos | 3,8 | 3,1 | 4,0 |
| Material didático | 4,0 | 4,1 | 4,5 |
| Conteúdo programático | 4,0 | 3,5 | 3,9 |
| Recursos do AVA | 4,0 | 4,2 | 4,6 |
| Tutor | 4,3 | 3,8 | 4,2 |
| Avaliação | 4,0 | 4,2 | 4,3 |

Tabela 3: média do Ranking Médio das categorias.

Fonte: autoria própria.

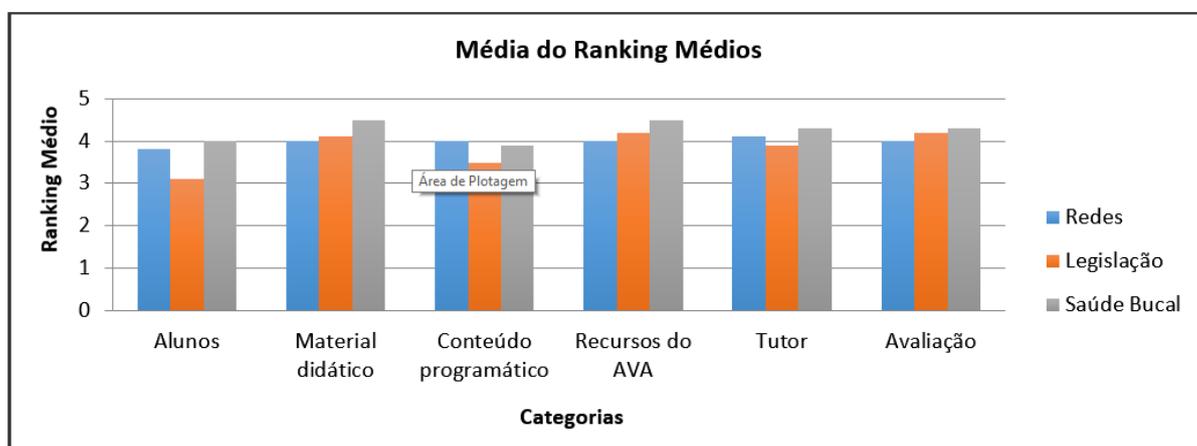


Gráfico 2: médias do Ranking Médio das categorias das disciplinas.

Fonte: autoria própria.

Analisando o gráfico, podemos verificar que os valores dos Rankings Médios de todas as categorias são superiores a 3,0, demonstrando concordância nas respostas.

Na disciplina de Redes de Computadores, a categoria que apresentou menor média dos Rankings Médios foi Alunos (3,8) e a categoria Tutor foi a que apresentou maior média dos Rankings Médios (4,3). Os alunos consideraram que a disciplina não proporcionou o entrosamento dos alunos (RM de 3,1). Como aspecto positivo da categoria Tutor pode-se destacar que a forma com que o tutor respondeu às perguntas (RM de 4,6) e o estímulo as perguntas e comentários dos alunos (RM de 4,5) foram muito satisfatórias. Porém, nessa categoria, os alunos consideraram que as respostas devem ser mais eficientes e rápidas para atender suas necessidades (RM de 3,9). As categorias Material Didático, Conteúdo programático, Recursos do AVA e Avaliação apresentaram média dos RM iguais (4,0), podendo-se citar como pontos críticos o conteúdo do material didático (RM de 3,7), a quantidade de horas exigidas (RM de 3,9), os recursos utilizados para estimular os alunos (RM de 3,7) e a imparcialidade do tutor em suas avaliações (RM de 4,0), respectivamente.

Já a disciplina de Legislação – Marcas e Patentes, observa-se que a categoria Alunos foi a que obteve menor média dos Rankings Médios (3,1). Os alunos consideraram que não houve um ambiente de cooperação e a disciplina não proporcionou o entrosamento durante o curso (RM de 2,6). As categorias que apresentaram maiores médias dos Rankings Médios foram Recursos do AVA (RM de 4,2) e Avaliação (RM de 4,2). Na Categoria Recursos do AVA, os alunos consideraram que o funcionamento da plataforma, a facilidade de acesso e a maneira organizada das informações foram os aspectos positivos (RM de 4,3) e na categoria Avaliação o aspecto positivo foi a imparcialidade do tutor em sua avaliação (RM de 4,4). Pode-se citar como fator crítico que os fóruns não auxiliaram nos estudos (RM de 3,8) e que os critérios de avaliação não foram definidos com antecedência (RM de 3,9). As categorias Conteúdo Programático (média dos RM de 3,5), Tutor (média dos RM de 3,8) e Material Didático (média dos RM de 4,1) apresentaram média dos RM satisfatória. Porém, os alunos consideraram que a apresentação do assunto não foi satisfatória (RM de 2,8), o tutor não corrigiu informações de forma adequada (RM de 3,0) e que o conteúdo do material impresso deveria ser mais relevante (RM de 3,4).

Quanto a disciplina de Promoção da Saúde Bucal, observa-se que a categoria Conteúdo Programático foi a que obteve menor média dos RM (3,9) apresentando como pontos que devem ser melhorados uma maior correspondência entre a teoria e a prática (RM de 3,2) e a quantidade de horas destinada à execução das atividades da disciplina (RM de 3,8). As categorias que apresentaram maior média dos RM foram Recursos AVA (4,6) e Material Didático (4,5), que demonstra uma boa recepção dos alunos pela plataforma. Na categoria Recurso AVA, os itens que tiveram maior destaque foram a facilidade de acesso da plataforma (RM de 5,0) e o seu bom funcionamento (RM de 4,7). A categoria Material Didático também foi bem avaliada pelos alunos (média dos RM de 4,5). Pode-se destacar os aspectos positivos apontados pelos alunos, como linguagem clara (RM de 4,8) e a utilização de material atualizado (RM de 4,5). As categorias Avaliação (média dos RM de 4,3), Tutor (média dos RM de 4,2) e Alunos (média dos RM de 4,0) apresentaram média dos RM muito satisfatória. Porém, um aspecto que deve ser melhorado é a promoção de debates pertinentes ao conteúdo das disciplinas (RM de 2,9).

3.2 Avaliação de qualidade

Juntamente com a implementação e avaliação da disciplina foi realizada uma avaliação da unidade escolar com o objetivo de verificar se o colégio atende aos requisitos mínimos de qualidade para o estabelecimento de cursos à distância. Para essa tarefa, foi elaborado um checklist baseado nos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e nas Deliberações Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro CEE nº 314/2009 e CEE nº 316/2010. O Saeb foi instituído pela Portaria 931/05 do Ministério da Educação, e tem por objetivo avaliar a qualidade do Ensino

Fundamental e Médio. Já a Deliberação CEE nº 314/2009 estabelece normas para o credenciamento de instituições e autorização de cursos e programas de EaD na Educação Básica e a Deliberação CEE nº 316/2010 fixa normas para autorização e encerramento de funcionamento de instituições de ensino presencial da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades, no Estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente, foi feito um levantamento das instalações físicas utilizando o modelo do questionário Saeb. Verificou-se que o colégio apresenta instalações físicas em bom estado de conservação, porém suas condições de acessibilidade devem ser melhoradas e algumas estruturas devem ser construídas. Para o funcionamento da educação presencial a instituição preenche satisfatoriamente todos os requisitos de qualidade. Para o funcionamento de cursos na modalidade EaD será necessária a adequação das instalações físicas do colégio, como a acessibilidade às instalações e a construção de estruturas inexistentes, como um auditório e instalações específicas para EaD. Apesar dos cursos na modalidade EaD serem realizados em um ambiente diferente do escolar, é importante a manutenção de uma estrutura física adequada, pois o colégio funcionará como um polo presencial. Quanto aos recursos educacionais e administrativos oferecidos pela escola, pode-se constatar que a instituição de ensino oferece recursos adequados para o desenvolvimento das atividades educacionais e administrativas, sendo necessário melhorar o acesso dos professores à Internet e um investimento em TICs para possibilitar a interação entre todos os profissionais e alunos envolvidos no processo.

Também foram analisados os requisitos legais estabelecidos pelas Deliberações CEE nº 314/09, CEE nº 316/10 e CEE nº 320/2011. A instituição apresenta toda a documentação legal exigida pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro para o seu funcionamento, faltando apenas a inclusão da modalidade EaD no alvará. Quanto aos profissionais que atuam no colégio, todos encontram-se habilitados para exercerem suas atividades de acordo com as Deliberações. Para a implantação de modalidade a distância será necessário a criação de uma equipe multidisciplinar (Coordenador de TI, Designer Instrucional, Web Designer, Especialista em Programação AVA). A escola já apresenta um plano de curso que poderá ser adaptado para a criação de cursos na modalidade EaD sendo necessário também a qualificação de alguns professores para atuar nesta modalidade de ensino.

Na avaliação da organização do trabalho dentro da escola, foram verificados que os profissionais da escola trocam informações e constatados que eles trabalham em conjunto demonstrando uma boa integração no desenvolvimento de suas tarefas. Esta avaliação mostrou-se bastante positiva, pois a Diretora da escola demonstrou-se ser uma pessoa muito motivadora e próxima dos professores, procurando envolver a todos na construção do processo educacional e incentivando a capacitação dos professores e ideias inovadoras. Os professores demonstraram uma boa integração no desenvolvimento de suas tarefas e procuravam interagir com outros professores para troca de ideias e materiais, o que proporciona um ambiente propício à implementação

de cursos de EaD.

Após a realização da avaliação da instituição quanto aos critérios de qualidade, podese verificar que a unidade escolar apresenta condições de oferecer cursos de Ensino Médio na modalidade EaD. Para tal, sugere-se a criação de uma Coordenação de EaD ligada às Coordenações do Ensino Médio, Ensino Técnico em Informática e Química, com uma equipe multidisciplinar formada por Coordenadores de TI, Designer Instrucional, Pedagogos e Tutores a distância e presenciais, que terão o objetivo de oferecer suporte às outras Coordenações na implantação da EaD na unidade escolar. A Figura 1 apresenta o organograma da instituição com a sugestão de criação de uma Coordenação de EaD.

No Ensino Médio regular a instituição pode optar por desenvolver atividades EaD como apoio ao ensino para os alunos no curso presencial, enquanto que os Cursos de EJA para o Ensino Fundamental e Médio, cursos Técnicos de Informática e de Química podem ser implementados na modalidade a distância, com aulas teóricas através do Moodle e aulas de laboratório nas instalações do Colégio.



Figura 1: organograma da unidade escolar com sugestão de criação de uma CEaD.

Fonte: autoria própria.

A Instituição pode funcionar também como um polo presencial, que daria suporte administrativo e pedagógico aos cursos oferecidos. Sugere-se que os professores também realizem uma capacitação para que possam atuar nesta nova modalidade de ensino. Como proposta de modelo de gestão, sugere-se que o planejamento e a gestão adotem inicialmente o Modelo de Moore & Kearsley, que preconiza a sistematização do trabalho e a horizontalidade das ações (RIBEIRO, 2008), e a partir deste modelo a instituição possa desenvolver uma forma organizativa adequada ao seu processo de

trabalho, porém sempre estabelecendo uma comunicação efetiva entre os envolvidos os profissionais envolvidos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se implementar um AVA com os objetivos de desenvolver disciplinas na modalidade EaD em cursos técnicos de nível médio, avaliar a aceitação dos alunos quanto a utilização dessa modalidade de ensino e verificar se a instituição de ensino atende os critérios de qualidade.

A implementação do AVA foi realizada com software Moodle, pois além de ser um software livre, é de fácil utilização e administração. O Moodle foi instalado em um servidor Web compartilhado. Na escolha da empresa contratada para a hospedagem do AVA, levouse em consideração o valor do contrato e o suporte técnico oferecido. Como a implementação foi realizada para fins de teste e desenvolvimento do trabalho, o plano escolhido teve a melhor relação custo e benefício. O custo total para a implementação do AVA foi de R\$ 209,97 (duzentos e nove reais e noventa e sete centavos), incluindo registro de domínio e pagamento das mensalidades durante os três meses de pesquisa. O plano contratado atendeu plenamente as expectativas do grupo no desenvolvimento do trabalho. Para aplicações mais críticas pode ser contratado um servidor dedicado. Porém, o custo atual varia de 1.000,00 a 3.000,00 reais por mês.

Foram matriculados 40 (quarenta) alunos distribuídos em três disciplinas (Promoção de Saúde Bucal, Legislação – Marcas e Patentes e Redes de Computadores). Os principais recursos disponibilizados foram: arquivos em PDF, vídeos, fóruns de discussão e questionário. Verificou-se que a participação dos alunos no AVA foi satisfatória e o desempenho nas disciplinas foi muito bom.

Foi analisada a percepção dos alunos e avaliada a aceitação quanto à utilização da plataforma. Após a análise dos resultados do questionário, verificou-se que a maioria dos alunos possuía computadores com acesso à Internet em suas residências e grande parte desses alunos utiliza para entretenimento e estudo. A maioria dos alunos sinalizou que faria cursos na modalidade EaD.

A avaliação das disciplinas pelos alunos foi positiva e a concordância foi parcial ou total na maioria dos itens avaliados. Foi realizado o cálculo dos RMs das respostas e pode-se afirmar que a aceitação dos alunos foi muito boa. Após realizar a média dos RMs, foi possível verificar que os valores de todas as categorias são superiores a 3,0, demonstrando concordância nas respostas das afirmativas em todas as categorias.

Quanto a avaliação dos critérios de qualidade, pode-se verificar que a escola apresenta condições necessárias para a implementação de cursos Técnicos na modalidade EaD. Entretanto, a escola precisará melhorar as suas condições de acessibilidade e capacitar os professores para atuarem nesta nova modalidade de

educação. Além disso, criar uma equipe multidisciplinar e uma Coordenação de EaD.

Dessa forma, com a análise dos resultados e a percepção do autor, conclui-se que a pesquisa alcançou os objetivos propostos e respondeu as questões de estudo. Indica-se a ampliação do estudo para verificar a aceitação dos professores do Ensino Médio e Cursos Técnicos com o objetivo de utilizar o AVA em suas práticas pedagógicas.

5 | AGRADECIMENTOS

Ao Centro de Integração Objetivo (CIOB) pela oportunidade dada para o desenvolvimento do trabalho com os alunos dos cursos de nível médio e técnicos. Aos professores André da Silva Pereira, George João de Almeida Chaves, Ana Cristina Marques e aos alunos pela colaboração no desenvolvimento das atividades.

6 | APONTAMENTOS

Esse trabalho foi apresentado e publicado no CIET: EnPED: 2018 -Educação e tecnologia: Aprendizagem e Construção do Conhecimento. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2018.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. C. B. M.; MELLO, M.; AMARAL, M. C.; ANNUNZIATA, L. **A Gestão das Práticas Pedagógicas na EaD: Construção do Material Didático, Mídias Integradas e Conteúdos Educacionais como Elementos Centrais em Apoio ao Aluno**. 16º Congresso Internacional de Educação a Distância. ABED. 31 de agosto a 03 de setembro, Foz do Iguaçu - PR, 2010. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010185315.pdf> Acessado em: 26.02.2015.

BONICI, R. M. C. e ARAÚJO JUNIOR, C. F. **Medindo a satisfação dos estudantes em relação a disciplina on-line de probabilidade e estatística**. 17º Congresso Internacional de Educação a Distância. 30 de agosto a 02 de setembro – Manaus/AM, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/190.pdf> Acessado em: 27.08.2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acessado em: 28.02.2015.

DAUDT, S. I. D.; BEHAR, P. A. **A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão**. Educação (Porto Alegre), v. 36, n. 3, p. 412-421, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15543/10229> Acessado em: 24.02.2015.

DIAS, C. C. M. J. D. **Ambientes virtuais de aprendizagem Revisão de literatura das novas tendências tecnológicas**. VI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 06 e 08 de novembro de 2006, Curitiba - Paraná. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-100-TC.pdf> Acessado em: 04.06.2015.

GARBIN, T. R.; DAINESE, C. A. **Complexidade da gestão em EAD**. 16º Congresso Internacional de

Educação a Distância: Conteúdo, Apoio ao Aprendiz e Certificação - Os Ingredientes Centrais para Eficácia na EAD. 31 de agosto a 03 de setembro de 2010. Foz do Iguaçu - Paraná.

Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000655.pdf>. Acessado em: 16.05.2015.

GOMES, R. C. M.; FURQUIM, L. A. C. V. **Os profissionais da educação à distância e o desenvolvimento de equipes de trabalho como motivação para o ensino aprendizagem em rede virtual.** Anuário da Produção Acadêmica Docente. Vol. 4, Nº 8, p. 161 – 175. Ano 2010. Disponível em:

<http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1410/1/Artigo%2011.pdf> Acessado em: 25.02.2015.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. **A educação à distância: história, concepções e perspectivas.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 166-181, 2006. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/Especial/Final/art11_22e.pdf. Acessado em: 01.03.2015.

LIMA, D. C. B. P.; RODRIGUES, C. A. C.; FARIA, J. G. **Questões emblemáticas da política pública de EAD no contexto atual.** V Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFM. São Luís – Maranhão, 2011. Disponível em:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/QUESTOES_EMBLEMATICAS_DA_POLITICA_PUBLICA_DE_EAD_NO_CONTEXTO_ATUAL.pdf Acessado em: 02.06.2015.

MILL, D.; BRITO, N. D.; SILVA, A. R.; ALMEIDA, L. F. **Gestão da educação a distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD.** 2011. Disponível em:

http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf. Acessado em 28.02.2015.

MUGNOL, M. **A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2738&dd99=view&dd98=pb> Acessado em: 01.03.2015.

RIBEIRO, L. O. M.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. **Gestão de EAD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADs para a escolha de modelos adequados.** CINTED – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. V. 5 Nº 1, Julho, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17243> Acessado em: 23.02.2015.

RIBEIRO, L. O. M. **Planejamento e gestão de um Centro de Educação a Distância (CEAD) voltado para educação profissional e tecnológica: um estudo de caso.** Tese de Doutorado em Informática na Educação. UFRGS. Porto Alegre, RS. 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17243> Acessado em: 23.02.2015

RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE nº 314, de 08 de setembro de 2009.** Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d314.pdf>. Acessado em: 27.02.2015.

_____. **Deliberação CEE nº 316, de 30 de março de 2010.** Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d316.pdf> Acessado em: 27.02.2015.

_____. **Deliberação CEE nº 320, de 17 de julho de 2011.** Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d320.pdf> Acessado em: 27.02.2015.

ROESLER, J. **A gestão da educação superior on-line.** 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância: «Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem» 14 a 17 de Setembro 2008. Santos/SP. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/542008100805PM.pdf> Acessado em: 20.03.2015.

ROQUE, G. O. B.; SILVA, L. M. **Metodologia para avaliação e acompanhamento de cursos a distância: em busca da qualidade.** ABED. 17º Congresso Internacional de Educação a Distância. 30 a 02 de agosto de 2011. Manaus/AM. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/155.pdf>. Acessado em: 06.07.2015.

SCHLEMMER, E.; SACCOL, A. Z.; GARRIDO, S. **Um modelo sistêmico de avaliação de softwares para educação a distância como apoio à gestão de EaD.** REGE Revista de Gestão, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 77-91, mar. 2007. ISSN 2177-8736. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rege/article/view/36592>. Acessado em: 01.03.2015.

SERRA, A. R. C.; MOURÃO, L.; COSTA, G. P. **Gestão da Educação a Distância: sistema e estrutura organizacional diante do ENADE.** Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 228-252, Edição Especial 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/download/1983-4535.2012v5n4p228/23689> Acessado em: 02.03.2015.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISADORES NA ÁREA DE LETRAS

Eliza Adriana Sheuer Nantes

Unopar Londrina- Pr.

Antonio Lemes Guerra Junior

Unopar Londrina- Pr.

Ednéia de Cássia Santos Pinho

Unopar Londrina- Pr.

Juliana Fogaça Sanches Simm

Unopar Londrina- Pr.

Maria Gorett Freire Vitiello

Unopar Londrina- Pr.

mediada pelas tecnologias da informação e comunicação, uma vez que distâncias são reduzidas, e pesquisadores (professores e alunos), situados em diferentes regiões, mas de forma próxima, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, mobilizam-se em torno de um objetivo comum: produzir conhecimento científico na universidade.

Palavras-chave: Letras. Iniciação científica. Educação a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Letras. Iniciação científica. Educação a distância.

RESUMO: Este trabalho pauta-se no objetivo de apresentar uma experiência, ainda em curso, de desenvolvimento de atividades de Iniciação Científica (IC) na Educação a distância (EaD), com alunos do Curso de Letras. Como foco na investigação de como acontece a formação para o uso pedagógico das tecnologias, os alunos envolvidos, sob a orientação de professores supervisores, são apresentados à prática da pesquisa científica, participando de atividades de caráter teórico (leituras, discussões) e prático (planejamento de pesquisas, elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados, análise de resultados, etc.). Amparando-se em pressupostos teóricos ligados à IC (cf. Massi e Queiroz, 2015) e às relações entre ensino e tecnologia no contexto da EaD (cf. Kenski, 2012; Lévy, 2010), os resultados do projeto apontam para a proficiência da IC

ABSTRACT: This work is based on the objective of presenting an experiment, still in progress, to develop activities of Scientific Initiation (SI) in the Distance Education (DE), with students of the Course of Languages. The students involved, under the guidance of supervising teachers, are introduced to the practice of scientific research, participating in activities of a theoretical (readings, discussions) and practical nature (planning of researches, elaboration and application of instruments of data collection, analysis of results, etc.). Based on theoretical assumptions related to the SI (see Massi and Queiroz, 2015) and to the relationship between teaching and technology in the context of DE (see Kenski, 2012; Lévy, 2010), the results of the project point to the value of SI mediated

by information and communication technologies, since distances are reduced, and researchers (teachers and students), located in different regions, but in a close way, through virtual learning environments, mobilize themselves around a common objective: to produce scientific knowledge in the university.

KEYWORDS: Languages. Scientific initiation. Distance education.

1 | INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica (IC) é um diferencial na formação do estudante de graduação. Sua realização proporciona ao acadêmico a intensa experiência de busca, de produção e de ampliação do conhecimento. A definição de um tema de interesse, a identificação de aspectos exploratórios, o levantamento de dados e a junção da teoria com a prática são algumas das etapas a serem consideradas. Essa pesquisa orientada desempenha função salutar no processo de ampliação das ideias e na formação de futuros pesquisadores.

Considerando o universo da Educação a Distância (EaD), essa iniciativa torna-se desafiadora, porém não impossível, uma vez que o estudante dessa modalidade tem a seu favor inúmeras ferramentas digitais que o aproximam do seu orientador/professor. Um diferencial positivo para a realização da IC a distância é o alcance que esse tipo de estudo pode ter, já que as limitações geográficas são minimizadas, e a coleta de dados, que poderia exigir um longo período na modalidade presencial, pode acontecer em um curto espaço de tempo.

Nesse sentido, nós, integrantes do corpo docente do Curso de Letras da UNOPAR, iniciamos um trabalho junto aos nossos alunos, com o objetivo de torná-los pesquisadores, de modo que vivenciem todo o trajeto de produção científica do conhecimento e tenham ferramentas para agir e investigar em vários níveis acadêmicos, resolvendo, inclusive, possíveis problemas de natureza micro ou macrosocial.

Este trabalho foi desenvolvido com apoio financeiro da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A Iniciação Científica (IC) é um diferencial na formação do estudante de graduação. Sua realização proporciona ao acadêmico a intensa experiência de busca, de produção e de ampliação do conhecimento. A definição de um tema de interesse, a identificação de aspectos exploratórios, o levantamento de dados e a junção da teoria com a prática são algumas das etapas a serem consideradas. Essa pesquisa orientada desempenha função salutar no processo de ampliação das ideias e na formação de futuros pesquisadores.

Considerando o universo da Educação a Distância (EaD), essa iniciativa torna-se desafiadora, porém não impossível, uma vez que o estudante dessa modalidade tem a seu favor inúmeras ferramentas digitais que o aproximam do seu orientador/professor. Um diferencial positivo para a realização da IC a distância é o alcance que esse tipo de estudo pode ter, já que as limitações geográficas são minimizadas, e a coleta de dados, que poderia exigir um longo período na modalidade presencial, pode acontecer em um curto espaço de tempo.

Nesse sentido, nós, integrantes do corpo docente do Curso de Letras da UNOPAR, iniciamos um trabalho junto aos nossos alunos, com o objetivo de torná-los pesquisadores, de modo que vivenciem todo o trajeto de produção científica do conhecimento e tenham ferramentas para agir e investigar em vários níveis acadêmicos, resolvendo, inclusive, possíveis problemas de natureza micro ou macrosocial.

a) o foco no desenvolvimento da criatividade e análise crítico-reflexiva do aluno em formação, cabendo ao ensino superior assumir o seu “lugar de reflexão e de síntese criativa entre formação, pesquisa e inovação na sociedade” (BRIDI, 2015, p. 32);

b) a concessão de bolsas e consolidação dos eventos científicos específicos da área, para a ampliação do financiamento da pesquisa (CANAAN; NOGUEIRA, 2015);

c) o papel da esfera educacional brasileira, desde a educação básica, em desenvolver a “pesquisa e a divulgação científica” (BRASIL, 2017, p. 148), bem como propiciar ao aluno o “relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo” (BRASIL, 2017, p. 150).

Nesse cenário descrito, inscrevem-se os alunos de IC, participantes desta pesquisa, inseridos na sociedade da informação, no contexto da EaD, a qual traz novos papéis aos atores, dentre eles a proposição de “atividades que permitam ao aluno aprender perguntando, pesquisando, trabalhando coletivamente, planejando e organizando” (BEHAR et al., 2013, p. 24).

Para tanto, todos devem estar, de acordo com Kenski (2012, p. 36), “abertos para inovações, em estado de permanente aprendizagem”, ou, como postula Lévy (2010), cômicos do avanço tecnológico e sua influência na educação, sobretudo com a ampliação da internet que impulsionou e alicerçou a explosão da EaD, desterritorializando o saber, ampliando o acesso ao ciberespaço e, conseqüentemente à cibercultura, o que, por extensão, possibilita ao aluno da modalidade a distância ter acesso à IC. Logo, enquanto professores atuantes nessa área, elaboramos um projeto de pesquisa, levado a campo, conforme apresentamos no próximo item.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Projeto de Iniciação Científica (PIC) desenvolvido intitula-se “A formação inicial

no Curso de Letras, na modalidade EaD, para o uso pedagógico das tecnologias”, balizado pelo objetivo de investigar, teórica e empiricamente, como os alunos de Letras, inseridos no contexto do ensino a distância, estão sendo preparados para, em sua futura atuação docente, fazerem o uso pedagógico da tecnologia na escola. É por meio dessa investigação que os alunos envolvidos têm a oportunidade de desenvolverem sua essência pesquisadora – atuando como sujeitos investigadores e investigados.

A implantação e a execução desse projeto, em síntese, seguiu uma série de etapas, a partir do segundo semestre de 2017:

1. Planejamento do projeto e submissão ao Comitê de Ética para aprovação;
2. Elaboração de edital, divulgação e sensibilização dos alunos;
3. Seleção dos participantes, com base em critérios pré-estabelecidos; e
4. Execução de atividades teórico-práticas.

Inicialmente, o PIC foi direcionado a alunos do 3º, 4º, 5º e 6º semestre, sendo que, ao todo, 52 estudantes foram cadastrados como participantes, dos quais, atualmente, apenas 19 permanecem em atividade efetiva, sob a nossa supervisão/orientação.

Metodologicamente, a execução da proposta está ancorada nos princípios da EaD, mobilizando recursos típicos dessa modalidade, como, especialmente, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com todas as suas ferramentas de interação (chat, fórum, espaços de discussão, etc.), a partir do qual são desenvolvidas as orientações, as discussões e o registro das atividades realizadas. Esse processo também está organizado em diferentes etapas, conforme descrição a seguir:

1. Apresentação e treinamento para uso do AVA especificamente voltado para as atividades de IC;
2. Supervisão dos alunos de IC em atividades iniciais de caráter básico (apresentação da IC, discussões sobre pesquisa e ciência, elaboração de currículo na plataforma Lattes, exploração de estratégias para leitura e gerenciamento de informações, etc.);
3. Supervisão dos alunos de IC em atividades de caráter específico (apresentação do projeto, proposição de leituras teóricas, mediação em chats e fóruns, elaboração e aplicação de instrumento de coleta de dados, planejamento da pesquisa, etc.).

A partir dessa estrutura, ao longo deste primeiro semestre de condução do projeto, embora tenham sido enfrentadas dificuldades no que tange à desistência de um número considerável de alunos, alguns importantes resultados já podem ser apontados, evidenciando a viabilidade da proposta, conforme sintetizamos a seguir.

4 | RESULTADOS PRELIMINARES

Neste projeto, conforme informado, os alunos são instrumentalizados para o exercício da pesquisa, a partir de atividades como leituras e discussões teóricas,

elaboração de fichamentos e questionários, coleta, organização e análise dos dados. No entanto, além da formação para a pesquisa, o projeto também visa verificar como eles e seus colegas de turma têm sido preparados para o uso da tecnologia em sua futura prática profissional. Assim, os alunos são envolvidos como pesquisadores e pesquisados, sendo todas as fases do projeto, portanto, fundamentais para o alcance dos objetivos previstos.

Considerando a etapa de atividades especificamente relacionadas ao projeto, depois de uma fase inicial de imersão no universo da pesquisa, com vídeos sobre a essência da IC, o registro do currículo de um pesquisador e os gêneros acadêmicos relativos à área, os alunos assistiram a mais um vídeo de formação gravado por nós, professores supervisores, sobre os caminhos a serem percorridos. As dúvidas dos alunos, nessa etapa, puderam ser esclarecidas em um chat, em que, com profícua participação, eles puderam expor suas reflexões acerca do escopo da pesquisa, bem como sobre suas percepções quanto ao uso da tecnologia no ensino.

Na sequência, os alunos foram levados a refletir sobre a relevância da IC na sua formação acadêmica. Todos foram unânimes em indicar que essa atividade é um diferencial no processo de graduação, como observamos, por exemplo, nestes enunciados registrados por eles em uma das sessões de interação via chat: “qualifica melhor os alunos da graduação, enriquecendo seu repertório de conhecimentos, ampliando sua visão de mundo através do contato direto com área a ser pesquisada”; e “é responsável por desenvolver o espírito científico que se espera de um pesquisador”.

Posteriormente, após assistirem a mais um vídeo de orientação, dessa vez sobre como ocorreriam as leituras teóricas, os alunos efetivamente passaram a realizá-las. Foram propostos textos que os levaram a refletir sobre o que é uma pesquisa científica, a importância do planejamento, o método científico, a pesquisa qualitativa e a quantitativa, além do processo de coleta de dados. Novamente, nos chats de discussão, os discentes compartilharam suas percepções sobre as leituras, evidenciando a assimilação de conceitos referentes aos principais aspectos componentes da pesquisa científica, viabilizando, portanto, a execução dos passos subsequentes.

Nesse sentido, na etapa seguinte, os alunos realizaram a leitura de documentos relativos ao projeto e, com isso, foram levados a refletir sobre os objetivos a serem alcançados, bem como a justificativa que norteia a investigação. Munidos dessas reflexões, os alunos foram a campo, em seus polos de atuação, a fim de levantarem o número de sujeitos a serem investigados por eles. Além disso, junto aos docentes, refletiram sobre o instrumento de coleta de dados, elaborando conjuntamente as questões a serem aplicadas.

Vale ressaltar que, a partir da realização de um teste-piloto, foi necessária a reelaboração do instrumento, com a inserção de questões mais fechadas devido à previsão de um número elevado de participantes e, conseqüentemente, de dados a serem manipulados. Com esse processo, os alunos confirmaram a relevância do planejamento para a execução de toda e qualquer pesquisa, garantindo a validade e

a confiabilidade dos dados e da análise.

Em continuidade, antes da execução final da coleta de dados por meio do questionário reformulado, retomamos o processo de leituras teóricas, especificamente sobre ensino e tecnologia, uma vez que a abordagem desse tema é necessária para instrumentalizar os alunos para a análise das informações a serem coletadas.

Em síntese, já na fase de consolidação dos fundamentos teóricos e preparação dos alunos de IC para a coleta final de dados, esta pesquisa, até então, tem possibilitado aos alunos refletir sobre o seu processo formativo, sobre os passos que envolvem uma pesquisa científica, bem como acerca do escopo que norteia a investigação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto apresentado, embora em andamento, mostra que a pesquisa científica na modalidade a distância é necessária e possível. O estudante de graduação, incluindo o de Letras, precisa ter contato com a produção de ciência, desde as etapas iniciais até a divulgação dos resultados. Todo e qualquer aluno aspira à formação completa, sem limites, e esse é o papel da IC: ensinar a produzir conhecimento que gere ações efetivas.

Os benefícios constatados são inúmeros para o estudante e, também, para nós, professores supervisores, uma vez que, mediadas pelas tecnologias, novas metodologias têm surgido, facilitando o trabalho dos pesquisadores. Além disso, a diversidade de culturas acionadas pela EaD tem sido um diferencial importante. A troca de experiências e ideias, considerando as especificidades de cada aluno e polo envolvidos, tem proporcionado aos participantes ampla reflexão sobre o fazer ciência, criando condições favoráveis para a expansão da pesquisa.

Considerando que os pilares do Ensino Superior são o ensino, a extensão e a pesquisa, as instituições devem estar atentas a essa demanda. Afinal, a busca pela compreensão de fenômenos sempre fez parte das aspirações humanas, pois a produção de conhecimento é uma necessidade vital para a sociedade. Impulsionar e orientar essa ação faz parte da formação acadêmica responsável e engajada, como a IC a distância.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

BRIDI, J. C. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (Orgs.). **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Unesp, 2015, p. 13-35.

CANAAN, M. G.; NOGUEIRA, M. A. Bens em disputa no campo universitário: o efeito de fatores socioeconômicos e culturais no acesso à bolsa de iniciação científica. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (Orgs.). **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Unesp, 2015, p. 65-85.

KENSKI, V. M. Caminhos futuros nas relações entre novas educações e tecnologias. In: **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 115-128.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. A perspectiva brasileira da iniciação científica: desenvolvimento e abrangência dos programas nacionais e pesquisas acadêmicas sobre a temática. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (Orgs.). **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Unesp, 2015, p. 37-64.

O LETRAMENTO DIGITAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POTENCIALIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Daniela de Oliveira Pereira

Universidade Federal de Ouro Preto
Ouro Preto – MG

RESUMO: Este artigo tem como tema central a relação entre letramento digital, educação a distância (EAD) e inclusão social. Pretende-se analisar a importância do letramento na sociedade atual como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento, por meio da EAD, bem como problematizar se as práticas de letramento digital da EAD podem, de fato, se constituir em mecanismos de inclusão social e digital. Para o alcance do objetivo proposto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter exploratório, baseando-se em autores como Buzato (2006), Coscarelli (2011), Rojo (2009), Soares (2002 e 2004) e Street (2013), dentre outros. Como conclusão, o estudo aponta que, embora apresentando limitações, as práticas de letramento digital realizadas por meio da EAD podem se configurar como mecanismos capazes de enfrentar o analfabetismo e permitir a inclusão social, exigindo dos educadores uma reflexão mais ampla, que englobe o repensar dos próprios conceitos de educação e tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital, educação a distância, inclusão social.

ABSTRACT: This article focuses on the relation between digital literacy, distance education (EAD in Portuguese) and social inclusion. It is intended to analyze the importance of literacy in the contemporary society as an instrument of social inclusion and democratization of the knowledge, through EAD, as well as to problematize if the digital literacy practices can, in fact, develop mechanisms of social and digital inclusion. In order to reach the proposed object, the methodology used was the bibliographical, qualitative and exploratory researches, based on authors such as Buzato (2006), Coscarelli (2011), Rojo (2009), Soares (2002 e 2004) e Street (2013), among others. As a conclusion, the study points out that, although presenting limitations, the practices of digital literacy performed by EAD can be considered instruments able to fight illiteracy and to allow social inclusion, demanding a broader reflection from educators, which encompasses rethinking the very concepts of education and technology.

KEYWORDS: Digital literacy, distance education, social inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de transformação tecnológica da sociedade contemporânea vem ocorrendo de maneira exponencial, principalmente graças ao desenvolvimento da linguagem digital, a

qual possibilita a criação de interfaces que permitem a geração, o armazenamento e a disseminação da informação e das inovações, nas mais variadas formas, tempos e espaços. Os sujeitos, imersos nesse ambiente tecnológico, influenciam e são influenciados em sua forma de pensar e agir, gerando impactos nas interações entre os indivíduos e na sociedade como um todo. Entretanto, ao mesmo tempo em que as tecnologias ampliam as possibilidades de compartilhamento e a formação de redes, as exigências e requisitos para participação nesse contexto globalizado são aumentados e, com eles, o potencial de exclusão.

Dessa forma, alteram-se as formas de produção, apropriação e utilização do conhecimento, influenciando diretamente o processo educacional e a escola que, como agente e lugar de letramento, precisa garantir o direito do cidadão à inclusão nesse contexto. No cenário brasileiro, a educação a distância vem sendo associada à democratização dos processos de ensino-aprendizagem, mediados por tecnologias, devido às possibilidades de acesso e flexibilidade na formação tanto de professores quanto de alunos nos vários níveis de ensino.

Nessa perspectiva, inserido na temática de letramento digital, EAD e inclusão, este artigo tem por objetivo analisar a importância do letramento na sociedade atual, principalmente o letramento digital como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento, por meio da EAD.

A importância deste estudo justifica-se na medida em que as práticas de leitura e escrita estão sendo redimensionadas em função das mudanças provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e pelos avanços nas inovações. Paradoxalmente, os sujeitos estão cada vez mais imersos em ambientes tecnológicos, em seu cotidiano, mas os processos de apropriação de alunos e docentes, nas escolas, em relação às inovações tecnológicas parecem não acompanhar as rápidas e constantes mudanças da cibercultura, gerando contextos de exclusão.

Dessa maneira, baseando-se em autores como Buzato (2006), Coscarelli (2011), Rojo (2009), Soares (2002 e 2004) e Street (2013), dentre outros, este trabalho pretende responder se as práticas de letramento digital da EAD podem se constituir em mecanismos de inclusão social e digital. Assim, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e de caráter exploratório, que procura apresentar premissas básicas da sociedade da informação, reflexões sobre a exclusão social e digital, conceitos de alfabetização, letramento e letramento digital, bem como análises sobre as potencialidades do letramento digital da EAD para a inclusão social.

2 | A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Vive-se uma época sem precedentes na história da humanidade, com grandes e rápidas transformações. De acordo com Vieira e Vieira (2003) ao cotidiano incorporam-se continuamente produtos e serviços provenientes de reestruturações, de novas tendências, identidades, significados e valores agregados. A evolução tecnológica e

cultural introduz novos paradigmas e produz impactos nos cenários do presente e certamente do futuro das organizações – a escola é uma organização – que, como sistemas vivos, precisam constantemente se adaptar ao ambiente com o qual se relacionam e sobre o qual atuam. Ainda segundo os mesmos autores transitamos de um século a outro, carregando alguns significados de um tempo recente e que perdem, gradativamente, sentido para as novas virtualidades da tecnologia na era da informação e do conhecimento.

O novo formato social chamado, dentre outras formas, de sociedade do conhecimento, sociedade em rede ou informacional, constitui-se de uma sociedade globalizada, (...) com utilização intensiva do conhecimento através das inovações oferecidas pela microeletrônica, pela informática e pelas novas tecnologias de comunicação (Castells, 1999). Assiste-se ao surgimento de um novo paradigma, o da tecnologia da informação, no qual as transformações tecnológicas estabelecem novas relações com a economia e a sociedade. Esse novo modelo, segundo o autor, é alicerçado na informação, a qual é parte integrante de toda atividade humana e, portanto, todas as atividades são influenciadas diretamente por ela. A tecnologia, além de favorecer a reorganização e a flexibilidade dos processos, permite implementar, na prática, a lógica de redes, de forma a permitir a conexão entre tais processos. Dessa forma, por meio da crescente convergência de tecnologias, as diversas áreas do saber tornam-se interligadas, transformando a forma como as atividades são pensadas.

Inserido nesse cenário de mudanças, o campo educacional encontra-se cada vez mais pressionado por todas essas modificações. Escolas e universidades são impelidas a preparar seus alunos para a liderança e para o acompanhamento das profundas transformações introduzidas pelo avanço tecnológico e pelas novas concepções de vida dele emergentes. Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, o novo desafio imposto às universidades passa a ser o de preparar os sujeitos para desenvolver um conhecimento mais qualificado e autônomo, capacitando-os para a análise sistemática e colaborativa na resolução de problemas. Segundo Lévy (1993) é preciso reconhecer um novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, o aprendizado personalizado e o cooperativo em rede. Assim, a função do educador muda radicalmente. Ele não é mais aquele que dá aula simplesmente, mas um profissional que interage sistematicamente com a informação e o conhecimento.

Portanto, as transformações na estrutura produtiva das sociedades capitalistas contemporâneas, impulsionadas pelo avanço tecnológico, criaram novos contextos culturais e novos modos de perceber e de compreender o mundo, além de colocar desafios teóricos e práticos para a educação. Nesse sentido, Lévy (1996) afirma que um movimento geral de virtualização afeta hoje a informação, a comunicação, os corpos, o funcionamento da economia, os quadros coletivos da sensibilidade e o exercício da inteligência, ou seja, a constituição do “nós”. Tal virtualização, segundo o autor, pode ser entendida como a mutação ou movimento em curso. O virtual é um modo de ser dos processos de criação, isto é, um processo de transformação de um

modo de ser num outro. Lévy (1999) ainda reflete acerca do impacto das tecnologias sobre a construção da inteligência coletiva, afirmando que a sociedade se encontra condicionada, mas não determinada pela técnica. Segundo o autor, com o advento do ciberespaço, o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se construir conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva.

3 | EXCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

No mundo contemporâneo, as tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais presentes e, explícita ou implicitamente, demarcam cada vez mais seu espaço, determinando o modo como as pessoas vivem, pensam e agem, construindo novos códigos de linguagens e configurando uma grande rede com vantagens e desvantagens significativas. Assim, ao mesmo tempo em que tais tecnologias aproximam pessoas e instituições e possibilitam a geração de produtos e serviços em velocidades cada vez maiores, intensificam-se as exigências e condições para participação, bem como seu potencial de exclusão.

A discussão do conceito de exclusão perpassa pela percepção do limite entre os que são incluídos e os que são excluídos dentro de uma determinada população, bem como do posicionamento do Estado em relação a esses grupos. Essa noção pode variar no espaço e no tempo, uma vez que as transformações advindas do processo de globalização não acontecem de forma homogênea em países industrializados e nos em desenvolvimento, aumentando ainda mais as diferenças entre esses “dois mundos”. Desse modo, a concepção da exclusão está ligada à existência de desigualdades sociais e, portanto, de oportunidades (Silva, 2014).

Nesse contexto de exclusão social, percebe-se que é grande o desafio das iniciativas voltadas para a difusão das tecnologias da informação e comunicação, a fim de garantir condições igualitárias de participação no novo padrão de desenvolvimento. Percebe-se que a cibercultura está alterando não só as relações das pessoas com o tempo e o espaço, como também está ampliando exponencialmente as diferenças na capacidade de lidar com as informações e transformá-las em conhecimento, podendo, dessa forma, não apenas consolidar as desigualdades sociais como também elevá-las.

Assim, a fim de diminuir tanto a exclusão social quanto a digital é fundamental garantir o acesso não somente à infraestrutura física, mas, principalmente, capacitar os diferentes sujeitos sociais para o uso e domínio da linguagem adequada. Nesse sentido, faz-se necessária uma ação efetiva do Estado, com a formulação de políticas públicas que corrijam distorções e permitam a universalização do acesso e da participação na sociedade do conhecimento. Tais estratégias devem possibilitar, além do acesso livre à informação, uma garantia de alfabetização e letramento digital de

professores e alunos, levando-se em consideração que o uso intenso das tecnologias de informação e comunicação se constituem como linguagens que precisam ser conhecidas, experimentadas e ressignificadas, a fim de produzirem conhecimento.

Em relação ao contexto brasileiro, pode-se dizer que o processo de exclusão social no país não é novo e a construção de uma proposta educacional que a supere requer a percepção de que se trata de um fenômeno histórico e cultural. Tal entendimento perpassa pela compreensão do paradoxo de que, mesmo com o avanço e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a sociedade e a escola continuam a permitir e a contribuir, em suas relações, para a exclusão social. É nesse sentido que Rojo (2009) afirma que durante praticamente todo o século XX, no Brasil, a relação da escola com a população foi de exclusão e de fracasso.

Para explicar esse contrassenso, a autora toma por base os estudos realizados por Leon e Menezes-Filho (2002) e de Ferraro (2002), sobre reprovação, evasão e fracasso escolar. Trabalhando com dados do IBGE, tais pesquisas mostram que as taxas de reprovação escolar se concentram nas séries mais avançadas do ensino fundamental e estão relacionadas com a evasão e a conseqüente exclusão escolar. Assim, se o fracasso escolar se efetiva por meio da reprovação a tendência de evasão e, portanto, de exclusão social, é bem maior. Dessa forma, o acesso ao ensino fundamental é garantido, mas não a permanência, a escolaridade de longa duração e o sucesso escolar dos meios populares.

Essas foram as razões, segundo Rojo (2009), que levaram o governo federal a instituir políticas públicas de ciclos, de progressão continuada e de cotas, que, além de questionadas pela sociedade e pela mídia, acabam por configurar um tipo de fracasso e exclusão. Os resultados obtidos a partir dessas iniciativas expressam um ensino e uma aprendizagem insuficientes e impedem ou dificultam não somente o sucesso e a inclusão escolar, mas, principalmente, a cidadania. Dessa forma, é preciso pensar o processo educativo como a via mais curta para, efetivamente, ampliar o acesso ao exercício efetivo da cidadania. A educação deve estar vinculada à construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que, portanto, caminhe junto com princípios da equidade. Para isso, é necessário, comprometer a escola com o processo mais amplo de inclusão social.

4 | DISCUSSÕES EM TORNO DOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO DIGITAL

Para um melhor entendimento da exclusão digital e das práticas sociais que se efetivam no ciberespaço, é necessário tentar discutir os conceitos de alfabetização, letramento e letramento digital que, embora sejam bastante explorados por vários autores em suas pesquisas, especialmente na área de educação, não apresentam homogeneidade e constância.

Para Soares (2004) a alfabetização pode ser entendida como a aprendizagem do sistema tradicional de escrita e o letramento refere-se ao uso ou apropriação da leitura e da escrita, como práticas sociais, a partir do desenvolvimento de comportamentos e habilidades. Assim, alfabetização e letramento distinguem-se tanto em relação ao objeto de estudo quanto aos processos cognitivos de ensino-aprendizagem. Entretanto, esses processos, mesmo distintos, são interligados e não podem ser separados, uma vez que a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por intermédio de práticas de letramento, o qual só acontece através da aprendizagem da língua escrita. Em outra concepção, Soares (2002) define o letramento como sendo a condição dos indivíduos ou grupos sociais que exercem efetivamente as práticas de leitura e escrita e que, portanto, participam de maneira competente de eventos de letramento e, com isso, mantêm interações com outros sujeitos e com o meio, inserindo-se em uma sociedade letrada. Nesse sentido, o letramento seria o contrário de analfabetismo, ou seja, a condição ou estado de quem não é analfabeto. Com a introdução, na sociedade, de novas práticas de leitura e escrita, proporcionada pelo advento pelas tecnologias de informação e comunicação, configura-se o letramento digital na cibercultura, isto é, a apropriação das novas tecnologias para o exercício da leitura e da escrita na tela.

Os Novos Estudos sobre Letramento ou *New Literacy Studies*, enfocam, de acordo com Street (2013), a representação do letramento como prática social e não somente a aquisição de habilidades técnicas, representando uma nova perspectiva nos estudos do letramento. Assim, identificam-se múltiplos letramentos, autônomos e ideológicos, que variam no tempo, no espaço e conforme a cultura e as relações de poder. O modelo autônomo pressupõe que o letramento, por si só, produz efeitos benéficos sobre outras práticas sociais, disfarçando os pressupostos ideológicos e culturais que o sustentam. Pelo modelo ideológico, o letramento varia de acordo com o contexto e a cultura e as práticas de leitura e escrita estão arraigadas nas concepções de conhecimento, de identidade e de ser dos sujeitos. Nesse sentido, incorporado em práticas sociais, o letramento e seus significados são objetos de disputa.

Já pela leitura de Coscarelli (2011) é possível inferir que a alfabetização digital se relaciona tanto à obtenção do conhecimento técnico e ferramental dos recursos da informática ou das tecnologias de informação e comunicação quanto às novas práticas discursivas e formas de interação medidas por tais tecnologias. Dessa maneira, a autora aproxima o conceito de alfabetização digital do de letramento digital, que se preocupa com a dimensão crítica e produtiva, permeada pelas tecnologias. A acepção de letramento encontra-se, nesse conceito, na ideia de interação e socialização, por intermédio do uso do computador como meio de comunicação e de produção de questionamentos e conteúdo.

Ribeiro (2009) afirma que um sujeito alfabetizado conhece uma tecnologia e que o letrado, entendendo ou não tal tecnologia, têm consciência que o domínio da língua escrita ou oral acarreta em usos e possibilidades. Além disso, do ponto de vista

social e histórico, existem graus de letramento na sociedade pós-moderna, ou seja, a competência de ler e escrever pode ser desenvolvida em diferentes níveis. A autora ainda observa que nas sociedades centradas na escrita, como o Brasil, o analfabeto, embora sendo também cidadão, não se encontra em condição de exercer plenamente seus direitos. Isso equivale dizer que o não domínio da escrita leva à exclusão social e que ser somente alfabetizado também não é o bastante; é preciso ser letrado, ou seja, dominar mais linguagens e técnicas. Dessa forma, em tempos de internet, o conceito de letramento digital apresenta-se ainda mais controverso, pois não há um consenso sobre seu uso, com várias expressões traduzidas do inglês, nem sempre com sentido semelhante ou referindo-se aos mesmos problemas e objetos.

Alfabetismo é, para Rojo (2009), um conceito complexo, que concorre com o conceito de letramento e que varia de uma época para outra, pois reflete mudanças sociais. Entende-se por alfabetização a ação de ensinar a ler e a escrever sendo, dessa forma, uma prática de letramento escolar. Embora interligados, o termo alfabetismo tem foco individual, determinado pelas capacidades e competências escolares de leitura e escrita e o termo letramento relaciona-se aos usos e práticas sociais de linguagem, variando de um local para outro e em contextos sociais e culturais diversos.

Por fim, Buzato (2006), ao tratar do conceito de letramento, apresenta, primeiramente, uma noção da relação entre sociedade e tecnologia, especialmente no que diz respeito à educação. A tecnologia, assim como a linguagem, ao mesmo tempo em que influencia as relações sociais, é moldada por elas, concebendo-se, portanto, como ação social coletiva que pode ser praticada a favor da inclusão. Considera-se o letramento como um conjunto de práticas sociais e culturais que utilizam a leitura e a escrita com objetivos específicos e em contextos socioculturais diferentes. Por alfabetização entende-se o ensino e a aprendizagem de habilidades básicas para a escrita, relacionando-a com a língua oral, para diferentes finalidades sociais. Portanto, a diferença entre alfabetização e letramento reside justamente na noção de prática social. O autor ainda define letramento digital como sendo as práticas sociais que se cruzam de maneira contínua, por meio de dispositivos digitais, tanto em contextos socioculturais limitados quanto nos eletrônicos, produzidos pela interação mediada pelas tecnologias.

5 | LETRAMENTO DIGITAL, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E INCLUSÃO SOCIAL

A problematização em torno das questões que envolvem a EAD vem se tornando, ao longo dos anos, um debate fundamental para se refletir sobre os rumos da educação numa sociedade cada vez mais conectada pelas redes de tecnologia digital. Nova e Alves (2003) afirmam que o conceito de educação a distância remete aos processos de produção e transmissão do conhecimento que se realizam sem que haja, para isso, a obrigatoriedade da presença física simultânea de professores e alunos. Nesse sentido, a difusão da escrita foi e ainda é uma das principais tecnologias aplicáveis à

EAD, o que leva vários estudiosos a relacionarem o surgimento dessa modalidade de ensino ao nascimento da imprensa de Gutemberg, na Alemanha, no século XV.

Dessa forma, ao se realizar uma análise histórica, é possível identificar, que segundo Szulczewski (2013), a educação a distância, oferecida inicialmente por meio do correio, do rádio e da televisão, pode ser dividida em três grupos, de acordo com a tecnologia utilizada: 1) impressa; 2) áudio e vídeo; e, 3) mediada pelo computador. Contudo, é importante frisar que nenhuma dessas “gerações” substitui a anterior, ou seja, elas coexistem e que a tecnologia tem acompanhado a educação desde os seus primórdios, cada época dispondo de características e recursos próprios. Na contemporaneidade, o conceito de EAD emerge com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, da internet, dos ambientes virtuais de aprendizagem e suas chamadas ferramentas operacionais de interação, tornando-se uma alternativa possível para democratização do acesso à informação.

No contexto brasileiro, Lopes (2014) afirma que, apesar de contar com um histórico de muitas descontinuidades e controvérsias, a EAD está consolidada, inclusive como política de Estado. Um marco importante para essa consolidação foi a aprovação do Art. 80 da LDB nº 9.394/96, por meio do qual a EAD alcançou seu status de modalidade plenamente reconhecida e integrada ao sistema de ensino nacional. Dessa maneira, as inovações educacionais decorrentes da utilização das tecnologias de informação e comunicação passam a constituir um fenômeno social e tendem a transformar os sujeitos em seres mais reflexivos, cujas práticas influenciam e são influenciadas pela cultura global. Entretanto, de acordo com Belloni (2002), as possibilidades de mudança a partir da aplicação dessas tecnologias situam-se no nível das escolhas políticas da sociedade, ou seja, dependem das escolas e dos cidadãos utilizarem tais ferramentas como meios de emancipação e não apenas de exclusão e dominação.

Partindo dessa perspectiva, pode-se inferir que o uso das tecnologias da EAD está demandando o desenvolvimento de novas competências e habilidades dos sujeitos para as práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais. Desse modo, as práticas de letramento digital passam a ser influenciadas pelas transformações tecnológicas que alteram a leitura e a escrita em diferentes suportes. O letramento digital, nesse contexto de EAD, é compreendido para além do uso unicamente instrumental dos recursos tecnológicos e compreende as práticas sociais de leitura e escrita em ambientes virtuais interativos, com vistas à construção de significados socioculturais. (Silva, 2012).

De maneira geral, pode-se dizer que as práticas de letramento digital na educação a distância são alteradas pelas tecnologias eletrônicas, especialmente pelo computador e pela internet. Mesquita (2008) aponta que o espaço educacional é transformado da sala de aula presencial para a sala de aula virtual e não existem barreiras físicas ou geográficas. Surgem novas formas de linguagem para comunicação no ciberespaço, que representam e identificam alunos e professores, os quais, por meio das interações e dos textos, atribuem novos sentidos e significados às suas práticas, construindo o

conhecimento.

Ao se pensar o letramento digital como possível mecanismo de combate ao analfabetismo e à exclusão, é necessário analisar que o uso das tecnologias de informação e comunicação demanda o domínio da leitura, da escrita e de conhecimentos específicos para o manuseio de computador e para a navegação na internet. Assim, atividades críticas e argumentativas, que exijam articulação de informações, devem ser trabalhadas desde os primeiros anos das séries iniciais, a fim de desenvolver, no aluno, uma postura ativa, para que ele possa lidar com o letramento digital. É na escola que os discentes vão adquirir essas habilidades, que permitem que os sujeitos possam ter condições de participar das atividades que ocorrem na sociedade. Desse modo, é fundamental que se desenvolvam currículos focados no letramento digital, com atividades educativas que façam usos das tecnologias aplicadas na EAD e de suas ferramentas, promovendo a imersão tecnológica. Nesse sentido, o professor, no contexto de uma educação que promove a inclusão digital e social, deve ser capacitado para lidar com as tecnologias, de modo a refletir e a reformular sua prática.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos conceitos e dos pressupostos teóricos sobre o letramento, é possível perceber que, embora apresentando limitações, as práticas de letramento digital realizadas por meio da EAD podem se configurar como mecanismos capazes de enfrentar o analfabetismo e permitir a inclusão social. Corroborando com as ideias apresentadas por Buzato (2006), pode-se dizer que não é justo atribuir à educação a distância nem a responsabilidade pelos problemas da educação, nem tampouco esperar que ela os resolva. A EAD é apresentada, pois, como o lugar mais propício para desencadear, na conjuntura atual, a reflexão entre os educadores sobre o tema do letramento.

Tendo em vista as possibilidades de mediação e interação, por meio das práticas de letramento digital, é necessário pensar que tipo de mentalidade e de sujeito social essa modalidade de ensino pode produzir. Essa reflexão ainda deve levar em consideração os contextos gerados pelos letramentos digitais, bem como as relações espaço-tempo que se estabelecem na EAD e que refletem e produzem novos letramentos, os quais articulam textos, pensamentos e tecnologias.

É preciso ter em mente, também, que as práticas de leitura, produção e compartilhamento de textos em ambientes digitais abrem um espaço de criação e inovação espontâneas, articulando diversas formas de participação. Todas as formas de se fazer EAD, em tempos e lugares diferentes, terão suas características próprias, suas finalidades e significados locais, assim como as práticas de letramento. Ambas podem produzir suas próprias possibilidades, tanto de transformação, inclusão social e sucesso escolar quanto de reprodução da prática educacional e dos conflitos. Cabe lembrar, ainda, que quando os diferentes sujeitos, práticas, espaços e tempos são

conectados via EAD, tais inovações podem ser levadas aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo que cada qual pode lhe atribuir valor e fortalecer sua inclusão nessa rede educativa heterogênea.

Portanto, pensar a EAD como mecanismo de inclusão social no contexto atual exige dos educadores uma reflexão bem mais ampla, que englobe o repensar dos próprios conceitos de educação e tecnologia. Todo esse processo de transformação tecnológica apresenta limitações e está atrelado às necessidades econômicas do sistema de produção capitalista, promotor de grandes desigualdades econômicas. Isso faz com que os avanços tecnológicos não sejam acompanhados de avanços sociais significativos. Assim, as potencialidades trazidas pela tecnologia acabam por ser aplicadas num contexto de contradição social que somente será rompido se houver uma reestruturação do próprio sistema, cujas bases deverão estar alicerçadas na educação.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Daniela Perri. **Trajetórias de Estudantes Universitários de Meios Populares em Busca de Letramento Digital**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-83VSS5> > Acesso em 07 set. 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <<http://www.educarede.org.br>> Acesso em 19 jul. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede – a Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, Carla. Viana. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011, p. 25-40.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Ática, 2004.

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

_____. **O que é o Virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LOPES, Luís Fernando. **O Governo dos Sujeitos na Educação Superior a Distância: Reflexões a partir do Pensamento de Michel Foucault**. Revista Intersaberes, v. 9, n. 17, 2014. Disponível em < <http://www.grupouninter.com.br> > Acesso em 17 jul. 2015.

MESQUITA, Maria Suely de Andrade. **Letramento Digital e Educação a Distância**. In: Encontro Nacional de Letramento, 2008, Paraíba. Trabalho. Paraíba: 2008, UEPB. Disponível em: < <http://gehaete.uepb.edu.br/trabalhos/2008/mai/6.pdf> >. Acesso em 19 jul. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Educação & Sociedade, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> >. Acesso em: 07 set. 2015.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação à Distância: Limites e Possibilidades. In: NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p. 5-27.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: Um Tema em Gêneros Efêmeros**. Revista da Abralín, vol. 8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: < <http://www.abralin.org> > Acesso em 17 jul. 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma Leitura Contemporânea**. Revista Brasileira de Educação. n. 20, maio/ago 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05> > Acesso em 08 set. 2015.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Educação a Distância e Práticas de Letramento Digital: Desafios para a Formação Docente**. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – Comunidade e Aprendizagem em Rede, 2012, Pernambuco. Anais eletrônicos. Pernambuco: 2012, NEHTE/UFPE. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br>>. Acesso em 17 jul. 2015.

SILVA, Severino Silvestre da. **A Escola e a Exclusão Social: Consequências do Fracasso Escolar nos Percursos de Vida de Jovens e Adultos pouco Escolarizados dos Meios Populares da Zona da Mata de Pernambuco- Brasil**. Tese de doutorado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2014. Disponível em: < <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5781> > Acesso em 09 jul. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, n. 29, fev. 2004. Disponível em < <http://www.acervodigital.unesp.br/> > Acesso em 16 jul. 2015.

_____. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 16 jul. 2015.

STREET, Brian. **Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: Uma Perspectiva de Letramentos Sociais como Base para uma Comparação com o Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 17 jul. 2015.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. **Formas de Ser Professor na EAD: Práticas que Contam de Si**. Dissertação de mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 2013. Disponível em: < <http://www.michelfoucault.com.br/> > Acesso em 18 jul. 2015.

VIEIRA, Eurípedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. **Estrutura Organizacional e Gestão do Desempenho nas Universidades Federais Brasileiras**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, FGV, vol. 37, n. 4, p. 899-920, jul/ago. 2003. Disponível em <www.ebape.fgv.br> Acesso em 04 jul. 2015.

O TRABALHO DO TUTOR NA EAD: FUNÇÃO, ATRIBUIÇÕES E RELAÇÕES ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO

Sandra Regina dos Reis

Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Cornélio Procópio – Pr

Okçana Battini

Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR
Londrina – Pr

RESUMO: O campo de estudo da EaD ainda carece de estudos que apontem para reflexões sobre as práticas que se realizam nos cursos nessa modalidade, bem como estudos que subsidiem caminhos para a organização e reorganização dos mesmos, fortalecendo a relação saber e fazer. Tendo como foco a tutoria, esse estudo teve como objetivo refletir sobre a tutoria, destacando a função, as atribuições e as relações que se estabelecem nos cursos, com os docentes e alunos na EaD. Apresentamos aqui, os dados coletados por meio de uma pesquisa bibliográfica, sendo que a análise se processou com relação às atribuições da tutoria a distância e presencial. Os resultados demonstraram o reconhecimento da importância da figura do tutor nessa modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Tutoria; Educação a Distância; Trabalho do tutor.

ABSTRACT: The field of study of EAD still lacks studies that point to reflections on the

practices that are carried out in the courses in this modality, as well as studies that subsidize ways for the organization and reorganization of the same, strengthening the relationship know and do. With the focus on tutoring, this study aimed to reflect on tutoring, highlighting the role, attributions and relationships that are established in the courses, with teachers and students in the EaD. We present here the data collected through a bibliographical research, and the analysis was performed in relation to the attributions of distance and face - to - face mentoring. The results demonstrated the recognition of the importance of the figure of the tutor in this modality.

KEYWORDS: Tutoria; Distance Education; Tutor work.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas sobre a EaD no Brasil cresceram vertiginosamente. Porém, não se esgotaram. Prevalece a necessidade de estudos que subsidiem caminhos para a organização e reorganização de cursos ofertados nessa modalidade, fortalecendo a relação saber e fazer. Não significa, ditar formas ou estabelecer modelos, mas refletir sobre e, a partir da prática de EaD realizada e já consolidada no Brasil. Apesar da expansão

da EaD, permanece a resistência de professores e instituições que a veem como uma modalidade educação menos qualificada, voltada aqueles que não tem um acesso a uma educação melhor, isto é a educação presencial.

Muitos campos de estudo dessa modalidade ainda carecem de pesquisa. Um deles consiste em pensar a EaD tomando como ponto de partida os elementos nela envolvidos. Compreender as funções, as relações e outros aspectos, tendo em vista a reorganização constante em função dos avanços dos próprios estudos e das tecnologias, visto que este está diretamente envolvido na oferta de cursos a distância no contexto atual.

Partindo dessas primícias, esse estudo teve como foco a tutoria, com o objetivo de refletir sobre o tutor, destacando a função, as atribuições e as relações que se estabelecem nos cursos, com os docentes e alunos na EaD. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica, análise dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância de 2007, das atribuições do tutor especificadas pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE em 2009 e em sites de universidades que ofertam cursos a distância no Brasil. Tomamos como referencial de análise o trabalho presencial e à distância do tutor, tanto na esfera individualizada como coletiva.

As análises demonstram que a caminhamos para um amadurecimento da compreensão da importância da tutoria na EaD. Também apontam para a necessidade de revisão constante das atribuições do tutor, tanto presencial como a distância. Há um fortalecimento da figura do tutor nessa modalidade, sendo lhe atribuído maior envolvimento e havendo um redesenho da função do tutor, com a consolidação de algumas atribuições em detrimento de outras.

2 | O TUTOR NO CONTEXTO ATUAL DA EAD NO BRASIL

A tutoria é parte fundamental nos cursos ofertados em EaD. Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância publicados em 2007, configura parte da equipe multidisciplinar que compõe os recursos humanos, junto com docentes e pessoal técnico-administrativo, independente do modelo educacional adotado pela instituição de ensino superior. O corpo de tutores, como trata os referenciais, compõe quadro diferenciado e participa ativamente na prática pedagógica, desenvolvendo atividades presenciais e a distância, com o fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, o acompanhamento e a avaliação do projeto pedagógico.

Preconiza os referenciais que o corpo de tutores deve ser composto por profissionais que ofereçam tutoria a distância e presencial, sendo necessário o domínio do conteúdo, “[...] dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação” (BRASIL, 2007, p. 22). Recomenda ainda que, compete à instituição

promover formação continuada e permanente aos tutores sobre conteúdo, uso das mídias, fundamentos da EaD e formas de atuação da tutoria.

Ainda destaca que as tutorias a distância e presencial possuem funções específicas. Porém, isso não implica dizer que a função deva, necessariamente, ser exercida por pessoas diferentes, possibilitando às instituições um mesmo profissional atuando na função de tutoria a distância e presencial.

Quanto à tutoria a distância, cabe o papel de atuar mais próximo à instituição, promovendo a mediação entre esta e o aluno:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 21).

Já, as funções da tutoria presencial permanecem mais vinculadas ao polo e ao atendimento ao aluno, em especial nos encontros presenciais e atividades, como, estágio e laboratórios.

A tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como, avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p. 21-22).

Mas, a tutoria não é uma função nova na EaD. No Brasil, com os Referenciais, lhe foi atribuído um perfil organizado com formação e funções, sustentando suas atribuições nos modelos educacionais de todas as instituições de ensino superior, seja ela pública ou privada. É esse perfil que fundamenta e orienta a avaliação da tutoria na avaliação de cursos EaD promovida pelo INEP para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos.

Quanto à proporção aluno por tutor, os Referenciais destacam a necessidade da relação numérica, permitir a interação no processo de aprendizagem. Porém, não deixam claro a proporção máxima de aluno a ser destinada ao atendimento do tutor a distância ou presencial. Nas universidades que compõe o sistema UAB, prevalece a proporção de 25 (vinte e cinco) alunos por tutor a distância e presencial. Nas instituições de ensino superior privada, essa relação apresenta-se muito além à praticada na UAB, chegando a um número bem maior, conforme a distribuição de tarefas ou organização adotada pela instituição.

Há que se ressaltar que o elevado número de alunos por tutor, pode comprometer o atendimento e o acompanhamento do aluno, pondo em risco a qualidade do curso, uma vez que o tutor a distância fica vinculado à correção de atividades de avaliação e o tutor presencial, às atividades realizadas no interior dos polos, nos momentos presenciais. Outro fator comprometedor é a prevalência, no atendimento ao aluno, de aspectos administrativos sobre os pedagógicos, ou seja, o tutor limita-se a responder dúvidas administrativas e de funcionamento do curso e deixa à parte o contexto pedagógico de formação do aluno. Isso ocorre, inclusive, nos procedimentos avaliativos, nos quais atendimento a dúvidas, feedback e outras ações ficam comprometidos em função do excessivo número de alunos atendido.

A proporção aluno/tutor versus qualidade de ensino e atendimento ao aluno nas instituições privadas ainda consiste um desafio para as mesmas. Porém, o amadurecimento da EaD, tem provocado as instituições, inclusive as privadas à busca de alternativas para minimizar problemas decorrente dessa prática. Já emerge em âmbito nacional, pesquisas, experiências e variações que apontam para a melhoria desse cenário. Contudo, ainda esbarram em custos e contratação de pessoal qualificado para atendimento conforme a área dos cursos. Também, compete às instituições o gerenciamento e contratação de tutores, bem como a definição do perfil do tutor, conforme seu projeto pedagógico e sua inserção no quadro de profissionais da instituição.

As universidades, em especial as vinculadas à UAB atendem ao instituído pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE em 2009 que especifica como atribuições do tutor: mediação da comunicação dos conteúdos entre professores e alunos; acompanhamento das atividades realizadas pelos de acordo com o cronograma proposto pelo curso; apoio ao professor desenvolvimento das atividades; manutenção de regularidade de acesso ao AVA, respondendo em 24 horas as solicitações dos alunos; estabelecimento de contato contínuo e permanente com os alunos; colaboração com a coordenação do curso nas atividades, em especial de avaliação; participação nas atividades de capacitação e atualização; elaboração e encaminhamento frequente à coordenação de tutoria de relatórios de acompanhamento dos alunos; participação no processo de avaliação da disciplina atendendo as orientações do professor; apoio à coordenação do curso nas atividades presenciais. Embora a resolução que instituiu as atribuições tenha sido revogada em 2015 e, conseqüente sua obrigatoriedade, essas atribuições continuam sendo adotadas pelas instituições, salvo algumas variações.

Para Schneider; Silva e Behar, (2013, p. 159), o tutor possui “[...] o papel de mediador e atua como um professor auxiliar na medida em que acompanha o processo de aprendizagem dos alunos por meio das TICs”. Porém, não desenvolve atividades de organização de ensino, participando de atividades já planejadas e desenvolvidas pelos docentes do curso responsáveis pelas disciplinas ou módulos ou outra forma de organização da matriz pedagógica. Reside aqui uma situação antagônica que alimenta a discussão acerca do papel do tutor na EaD, mantendo dividida a opinião de

estudiosos e pesquisadores quanto a essa função ser ou não docência. De um lado, há os que defendem que o tutor não é professor, pois não ministra aula, nem produz materiais, como Schmid (2004 apud SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013). De outro, os que se posicionam em favor do tutor ser considerado professor, pois é também responsável pelo ensino (MAGGIO apud SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013).

Mattar (2012) defende que o tutor desenvolve função de docência, sendo, portanto, um docente. Critica o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito da UAB, que exige experiência mínima de um ano de no magistério do ensino básico ou superior ou estar vinculado a um programa de pós-graduação. Destaca o autor que a escolha do termo é infeliz e confere à tutoria um rebaixamento da função docente, sendo a mesma encarada de maneira pejorativa. Apoiado em Silva Bonk e Dennen (2003) e Mattar (2012) destaca que o tutor desempenha simultaneamente papéis diferenciados, como: administrativo e organizacional, social, pedagógico e intelectual e tecnológico. Esses, lhe confere enormes exigências e suscita grande capacidade para exercer todas as funções e desempenhar todos os papéis que lhe são conferidos.

A bolsa de duração limitada confere baixa remuneração e contribui para a falta de reconhecimento do trabalho docente na função do tutor, visto que dificultando o vínculo com a instituição, configurando, portanto, a não institucionalização do trabalho do tutor na UAB. Fortalece assim a precarização do trabalho desse profissional e de sua contribuição com o processo educativo.

O cenário de participação do tutor é no mínimo curioso na UAB. Por um lado, há uma desvalorização desse profissional no processo de ensino e aprendizagem, conferindo-lhe um perfil de funcionário administrativo da instituição. Isso se evidencia na contratação, no pagamento por meio de bolsas, na atribuição de atividades administrativas, acadêmicas e, até, na formação continuada que caminha mais no sentido de repasse de informações sobre o curso e a instituição, do que nas questões pedagógicas. Por outro lado, permeia esse cenário, um discurso de defesa desse como docente, de sua importância no processo educacional. Isso, explicitada pela alegação da necessidade de incorporação no processo de construção do curso e de sua inserção em atividades docentes, tais como, a avaliação e o acompanhamento das atividades presenciais.

Essa discussão demonstra ser mais política do que pedagógica. Do ponto de vista pedagógico, a função do tutor apresenta-se bem definida, o que já não acontece do ponto de vista político administrativo onde ainda permanece resistências que, certamente só serão superadas com a implantação de plano de carreira e reconhecimento profissional do tutor. Porém, a tutoria segue no processo ora com primazia da função administrativa, ora com função docente, não se chegando a um consenso sobre a real posição do tutor.

Essa divisão de postura em relação à tutoria não minimiza a importância do

tutor no processo de ensino e aprendizagem a distância. Pelo contrário, fortalece a necessidade de o modelo de tutoria ser coerente com o modelo pedagógico do curso. As atividades de tutoria necessitam caminhar de maneira afinada com o curso e a formação que se deseja, pois “[...] o desempenho das funções da tutoria não deve ser entendido como uma prática descontextualizada do modelo de cada programa e das expectativas e necessidades dos sujeitos em formação” (PEREIRA, 2007, p. 85). Para isso, essa função se divide conforme o espaço e as atribuições que lhes são concedidas.

Em meio às controvérsias instituídas, a Resolução N° 1, de 11 de março de 2016 que Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, destacou em seu Art. 8º, parágrafo 2º que “Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (BRASIL, 2016). A resolução em vigência, transparece a posição oficial do governo que firma a postura de não reconhecimento do tutor como professor. O fato posto não minimiza as posições contrárias, mas fortalece a figura do tutor como profissional com posição intermediária, afastada de ações de planejamento e condução do conhecimento que são restritas à docência e coloca-o apenas como auxiliar no processo de ensino.

Nas instituições privadas, a posição do tutor fica ainda mais evidenciada, visto que recai sobre ele mais cobranças. O bom relacionamento com aluno e professores, rapidez nas devolutiva de dúvida e solicitações, atendimento a questões administrativas e outras, são mais presentes. São lhes impostas ainda maiores atribuições como, promoção de espaço discussão e participação coletiva, indicação de material de apoio de estudo dos conteúdos das diversas disciplinas, participação no processo avaliativo e outras.

3 | FUNÇÃO, ATRIBUIÇÕES E RELAÇÕES DA TUTORIA NOS CURSOS OFERTADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Com o fim de refletir sobre a função, as atribuições e as relações que se estabelecem no trabalho do tutor nos cursos a distância, fizemos um estudo bibliográfico sobre a temática envolvendo autores como Aretio (2001), Behar et all (2013), Mattar (2012), Pereira (2007), Schneider et all (2013) e Schneider (2014) e outros. Realizamos a análise dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância de 2007 que ainda orienta a organização da tutoria nos cursos, tanto nas instituições públicas como privadas, bem como as atribuições do tutor especificadas pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE em 2009.

Ancorados na literatura realizamos uma busca em sites de universidades que

ofertam cursos a distância no Brasil, a fim de levantar como é constituída a tutoria em seus cursos.

Com base nos dados levantados, partimos de duas frentes de análises: tutoria presencial e a distância. Para melhor compreendê-las, criamos categorias de envolvimento de sua atuação, destacando o atendimento individualizado e coletivo do tutor a distância e o atendimento presencial e a distância do tutor presencial. O volume de dados nos remeteu a realizar um recorte que trazemos nesse artigo. Ressaltamos ainda que, esse constitui os estudos preliminares de uma pesquisa maior sobre o sistema de tutoria em uma consolidada instituição de ensino a distância da esfera privada no Brasil.

No tocante à tutoria, verificamos que sua função se mantém inalterada entre as instituições, permanecendo o trabalho a distância e presencial. Porém, as atribuições dos tutores, podem sofrer variações de uma instituição para outra. Na busca pela condensação dessas atribuições, elaboramos a figura abaixo, que representa nosso olhar sob a constituição mais comum de tutoria. Embora não seja obrigatória uma constituição padrão, constatamos que o modelo a seguir atende a maioria dos cursos a distância no Brasil também representada na literatura já produzida.

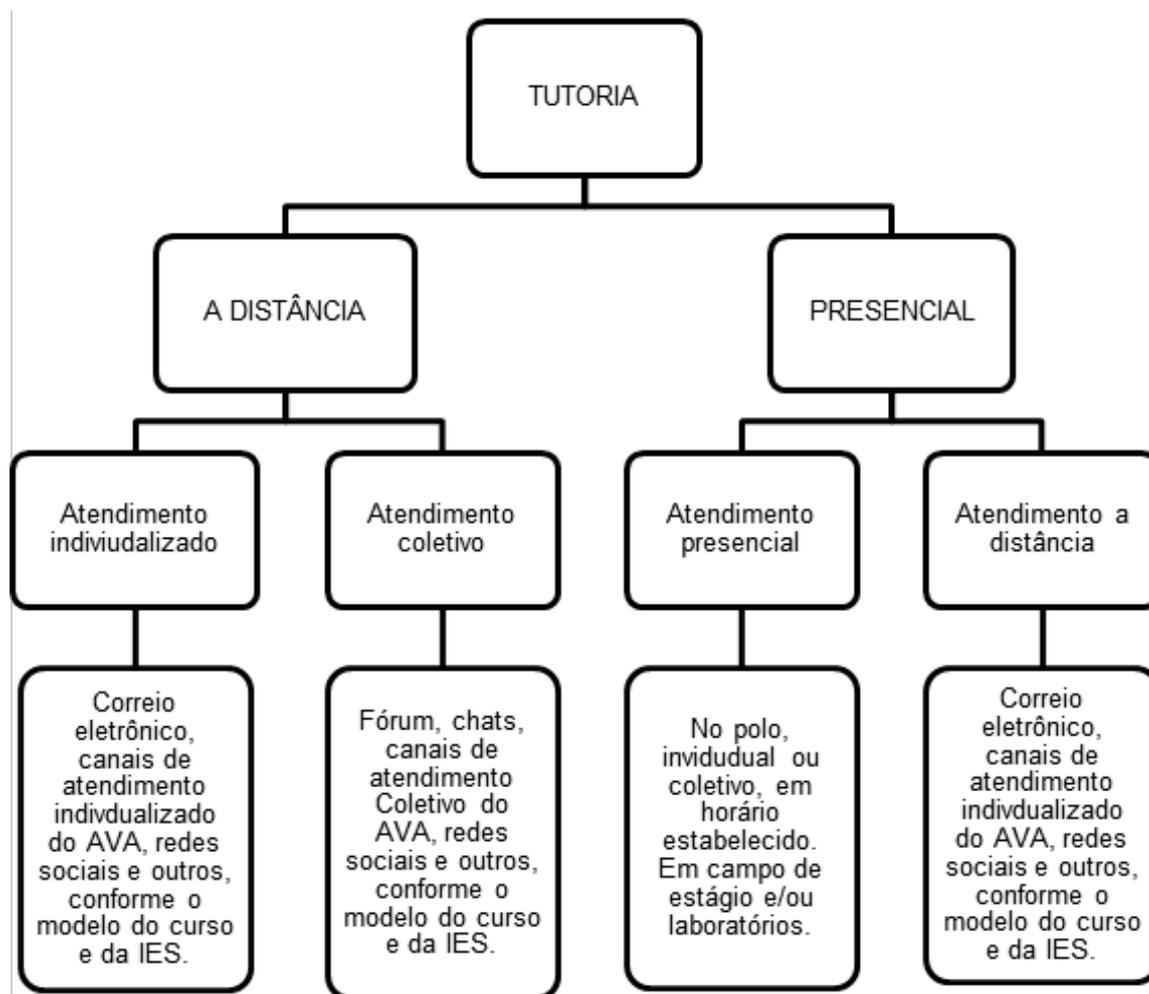


Figura 1 - Modelo de tutoria

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na tutoria, o atendimento se processa de forma coletiva e individual, assim como presencial e à distância. Não há um padrão único para realização das atribuições. As formas de atendimento são desenhadas pela instituição, sendo o atendimento individualizado mais ou menos frequente, assim como o coletivo, o presencial e o a distância. O atendimento mais individualizado promove maior sensação de acolhimento e inserção no curso e no sistema, contribuindo com a diminuição do índice de evasão. Já, com relação às atribuições realizadas presencial ou a distância, o atendimento se processa de forma diferenciada. O aluno a distância necessita sentir-se acolhido também à distância. Não é sua presença no polo que promove esse acolhimento, mas a forma como o tutor o atende, tanto as questões pedagógicas como administrativas ou técnicas. Segundo Aretio (2001), o tutor precisa ainda dispor de cordialidade, aceitação e honradez ao atender ao aluno. A ele cabe fazer a ligação entre professor, conteúdo e aluno. Para isso, necessita estar afinado com a concepção pedagógica, ter relacionamento constante e direto com o professor e com os alunos.

Segundo Pereira (2007), há ainda outros aspectos que necessitam, ser considerados no trabalho da tutoria, tais como: utilização do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, uso do material didático produzido pelos especialistas e adotado no curso, organização do tempo e espaço da instituição para as atividades de tutoria, reconhecimento do contexto institucional no qual se desenvolve o curso e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. As orientações, a forma de correção das atividades e avaliações, as respostas às dúvidas e o feedback necessitam refletir a concepção sociopolítica e educacional do curso, visto ser o tutor quem “dá orientações e estabelece contato com o aluno durante todo o curso” (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013, p. 160).

O atendimento ao aluno é primordial e necessita ocorrer tanto pelo tutor presencial quanto à distância, ocorrendo variações na forma de atendimento. Uma forma de atendimento não exclui a outra. Também não há grau de importância variado, considerando que ambas auxiliam de forma diferenciadas no processo de ensino aprendizagem do aluno. A necessidade do tutor presencial se faz presente, pois

A tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático [...] selecionar os meios mais apropriados para determinada situação de ensino e aprendizagem, considerando os objetivos pedagógicos e didáticos previamente definidos, as características da clientela e a acessibilidade aos meios; por um lado, torna-se indispensável a elaboração de um discurso pedagógico adequado a esses componentes e às características técnicas escolhidas [...] (PEREIRA, 2007, p. 88).

Com relação ao tutor a distância, é possível afirmar que:

O tutor auxilia na mediação entre professor-aluno, instituição-aluno e materiais-aluno; no acompanhamento da organização dos estudos pelo aluno; disponibiliza subsídios ao professor para o planejamento e para a avaliação na medida em que realiza o contato e o acompanhamento do estudante; estabelece vínculo motivando este último na continuidade de sua trajetória de formação, esclarece dúvidas ou encaminha-as ao professor, quando necessário (SCHNEIDER, 2014, p. 59).

Nas atividades presenciais dos cursos a distância, tais como estágio por exemplo, a proximidade do tutor é ainda maior. Nestas, a tutoria presencial atua de forma mais marcante. Porém, a proximidade não significa necessariamente estar junto fisicamente. A forma de envolvimento da tutoria presencial e a distância nessas atividades varia conforme o modelo pedagógico do curso. É esse modelo que determina como será o acompanhamento in loco, no AVA, nas discussões e devolutiva das atividades presenciais realizadas pelo aluno.

As atribuições e atuação do tutor a distância e presencial, também é definido no projeto pedagógico que reflete a concepção de formação dos organizadores do curso. No entanto, a maioria permanece inalteradas, isto é, se estendem a todos os cursos. Algumas são mais comuns, como por exemplo, auxiliar o aluno e esclarecer dúvidas, monitorar e mediar o processo pedagógico, promover a comunicação entre colegas.

A intenção do tutor nos cursos a distância é promover qualidade na educação, por meio de suporte ao aluno, ocupando, desse modo, um espaço indispensável nessa modalidade. A tutoria não significa apenas dar atenção, também é realizar uma orientação acerca da aprendizagem do aluno, de forma organizada e planejada (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013, p. 160).

A orientação e o atendimento ao aluno, nem sempre se processa somente no ambiente do curso. Pode envolver também outros processos comunicacionais como as redes sociais, tais como as redes abertas como facebook, twitter, whatsapp e outras. Normalmente, não há obrigatoriedade de envolvimento do tutor nessas redes com o fim de orientar o aluno. Porém, o contato por meio desses canais de comunicação das redes sociais vem crescendo, e contribuindo para a formação de laços afetivos, conferindo ao aluno a sensação de segurança e de estar sendo acompanhado todo o tempo. O aluno não precisa esperar o momento de aula para sanar uma dúvida ou solicitar uma orientação. Pode fazê-lo a qualquer hora e de qualquer lugar. Certamente, isso acarreta ao tutor, também, a necessidade de organização pessoal no sentido de preservar sua vida pessoal e atender os limites do seu contrato de trabalho.

É necessário que o tutor mantenha o processo comunicacional ativo e atenda o aluno, promovendo uma constante interação. Precisa ainda, permitir que se torne autônomo e busque, por si só, a aprendizagem. Para isso, deve criar estratégias de acompanhamento que assegurem a interação do aluno com o sistema de ensino, com o material didático e com os colegas, superando a dependência aluno-tutor.

As possibilidades de interação e comunicação das tecnologias digitais facilitam a reorientação do foco do processo educacional para a preocupação maior com a aprendizagem e a participação personalizada do aluno, com seus tempos, seus ritmos e seus estilos de aprendizagem. A complexidade das tecnologias e dos sistemas envolvidos reforça a importância do trabalho em equipes. A manutenção dos registros e das informações sobre os movimentos e procedimentos realizados por alunos e professores nos cursos virtuais garante o controle, o retorno ao que já foi trabalhado, discutido e refletido coletivamente (KENSKI, 2013, p. 113).

O diálogo com o aluno, respeitando seu tempo, ritmo e estilo, promove a interação e favorece a aprendizagem, visto que tanto aluno, como professor, como tutor, tornam-

se parceiros no processo educacional. Mas, para que isso ocorra, é preciso ter a clareza do que é interação, considerando não ser simplesmente participar. Interação vai além da participação, isto é, inclui envolvimento, “[...] significa que algum tipo de diálogo está ocorrendo entre aluno e professor, outros alunos ou o próprio conteúdo do curso” (KEARSLEY, 2011, p. 84). A simples participação ou resposta não assegura a interação. Isso exige do tutor a habilidade em envolver o aluno.

Na EaD, a interação é entendida como uma “ação entre” os participantes de uma tecnologia digital, geralmente uma ferramenta, recurso e/ou AVA, em que o diálogo entre eles é realizado por meio de sistema de comunicação (fórum, chat, e-mail, etc.), o que pode envolver colaboração e cooperação, sendo esta especialmente importante para a construção do conhecimento na troca possibilitada pelo ambiente virtual (BEHAR et al., 2013, p. 49) (aspas e parênteses do autor).

A interação é estabelecida pela comunicação textual. “A competência comunicativa pode ser compreendida como a habilidade de usar, de forma apropriada, um determinado sistema de sinais (voz humana, escrita, gestos, etc.)” (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, P. 75). É essencial que o tutor tenha a habilidade em se comunicar por meio da escrita, tanto de forma síncrona, como assíncrona. A comunicação estabelecida por meio da escrita envolve um processo de percepção afetiva, tanto do interlocutor como do receptor. Mesmo que o interlocutor não perceba, sua forma de escrever é marcada por emoções transcritas nas mensagens que envia, podendo ser interpretadas de maneira equivocada pelo receptor. É de extrema importância que o tutor tenha clareza disso no processo comunicacional realizado com o aluno, visto que pode tanto acolher como excluir o aluno.

4 | CONSIDERAÇÕES AINDA NÃO FINAIS

A EaD ainda é uma modalidade nova quando comparada à presencial. No entanto já não consiste mais em novidade. O avanço e constante mudança das tecnologias já lhe conferem um perfil mais consolidado no campo educacional. Porém, muito ainda carece de estudos e avanços, com o intuito de se consolidar como modalidade de ensino diferenciado, com características próprias, mas com qualidade semelhante à educação presencial.

Muitos fatores estão envolvidos nesse processo de amadurecimento da EaD. Certamente a tutoria constitui um de seus pilares. A função do tutor também tem amadurecido nos cursos ofertados nessa modalidade. Passou de simples repasse de informação e corretor e atividades a comunicador, interlocutor, orientador entre outras funções. Todas as formas de atendimento ao aluno, coletiva, individual, presencial e à distância estão sendo cada vez mais, fortalecidas e revigoradas.

Sua figura se consolidou com elo entre o aluno e a instituição e professor, denotando fortificação nas suas relações. O aluno passou a confiar mais no tutor e a buscar nesse profissional respostas as suas dúvidas e apoio nos seus estudos. Por outro lado, o tutor passou a sentir-se mais inserido, mais seguro e mais parte do

processo de ensino do aluno e de sua aprendizagem. O professor passou a compor mais com o tutor a organização da sua disciplina ou módulo ou qualquer outra forma de organização do curso.

Com isso, as atribuições desse profissional foram modificadas e ampliadas, influenciando na qualidade do seu trabalho. As correções passaram a ser mais elaboradas, as devolutivas mais esclarecedoras e orientadoras. O tutor hoje, envolve-se mais nas atividades presenciais, na elaboração de atividades, conhece mais o percurso do curso, mantém relação mais intensa com o aluno, auxilia-o mais.

Posto isso, novos caminhos apresentam-se à tutoria com o amadurecimento da compreensão de sua importância nos cursos ofertados EaD. Da mesma forma, outros desafios se colocam, como a necessidade de revisão de suas atribuições, tanto presencial como a distância.

REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo Garcia. **La Educación a Distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel Educación, 2001.

ARETIO BEHAR, Patricia Alejandra et al.. Educação a distância e competências: uma articulação necessária. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competência em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES nº 1, 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. Diário Oficial da União, Brasília, 14 mar. 2016. Seção 1, p. 23-24.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line**: aprendendo e ensinando. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MACHADO, Letícia Rocha; LONGHI, Magalí Terezinha; BEHAR, Patricia Alejandra. Domínio Tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competência em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

PEREIRA, Jovira Iázaro. Cotidiano da Tutoria. In: CORRÊA, Juliane (Org.). **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen Araújo de; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências dos atores da educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competência em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHNEIDER, Daisy. MP – ComEAD: **modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

O USO DO FÓRUM COMO LABORATORIO DE FALA PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Maira Rejane Oliveira Pereira

Universidade Estadual do Maranhão, Núcleo de Tecnologias para Educação, São Luís - MA

Ana Luzia Santos Pereira Pires

Universidade Estadual do Maranhão, Núcleo de Tecnologias para Educação, São Luís - MA

Andressa Bacellar Veras

Universidade Estadual do Maranhão, Núcleo de Tecnologias para Educação, São Luís - MA

Eliza Flora Muniz Araújo

Universidade Estadual do Maranhão, Núcleo de Tecnologias para Educação, São Luís - MA

Iika Marcia R. de Souza Serra

Universidade Estadual do Maranhão, Núcleo de Tecnologias para Educação, São Luís - MA

RESUMO: O presente artigo tem como escopo descrever os processos desenvolvidos e a metodologia utilizada na aprendizagem da língua inglesa em um curso na modalidade a distância dirigido a alunos e servidores de uma universidade pública. Analisou-se a utilização do Fórum Virtual do AVA/Moodle como Laboratório de Fala e sua potencialidade para desenvolver a habilidade comunicativa da língua inglesa, a partir das interações dos atores entre si e com a plataforma. A metodologia contou com a observação e análise dos áudios gravados e postados por alunos e tutores no fórum e entrevistas abertas com tutores e professora. Os resultados indicam que a customização do

Fórum como Laboratório de Fala mostrou-se inovadora e eficiente para aprendizagem do idioma inglês, garantindo o desenvolvimento do estudante não somente à vista da fala, mas, das outras habilidades necessárias para a aprendizagem de um idioma.

Palavras-CHAVE: Língua Inglesa. Educação a Distância. Fórum.

ABSTRACT: The purpose of this article is to describe the processes developed and the methodology used in learning the English language in a course in the distance modality directed to students and servants of a public university. The use of the AVA / Moodle Virtual Forum as Speech Laboratory and its potential to develop the communicative ability of the English language, based on the interactions of the actors with each other and with the platform. The methodology counted on the observation and analysis of the audios recorded and posted by students and tutors in the forum, and open interviews with tutors and teacher. The results indicate that the customization of the Forum as Speech Laboratory has proved to be innovative and efficient for English language learning, guaranteeing the development of the student not only in terms of speech, but also the other skills needed to learn a language.

KEYWORDS: English Language. Distance Learning. Forum.

1 | INTRODUÇÃO

É inegável a contribuição que atualmente a tecnologia digital de comunicação e informação tem dado à educação e como tem modificado o processo ensino-aprendizagem. Essa condição é especialmente presente na aprendizagem de uma língua estrangeira, com destaque para o idioma inglês. O ensino do inglês a distância se apropria das diversas possibilidades que a tecnologia dispõe para aumentar a eficiência de métodos de aprendizagem da língua.

Os avanços tecnológicos, com destaque para a internet, vêm proporcionando às pessoas, a oportunidade de interação intercultural de grande relevância jamais vista anteriormente na história da humanidade. A importância deste fato é demonstrada até mesmo nas relações geopolíticas, onde o mundo assiste em tempo real, manifestações e acontecimentos ocorridos até mesmo em locais remotos e de difícil acesso. A língua inglesa tem sido utilizada também nestas situações, como instrumento de difusão destas imagens e relatos, dada sua capilaridade entre os povos (HARGREAVES, 2011).

A busca pelo domínio do inglês é consequência da crescente demanda por profissionais com habilidade em línguas estrangeiras, especialmente no inglês. Segundo relatório elaborado pelo Instituto Pesquisa Data Popular (2014) o inglês ideal para as empresas, seja entre as empresas burocráticas ou nas empreendedoras, é o voltado para a conversação. Para além da exigência para uma melhor colocação no mercado de trabalho, saber comunicar-se em inglês hoje é uma necessidade para inserir-se no mundo globalizado.

Com a expansão da educação a distância, cada vez mais é possível encontrar cursos que exploram essa modalidade para o ensino de uma segunda língua. Atraídos pela flexibilidade, inovação e possibilidade de interação com nativos da língua, cresce o número de pessoas que buscam curso a distância para aprender um novo idioma. A disponibilidade de diversas ferramentas para facilitar o ensino de comunicação real está espalhada em formas de confrontar os estudantes a experiências diferentes dos contextos presenciais.

Nesse sentido o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle pode ser explorado a contento, seja por sua interface simples ou mesmo por possuir foco em personalizar a aprendizagem dos alunos e causar impactos significativos na aprendizagem. Dentre seus recursos, o Fórum é o mais utilizado pelos alunos (SANTANA et al, 2014; MOZZAQUATRO et al, 2008; PORTELLA et al, 2012).

Assim, o objetivo desse artigo é refletir sobre o desenvolvimento da habilidade linguística da fala por meio do fórum de discussão do Moodle em um curso de Inglês Básico, destacando-se acertos e dificuldades encontradas no processo. O curso de Inglês Básico com duração de seis meses está estruturado em sete unidades, distribuídas por quatro módulos, e atendeu 800 alunos.

2 | METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos propostos nesse trabalho utilizou-se a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001) de cunho exploratório com aporte da etnografia virtual, evidenciando o caráter experiencial dos participantes em relação ao uso do fórum para aprendizagem da língua inglesa.

A etnografia virtual ou netnografia permite um estudo detalhado das relações virtuais, em que a internet não se constitui somente como um meio de comunicação, mas, também, como um artefato cotidiano na vida das pessoas e como um lugar de encontro que permite a formação de comunidades (HINE, 2000). O investigador não só observa de perto os fenômenos, senão que interatua com os participantes, e lhes faz perguntas até chegar a uma ideia dos aspectos da vida (HINE, 2000).

A decisão por incluir aportes da etnografia virtual levou em consideração as seguintes características: o alto grau de imersão do pesquisador, a ênfase no processo e não nos resultados finais e na visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

A pesquisa foi realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle, onde acontecem as interações sociais da comunidade em estudo. Centrou-se a observação no Fórum como Laboratório de Fala do Curso de Inglês Básico, com foco em abordagem comunicativa.

A pesquisa dividiu-se em duas etapas: a experiência, caracterizada pela coleta dos dados; e a reflexiva, quando ocorreu a interpretação das informações coletadas. Para a coleta das informações utilizou-se a observação participante, a entrevista com tutores e professora e o depoimento dos estudantes.

A observação participante permite a interação do investigador com o grupo estudado. Para tanto, este, deve “permanecer por determinados períodos del tiempo en el grupo, buscando compartir el cotidiano con la finalidad de darse cuenta del significado de estar en aquella situación.” (FAGUNDES, 2014, p. 76).

A observação foi focada no Fórum ao longo de todos os seis meses de realização do curso, sendo intensificada durante os últimos módulos. A observação permitiu analisar as potencialidades do Fórum na aquisição da habilidade comunicativa da língua inglesa, a partir das interações dos estudantes com a plataforma, a evolução dos estudantes ao longo do curso, bem como as dificuldades apresentadas por estes no processo de aprendizagem.

A entrevista realizada com a professora do curso enfatizou a razão da customização do Fórum como Laboratório de Fala e seus principais objetivos. Os tutores entrevistados compartilharam suas impressões quanto ao desenvolvimento da ferramenta e seus alcances práticos. Foram, ainda, coletados depoimentos de estudantes de diferentes polos que expressaram sua relação com o uso do fórum.

Para o tratamento das respostas aplicou-se como técnica a análise de conteúdo com o apoio de uma matriz de análise de informação construída no Excel. As informações

das transcrições foram transferidas para a matriz, organizadas e preparadas para posterior análise.

Vale destacar que todos os participantes foram informados do objetivo do estudo, bem como consentiram com a utilização de suas respostas de forma anônima.

3 | A ABORDAGEM COMUNICATIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A abordagem comunicativa no ensino da língua inglesa surge apoiada pelo conceito social e dinâmico da língua o que logo exige a interação entre os sujeitos para sua aprendizagem. Esta abordagem defende que a unidade básica da língua, que requer atenção é o ato comunicativo e não a frase. Ou seja, a função sobrepõe-se à forma. Mais importante que memorizar regras gramaticais é fazer uso da língua para a comunicação efetiva em situações diversas que se apresentam.

Dito isso, não se quer desprezar o conhecimento gramatical da língua, mas sim a contextualização dessas regras de modo a possibilitar a interação. A interação social é condição para o desenvolvimento e efetiva aprendizagem dos sujeitos (VYGOTSKY, 1999)

Nesse sentido, o enfoque comunicativo é o que apresenta maior potencial para a aprendizagem de um idioma estrangeiro, vez que é um conceito que abrange não somente métodos, mas, também, currículo e programas que promovem o desenvolvimento da capacidade funcional do idioma através da participação dos alunos em eventos comunicativos (HERNÁNDEZ CHÉRREZ, 2014).

3.1 Uso do fórum como Laboratório de Fala

O Fórum possui a funcionalidade de oportunizar debates através de postagens escritas de conteúdo. Pode, também, exibir imagens e anexar arquivos. No entanto, oportuniza-se esclarecer que as funcionalidades a ele destinadas podem sofrer customizações para fins de melhor aprendizagem.

Assevera-se que a funcionalidade primária do Fórum está na participação dos alunos que expresse contribuição para o tema discutido, ou seja, a interação entre alunos, entre alunos e tutores, realizada por codificações escritas acerca dos assuntos propostos. Nesse cenário, encontra-se um desenvolvimento comunicativo, no entanto, apenas na forma de escrita e leitura.

O curso de inglês básico estudado no presente artigo propôs-se a explorar o fórum como ferramenta de abordagem comunicativa para oportunizar o desenvolvimento da habilidade de fala e audição. A diferença não está necessariamente no conteúdo utilizado no curso de inglês em formatação a distância. Já que existem vários ambientes que utilizam plataformas on-line. Implica, sim, a utilização estratégica do recurso para a produção individual da oralidade. A necessidade de alcançar um efetivo desenvolvimento comunicativo do aluno, a ferramenta Fórum foi customizada para ser

utilizada não mais de forma escrita, mas, sim, de forma falada.

Logo, a instrumentalização de aprendizagem na fala possui escopo de desenvolver alunos que consigam construir falas. O Fórum utilizado como laboratório de fala possibilita o desenvolvimento da aprendizagem proposta, comunicativa, ainda que em ambiente Moodle.

O Fórum configurou-se como o principal recurso a ser utilizado pelos estudantes para o desenvolvimento da habilidade de fala. Os estudantes enviavam áudios que eram respondidos pelo tutor de igual forma, com uso de áudio. O principal objetivo foi tornar o Fórum um laboratório de fala.

Mas, primeiramente, na sequência de aprendizagem, antes que os alunos pudessem utilizar o Fórum, estes tiveram acesso on-line e off-line a todos os conteúdos projetados para desenvolvimento das outras habilidades da língua: a leitura e a escrita. Os conteúdos foram trabalhados por meio de vídeoaulas, webclass, e-books, bibliotecas, chats, atividades e testes, proporcionando, portanto, acesso à estrutura básica do curso.

A utilização do Fórum foi sustentada numa fundamentação construtivista, em que o aluno produz, não simplesmente repete. Essa é a diferença fundamental com relação às outras ferramentas. O Laboratório possui uma estrutura mais formal, pois existe um tema a ser trabalhado e os alunos produzem falas/áudios individualmente, conforme seu desenvolvimento.

Nesse processo de construção da fala, o papel do tutor é fundamental para incentivar a participação e acompanhar o desenvolvimento da fala de cada aluno através de feedbacks.

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A utilização da customização do Fórum em formato de Laboratório de Fala foi aplicada a 800 alunos de 17 municípios. Constatou-se que os resultados após a finalização do Projeto com três módulos mostraram-se eficazes quanto à proposta.

O primeiro desafio foi quanto a alfabetização da customização. Grande parte dos tutores já havia trabalhado ou utilizado o AVA, inclusive a ferramenta do Fórum. No entanto, a utilização deste para produção de comunicação efetiva com os alunos foi uma experiência pioneira para todos os envolvidos no processo.

Dessa forma, foi realizada capacitação da equipe de tutores, tanto em relação ao aspecto técnico como pedagógico, de modo a facilitar a familiaridade com a ferramenta. Uma vez capacitados, os tutores puderam orientar os estudantes na dinâmica do fórum, bem como incentivá-los a acreditarem em seu potencial. Esse momento de incentivo e apoio aos estudantes foi essencial para evitar a desistência do curso.

Conforme depoimento de alunos, esta primeira etapa foi a mais difícil, seja pela falta de habilidades técnicas, e/ou pouca ou nenhuma experiência com a língua: “No

começo também a comunicação era praticamente toda em inglês.... o que achei bem complicado.... Era difícil não querer escrever, seria mais fácil eu traduzir na internet e postar do que falar.” (Aluno 1)

Nota-se que os alunos tiveram que romper com a zona de conforto como afirma essa outra aluna:

Nem mesmo em curso presencial, eu me vi obrigada a falar tantas estruturas de inglês juntas. A professora falava e eu repetia, não precisava raciocinar muito. Com o fórum precisei parar, pensar e entender como eu ia usar aquele conteúdo para falar. (Aluno 2)

Finalizado esse primeiro momento de assimilação e familiaridade com o formato do Fórum, a ferramenta passou a agradar tutores e alunos. A partir do segundo módulo já se verificava uma maior desenvoltura na participação dos sujeitos nesse Laboratório de Fala Virtual. Os estudantes já se sentiam mais confiantes e confortáveis para o uso da ferramenta, tanto pela prática quanto pelo domínio do conteúdo e da oralidade.

Durante o curso foram realizados sete fóruns, disponibilizados progressivamente. Cada um deles alinhados com o conteúdo previsto na unidade em estudo. Assim, o aluno estaria preparado para produção de suas próprias falas. Outro aspecto positivo destacado pelo aluno de Zé Doca (Aluno 3) dizia:

Eu sempre tive vergonha de falar nos cursos que já fiz. No fórum eu pude produzir sem que ninguém me olhasse, e ainda pude saber exatamente o que eu precisava melhorar na pronúncia, pois o tutor me encaminhava feedbacks para cada áudio que eu enviava. Com o tempo fui percebendo que aquilo que eu errava antes, já não acontecia porque eu sabia o que eu precisava fazer para acertar. (Aluno 3)

No terceiro módulo os estudantes já usavam áudios com maior tempo de duração, e com maior destreza no emprego da língua, expressando-se com certo grau de facilidade e espontaneidade; utilizavam o vocabulário trabalhado nas videoaulas aplicando-os em diferentes estruturas gramaticais.

O papel do tutor no processo de desenvolvimento do fórum iniciava desde a sua abertura, em que este precisava ser o primeiro a contribuir com a participação com postagens de vídeos, mostrando como os estudantes deviam participar no fórum. Uma das tutoras comentou: “eu percebi que os alunos observavam como eu falava, e ao produzir os deles, não estavam me repetindo. Estavam se espelhando e produzindo os deles de forma independente” (Tutora 1).

Nos depoimentos coletados dos estudantes ficou visível o entusiasmo com essa forma de aprender: “...senti que desenvolvi bastante, tanto a pronúncia quanto a habilidade auditiva da língua...” (Aluno 4). O fato dos tutores deixarem seus feedbacks em forma de áudio compelia-os a treinar a habilidade auditiva, facilitando a compreensão da língua ao longo do curso. Desse modo, os alunos participantes, ao ouvir seus feedbacks, recebiam além da informação que precisavam corrigir, identificavam a forma correta de falar e praticavam a habilidade de ouvir.

Evidencia uma aluna (idosa) do Município de Timon:

Eu sempre tive dificuldade em aprender inglês. Já me matriculei em vários cursos, mas com o fórum eu pude ser ajudada pela tutora que me mostrava o que eu errava e como era para fazer o certo. Sem medo, eu tentava novamente até que eu me vi falando inglês sem perceber. (Aluna 5)

A expectativa da customização objetivava não só como meio de ensino-aprendizagem, mas primordialmente, no resultado de aprendizagem. A professora produtora do curso esclareceu em seu depoimento:

Customizar o fórum foi o mecanismo com objetivo principal oportunizar uma aprendizagem efetiva na língua inglesa através da Educação a Distância. A ferramenta já era utilizada nos Ambientes Virtuais, mas era necessário customizá-la conforme a necessidade a que se objetivava. Já existiam vários formatos de ensino de língua inglesa a distância, mas a elaboração deste projeto teve uma característica única. A necessidade urgente e primária de ver nossos alunos falando inglês, conforme seu tempo, e mais, de forma individual e personalizada. Cada unidade foi projetada conforme a necessidade e desenvolvimento do antecedente.” (BARCELAR, Andressa, professora)

Além da constante participação dos alunos e tutores, notou-se que o Fórum quando foi efetivamente utilizado propiciou o monitoramento, o controle e a avaliação de seu uso, o que possibilitou alcançar resultados acima dos esperados. A aluna de uma comunidade carente de São Luís deu seu depoimento: “Minha dificuldade de falar começa no português. Eu não sabia como era o certo. No fórum eu aprendi a falar inglês. Quanto mais áudios eu produzia mais eu aprendia”. (Aluna 6)

5 | CONCLUSÃO

O Fórum utilizado como Laboratório de Fala, através de postagem de áudios, desenvolveu no aluno não somente o aspecto da fala, mas, primordialmente, a comunicação. Destarte, o aluno, produziu estruturas de fala conforme eixos de debates, enquanto que estes eixos são conforme todos os conteúdos apresentados nas demais ferramentas do AVA.

A abordagem desenvolvida e acompanhada pelos feedbacks constantes e construtivos para novas produções de falas, e postagens de novos áudios, garantiu o desenvolvimento do estudante de forma integral, considerando todas as habilidades necessárias para a aprendizagem de um idioma.

A customização do Fórum mostrou-se inovadora e eficiente para aprendizagem da língua inglesa. Convém apenas destacar o cuidado com questões técnicas relacionadas com tal customização, que de outra forma inviabilizariam a proposta, a saber: definição prévia das características dos arquivos como: tipo, tamanho e a qualidade dos arquivos a serem subidos à plataforma, bem como a devida orientação de estudantes e tutores.

Concluiu-se que a implantação da customização do Fórum como ferramenta de abordagem comunicativa em ambiente virtual, possui resultados efetivos de aprendizagem e demonstrou uma ideia inovadora em EaD com resultados positivos

e reais. Cabendo o necessário acompanhamento e a presença de profissionais qualificados para que possam dar o suporte técnico e pedagógico que resultem no alcance do objetivo do curso que é o desenvolvimento da oralidade da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

FAGUNDES, K. V. D. L.; MAGALHÃES, A. de A.; CAMPOS, C. C. dos S.; ALVES, C. G. L.; RIBEIRO, P. M.; MENDES, M. A. **Hablando de la Observación participante en la investigación cualitativa**. INDEX de enfermería, vol. 23, n. 1-2. 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HARGREAVES, L. H. H. **Ensino de inglês a distância, análise de diferentes cursos**. Brasília: Clube dos autores, 2011.

Hernández Chérrez, E. **El B-Learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de Inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato**. [Tesis doctoral], Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España, 2014.

Hine, C. **Etnografía virtual**. Barcelona, España, Editorial UOC, Colección nuevas tecnologías y sociedad, 2000.

Instituto Data Popular. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. 1 Ed. São Paulo. British Council 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOZZAQUATRO, P. M.; MEDINA, R. D. **Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodlesob diferentes visões: aspectos a considerar**. Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS. V. 6 N° 2, Dezembro, 2008.

PORTELLA, V. C. C.; CROSSETTI, M. da G. de O.; BARON, D. A. C.; MENDES, E. N. W.; CRIPPA, S., P. de S. **Fórum em Ambiente virtual na relação de confiança entre o profissional e o indivíduo cuidado**. RevGauchaEnferm. 2012; 33(4):72-78.

SANTANA, M. A., NETO, Balduino S., COSTA, E. B., SILVA, I. C. L. **Avaliando o Uso das Ferramentas Educacionais no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (2014)**. III Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) - XXV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2014).

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e revisão técnica de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE PESQUISA NA EAD

Anabela Aparecida Silva Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia – IFRO
Porto Velho - Rondônia

Rafael Nink de Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia – IFRO
Porto Velho - Rondônia

RESUMO: Este artigo discute o emprego do Whatsapp como ferramenta de pesquisa para docentes que atuam nos cursos técnicos de Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. O objetivo do estudo foi analisar em que medida o Whatsapp, como instrumento de pesquisa docente na EaD, pode funcionar como suporte em grupo de discussão por meio de redes sociais a partir da análise e da ação reflexiva de professores pesquisadores. Os aportes teóricos se baseiam no pensamento complexo, no conectivismo e na abordagem metodológica da pesquisa-ação. A pesquisa teve o Whatsapp como objeto de análise e locus de observação. Foi utilizado o histórico de mineração de dados para que o conteúdo do debate entre o grupo de discussão gerasse novas informações, reflexões e conhecimentos. Os resultados indicaram que é possível a associação entre a pesquisa e o recurso interativo via grupo de discussão utilizando

as redes sociais e que essa relação é capaz de provocar a ação reflexiva do professor na EaD. O emprego do Whatsapp como ferramenta propicia: a) o protagonismo crítico; b) a interatividade reflexiva; c) a facilidade de discussão; d) a revelação do fenômeno em estudo no seu processo; e) a integração e construção coletiva e f) a elaboração e aplicação de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Conectivismo. Pesquisa-ação. Whatsapp. Grupo de discussão.

ABSTRACT: This paper discusses the use of Whatsapp as a research tool for teachers who work in the technical courses of Distance Education of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. The purpose of the study was to analyze the extension the Whatsapp as a teacher research tool in the Distance Education can work as support in a group of discussion through social networking apps and, from the analysis and reflexive action of research teachers. The theoretical contributions are based on complex thinking, connectivism and the methodological approach of an action research. The research had Whatsapp as the object of analysis and the locus of observation, the data mining history was used so that the content of the debate between the discussion group generated new information, reflections

and knowledge. The results indicated that it is possible to associate the research with the interactive resource through the discussion group using social networking apps and this relationship is capable of provoking the reflexive action of the teacher in the Distant Education. The use of Whatsapp as a tool facilitates: a) critical protagonism; b) reflective interactivity; c) ease of discussion; d) the revelation of the phenomena under study in its process; e) integration and collective construction and f) the elaboration and application of knowledge.

PALAVRAS-CHAVE: Distance Education; Connectivism; Research-action; Whatsapp. Discussion Group.

1 | PRELIMINARES DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) caracteriza-se como instituição proponente de educação profissional aliada à Educação a Distância (EaD). Com esta formação, o IFRO atende 25 municípios do Estado de Rondônia e o Estado do Acre com cursos técnicos profissionais EaD, compondo significativa contribuição na promoção da educação no contexto amazônico.

A lógica da mineração de dados, como estratégia de pesquisa-ação na Educação a Distância no contexto amazônico, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (MEPE/UNIR), com a finalidade de contribuir para uma intervenção pedagógica capaz de melhorar o desempenho acadêmico a partir da participação ativa do professor. No início da pesquisa, verificou-se o baixo acesso no ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e pouca participação dos professores, o que nos levou a reorganizar o procedimento metodológico de coleta. Desse modo, decidimos utilizar o aplicativo de redes sociais Whatsapp® com a finalidade de aumentar a participação e ampliar os espaços de interação entre os professores, no que se refere às comunicações de caráter profissional.

O artigo discute em que medida pode-se aplicar o Whatsapp® como ferramenta de interação na ação-reflexiva docente na Educação a Distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte.

2 | CONECTIVISMO, PENSAMENTO COMPLEXO E PESQUISA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A cibercultura traz em sua essência a digitalização, a virtualização, as redes e o volume de dados informacionais produzidos nos coletivos virtuais; conforme Lévy (2007, p. 17), “especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Ou seja, a cibercultura é entendida como

mecanismo vivo que se atualiza em tempo real, formando os coletivos inteligentes.

Na EaD, a cibercultura é uma manifestação orgânica. Essa realidade tecnocêntrica se amplifica e transforma a ação docente. Em uma realidade tecnológica, as formas de pensar e fazer educação também passam a ser mediadas pela tecnologia, ou seja, os dispositivos digitais são suportes que armazenam o que é construído em colaboração e permite que os participantes acessem, a qualquer tempo-espço, suas produções em um novo tipo de textualidade. Isso requer novos instrumentos e metodologias inovadoras que ampliem nossa compreensão nas pesquisas em EaD.

Com o advento da tecnologia, surgem novos parâmetros para a educação, e, na perspectiva de Lévy (2007), não se pode mais conceber o mundo sem tecnologias, bem como a atuação docente ativa e transformadora no mundo contemporâneo. Assim, o pensar a educação passa a ser modificado pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o que requer mais flexibilidade no desenho da pesquisa a fim de gerar fluxo contínuo entre a base teórica, a pergunta, o método e o enfoque do estudo.

Neste contexto, a pesquisa é fundamento na produção do conhecimento, é formação em um processo contínuo de descobrimento e refazimento, de reforma do pensamento (MORIN, 2003) e do conhecimento. Para Freire (1999, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Desse modo, a atitude de investigação destinada a analisar o emprego do Whatsapp® como ferramenta de pesquisa docente nos cursos técnicos EaD/IFRO exigiu a adoção de orientação filosófica, baseada no pensamento complexo (MORIN, 2003), e abordagem metodológica, com o aporte da concepção pedagógica do conectivismo (SIEMENS, 2005) e pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

No conectivismo, “são as conexões coletivas entre todos os ‘nós’ (ties) de uma rede (rizoma) que resultam em novas formas de conhecimento. O significado do conectivismo é que a Internet muda a natureza essencial do conhecimento” (BATES, 2015, p. 64). É baseado na liberdade, na diversidade e na conectividade como elementos de prática e reflexão por meio dos quais ocorre a aprendizagem e a produção do conhecimento. Assim, “o conectivismo é a tese de que o conhecimento é distribuído através de uma rede de conexões e, portanto, essa aprendizagem consiste na capacidade de construir e atravessar essas redes” (DOWNES, 2007). Isto é, a rede conectada pela internet amplia os espaços de aprendizagem e expande o tempo-espço de interação e comunicação.

A multiconectividade e o volume de informação podem levar a um aceite neutro e incontestável da realidade, por isso é fundamental

O esforço teórico do qual indicamos o movimento, ao desembocar naturalmente na relação sujeito-objeto, desemboca ao mesmo tempo na relação entre pesquisador e objeto de seu conhecimento: ao trazer consubstancialmente um princípio de

incerteza e de autorreferência, ele traz em si um princípio autocrítico e autorreflexivo (MORIN, 2015, p. 44).

Esse empreendimento para superação da certeza é a postura de transformação pela pesquisa da realidade, no entanto é a atitude de pesquisa que provoca a tomada de consciência. O agir inconsciente é um não-agir, despossuído de realidade. Só se pode agir sobre a realidade quando se conhece a realidade, quando se aproxima dela, quando se debruça sobre o fato, suas dimensões e relações, quando se realiza a crítica e a reflexão (MORIN, 2003).

Esse movimento oscilatório sobre o conhecimento, o pensamento e o agir compreende justamente que o educador analise sua realidade, a partir de uma base teórica que transforme seu contexto, patente à aproximação com a teoria do pensamento complexo em que o pesquisador se fundamenta no processo de busca do conhecimento por meio da pesquisa (MORIN, 2003). Desta forma, conhecer o objeto-realidade e discutir suas nuances exige uma abordagem metodológica pautada na postura do professor-pesquisador que tem condições de refletir sobre os dados da realidade e (re) significá-los para transformar em conhecimento em ação, como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Ora, o sucesso da ação educativa tem relação direta com a atuação docente, agente capaz de mediar e provocar a (re) construção do conhecimento e do sujeito.

A ideia de pesquisa-ação nutre-se do fato de que os participantes da pesquisa assumem uma tomada de decisão para a prática, de modo que a partir do conhecimento sobre a realidade o pesquisador se engaja em uma atuação para melhorá-la.

Ao se fazer uma aproximação da proposta metodológica da pesquisa-ação com o ensaio pretendido neste trabalho, tem-se que os dados coletados a partir da mineração de dados na pesquisa-base se configura como o elemento de coleta de informação sobre a situação do processo educativo registrado no AVA. Para a produção do conhecimento, é pertinente que haja a discussão, que os professores e demais sujeitos envolvidos nos cursos EaD dialoguem sobre a situação, sobre a realidade produzida nas interações em que cada sujeito a percebe de uma forma. São as diferentes percepções que impulsionam a teorização e o agir.

Para as discussões e interações reflexivas em um contexto cibercultural, é necessária a adoção de métodos de análise adaptados à estrutura tecnológica existente. Neste sentido, emerge o emprego do Whatsapp® como ferramenta de pesquisa dos docentes que atuam nos cursos técnicos de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

3 | APORTES PRELIMINARES SOBRE O WHATSAPP

Para que a ação educacional tenha caráter emancipatório, exige-se a adoção de métodos e procedimentos que se amoldam à proposta de pesquisa-ação concebida sob a égide da cibercultura, que, portanto, envolve os elementos deste contexto como a tecnologia móvel e a multiconectividade.

A tecnologia móvel permite que o conhecer se torne onipresente porque cria novas possibilidades e não se limita apenas a um dado local ou tempo. Independente do espaço, seja junto ou separado, on-line ou off-line, os conteúdos podem ser acessados a qualquer tempo e também compartilhados.

Segundo as Diretrizes de Políticas para aprendizagem móvel da UNESCO (2014), o uso da tecnologia móvel, como o celular, por exemplo, viabiliza o processo de aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar, isso facilita o acesso imediato à informação, possibilitando o compartilhamento de informação e conhecimento.

Além disso, esse nova ferramenta de aprendizagem contribui para a interação e fortalecimento das relações sociais porque o saber compartilhado possibilita diferentes concepções de aprendizagem (FELICIANO, 2016). Além dessa facilidade, dentro do contexto pedagógico, o aplicativo favorece a autonomia, ou seja, a organização do próprio momento de estudar, inclusive para fazer pesquisas online no horário e no local que quiser, proporcionando facilidade de compreensão e de interação entre o seu grupo de estudo. É nesse contexto que emerge o aplicativo Whatsapp®, configurando-se como

[...] uma aplicação disponível na nova geração de telefones inteligentes, como telefones celulares iPhone, Android, Blackberry e Nokia que permitem aos usuários enviar mensagens de texto para um ao outro gratuitamente. Os usuários não são cobrados por um texto enviado através do Whatsapp®. Isto é porque o Whatsapp® envia mensagens através de uma conexão de dados da Internet. O Whatsapp® suporta muitos diferentes tipos de mensagens, desde texto simples a imagens para arquivos de áudio e vídeos (AL-SALEEM, 2013, p. 214, tradução nossa).

Esse contexto tecnológico se coaduna com o conectivismo, uma vez que o processo de aprendizagem se nutre de conexão contínua entre os sujeitos da rede social, as informações, as opiniões e a tomada de decisão para a ação que se aproxima da atitude de pesquisa-ação.

A pesquisa educacional a ser empreendida nesse contexto tecnológico merece tratamento metodológico diferenciado. Não é possível realizar a mesma investigação tradicional em um espaço totalmente concebido tecnologicamente, também é preciso considerar que “com o uso de ambientes virtuais na educação nos defrontamos com a exigência de propostas de pesquisas científicas que ultrapassem a adaptação dos procedimentos instituídos” (BEHAR, 2009, p. 148). Assim, investigar o emprego do Whatsapp® como instrumento de pesquisa docente nos cursos técnicos da EaD/IFRO é uma proposição diferenciada de pesquisa em educação na cibercultura. E nesta investigação sua proposta está fundamentada a partir do pensamento complexo, dos

princípios do conectivismo e das premissas da pesquisa-ação.

4 I EMPREGO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE PESQUISA

O uso do aplicativo emergiu a partir da pesquisa-base que pretendia analisar o banco de dados do AVA/IFRO e utilizá-lo como ferramenta de discussão. Como dito alhures, no início foi observado o baixo acesso ao AVA, isso nos levou a criar um novo mecanismo para realização da pesquisa. Assim, optamos pelo aplicativo de redes sociais Whatsapp® com a finalidade de promover maior contato, aproximação, agilidade, interatividade durante a discussão.

O grupo de discussão foi constituído por 25 professores, entre docentes, tutores presenciais, tutores a distância e coordenadores de Polo EaD de 12 polos/Municípios do Estado de Rondônia pertencentes ao IFRO/Campus Porto Velho Zona Norte.

Para sua constituição, foi apresentada a proposta da pesquisa, a finalidade do grupo e os limites de participação. Foram propostos cinco momentos de grupo de discussão, listados a seguir:

- I. Discussão de referencial teórico para elencar os fatores que influenciam no desempenho.
- II. Análise da base de dados preexistente e reconhecimento dos dados armazenados.
- III. Definição de hipóteses que influenciam no desempenho para propor nova etapa de mineração.
- IV. Análise dos resultados gerados pela mineração de dados.
- V. Estabelecimento de estratégias de intervenção pedagógica.

O processo de discussão transcorreu com inserção dos referenciais teóricos para leitura-base, postagem dos resultados da mineração de dados do ambiente virtual de aprendizagem e proposição de ações. Assim, foi feita a inserção de material-base para leitura e, posteriormente, debate; em seguida, buscou-se a produção de questionamentos a partir dos dados iniciais do AVA, com a finalidade de provocar a proposição de hipóteses. A partir das hipóteses foi realizada a mineração dos dados, os resultados foram analisados pelo próprio grupo de professores e finalizou com a provocação para a concepção de ações de intervenção a serem empreendidas para mudarem a realidade.

O grupo de discussão via rede social, demonstrou ser um recurso efetivo para a realização da pesquisa. A comodidade de acesso ao que é postado pelos participantes, a condição de estar online e poder receber as informações a qualquer momento facilitou a participação, fazendo com que a pesquisa se desenvolvesse apenas pelo aplicativo, bem como aumentou o número de participantes de 12 para 25.

Após as provocações iniciais, foi feita a inserção dos referenciais teóricos no grupo

para leitura dos gráficos da primeira etapa de mineração como: a) Desempenho nas atividades de percurso, b) Desempenho final por disciplina, c) Dispersão entre nota e Interações no AVA, d) Matriz de confusão aprovação/reprovação, e) Resultado final por polo e f) Correlação entre atividade de percurso e prova final. Esses dados serviram para incitar a etapa de definição das hipóteses que influenciam no desempenho acadêmico. Como aduz Romero (2007, p. 140), “os educadores têm que participar ativamente da tarefa de pré-processamento anterior, indicando, por exemplo, a filtragem específica de dados e derivação ou transformação de atributos, etc.” (tradução livre).

Após o reconhecimento dos dados, buscou-se uma forma (re) significar o que foi produzido em colaboração para transformar a informação coletada, em um processo de análise e reflexão contínuo. Essa ressignificação é o processo de compreensão do que foi produzido no AVA e de seus condicionantes e descritores, definindo hipóteses que influenciam no desempenho dos professores participantes.

O desenvolvimento desta etapa dependeu da participação ativa dos professores, pois são eles, com seu aporte teórico e de posse de dados da realidade, que puderam indicar que hipóteses são passíveis de existência e de prova. Durante as discussões, foram levantados também outros questionamentos que motivaram o debate, isso demonstrou que o processo de reflexão se instaurou nesta etapa. Na sequência, apresenta-se a transcrição dos comentários que geraram as hipóteses:

Professor-pesquisador 3: Eu percebi que os alunos que mantinham participação no fórum e faziam a leitura do material tinham um desempenho um pouco melhor. [...] Só que em relação a reprovação. Observei que os conteúdos das teleaulas/texto também têm relação com o desempenho. Às vezes tinha coisas que caía na avaliação que não era explicado na teleaula. Ficava apenas como indicação para o aluno e o mesmo às vezes não entendia ou não realizava a devida leitura (suponho que um dos dois).

Professor-pesquisador 4: As pesquisas indicam que com as notas no primeiro semestre (cursos técnicos) ou do primeiro ano do curso (cursos de bacharelado) consegue ter uma boa predição se o aluno vai se formar ou não.

Professor-pesquisador 5: Outro fator que interfere na mineração é o grau de dificuldades das disciplinas, o gráfico também se refere à primeira turma de finanças. A quantidade de acessos ao AVA, participação em fórum, entrega antecipada ao prazo das diferentes atividades, tentativas de entrega, etc podem ser considerados.

Professor-pesquisador 6: parece brincadeira, mas observei que é necessário a informática básica para muitos alunos, principalmente para os cursos subsequentes, então é necessário que o instituto tenha um olhar voltado para essa situação.

Professor-pesquisador 7: Aqui no Campus, há muitos alunos que nunca realizaram nem uma atividade no computador. Parece inacreditável, mas são alunos que vêm de escolas rurais bastante deficitárias em questões relacionadas à utilização das TIC.

Foi possível elencar 8 hipóteses apresentadas a partir do recorte dos debates: 1) Dificuldade de acesso ao ambiente influencia o desempenho; 2)As ações de tutoria/

equipe pedagógica influenciam no desempenho; 3)A troca de mensagens entre tutores e alunos influencia o desempenho; 4)A participação nos fóruns melhora o desempenho acadêmico; 5)O desempenho do primeiro semestre prediz o resultado final do curso; 6)A quantidade de acesso ao AVA influencia o desempenho acadêmico; 7)O prazo e período de entrega das atividades contribuem para o resultado da atividade; 8)A localidade é condicionante para o sucesso do aluno;

Após o levantamento das hipóteses, o grupo recebeu os resultados gerados pela mineração e diante deles foi empreendida discussão para elaboração das estratégias de intervenção pedagógica que pudesse melhorar o desempenho acadêmico.

A partir dos dados coletados sobre o desempenho e sobre a prática pedagógica no AVA em cada hipótese emergiram como argumentos de validade que posteriormente foram editados na elaboração de Minuta de Recomendações Pedagógicas de Utilização do AVA. Ao final, foram concebidas 30 indicações que geraram um documento institucional. Dentre elas é pertinente destacar:

1. Promover um ambiente igualitário e seguro para as manifestações, incentivando a aprendizagem colaborativa, o tratamento igual a todos os participantes, de modo dialógico, inclusivo e sem formalidades;
2. Definir e equilibrar a oferta de disciplinas alternando a complexidade;
3. Disponibilizar infraestrutura básica, com equipamentos e computadores com acesso a internet nos polos;
4. Monitorar e incentivar a comunicação entre polos, entre tutor-aluno utilizando o sistema de mensagem;
5. Planejar ações de intervenção específicas de acordo com os dados de desempenho minerados e concentrar esforços em polos cujo histórico apresenta baixo desempenho;
6. Criar e integrar um sistema relatório de tutoria no AVA e de monitoramento das ações de tutoria para estabelecer práticas e orientações a serem realizadas com base nas atividades de sucesso;
7. Adotar a pesquisa-ação na Educação a Distância como instrumento e atitude fundamental para discussão crítica, a produção do conhecimento e a tomada de decisão, permitindo ao professor na coletividade apontar as contradições/conflitos e conceber estratégias de intervenção pedagógica e regulação da aprendizagem.
8. Mobilizar ações para a realização de predições contínuas sobre o desempenho com vistas a adoção de ações preventivas de reprovação e evasão;
9. Estabelecer um parâmetro mínimo de interação: o tutor a distância precisa interagir pelo menos 10 vezes com o aluno durante a disciplina, para garantir a relação, o acompanhamento e a permanência do aluno;
10. Engendrar feedback construtivo, em linguagem dialógica e interativa, analisando cuidadosamente as respostas individuais, com comentários objetivos referendados nos critérios de avaliação, pontuando considerações

sobre como melhorar a produção;

O acompanhamento foi contínuo e as discussões e contribuições frutíferas. O uso do recurso Whatsapp® surgiu para facilitar a participação e a interação e se mostrou profícuo, pois permitiu que todos visualizem os comentários, fizessem suas colaborações no momento de disponibilidade ou em tempo real (pelo chat). É comum aos participantes estarem conectados, isso agiliza e mantém o debate, uma vez que não é necessário acessar a plataforma, fazer login e localizar o espaço de discussão.

As participações aumentaram pelo uso do aplicativo, também pela qualidade do conteúdo e pelo interesse e motivação pessoal no debate. Do ponto de vista da qualidade dos conteúdos postados, faz-se destaque para a participação ativa e constante, bem como pelo foco mantido na discussão sendo inexistentes comentários aleatórios. Destacam-se as postagens a seguir, pois evidenciam a necessidade que os professores têm em discutir sua realidade e traz as impressões dos professores sobre o uso do aplicativo:

Professor-pesquisador 7: Fórum bom, é assim como o que estamos fazendo. Muita regra reduz a atividade ao cumprimento da regra e tira o calor da discussão.

Professor-pesquisador 8: talvez pudéssemos usar mais, é mais rápido e fácil e aprendemos mais.

Professor-pesquisador 10: rica discussão

Professor-pesquisador 2: essa discussão possibilitará algumas intervenções pedagógicas e administrativa.

O recurso escolhido para este estudo e a discussão gerada mobilizaram os educadores a refletir sobre sua realidade e a levantar possibilidades de intervenção para transformar a situação que está sendo analisada.

Verificamos que é possível induzir o uso do Whatsapp® na pesquisa em educação, visto que permite acesso a informações no/pelo processo educativo e possibilita a reflexão sobre o ensinar e o aprender e, por conseguinte, a produção de conhecimento. Isto conduz a percepção crítica da prática educativa em reflexões contínuas e interativas, porque o aplicativo registra todas as interações, o processo de discussão não se esvai e o registro é capaz de revelar o fenômeno em estudo no seu processo, possibilitando a cíclica de resgate reflexivo e o próprio registro documental da investigação, dos resultados e do conhecimento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu induzir que é admissível compreender e utilizar o Whatsapp® para desenvolver a pesquisa em educação. Sua conectividade e fluidez permitem a realização do grupo de discussão e o processo reflexivo de coleta de dados, de registro coletivo, da discussão e sua contextualização. No percurso já se instala a construção

de saberes e seu compartilhamento num processo único, dialético e transformador do desenvolvimento dos participantes e das condições existenciais, conduzindo a construção crítica do conhecimento e o agir pedagógico consciente e transformador.

Pelo recorte dos registros reflexivos e pelo substrato teórico-metodológico, é possível suscitar que o emprego do Whatsapp® como ferramenta de investigação na pesquisa em Educação a Distância propicia: a) o protagonismo crítico; b) a interatividade reflexiva; c) a facilidade de discussão; d) a revelação do fenômeno em estudo no seu processo; e) a integração e construção coletiva e f) a elaboração e aplicação de conhecimento.

Em síntese, diante dos aportes teóricos e dos relatos apresentados, acredita-se que o Whatsapp®, como instrumento de pesquisa, se caracteriza como um ambiente virtual de construção coletiva da pesquisa, pois permite acesso dos participantes às redes sociais. Funciona como ferramenta de coleta e discussão e possibilita a expansão de acesso a informação por meio de arquivo, vídeos, textos, links, dentre outros. Suas potencialidades propiciam a discussão crítica, a produção do conhecimento e potencializa a tomada de decisão e a ação interventiva.

Evidentemente, as técnicas de uso do grupo de discussão via Whatsapp®, com base nas informações obtidas por mineração de dados e a abordagem da pesquisa-ação, podem não responder a todas as inquietações desta investigação, mas se caracterizam como ferramentas de aplicação prática e podem instaurar caminhos possíveis para a pesquisa em educação na EaD.

A termo, suas potencialidades superam a rasas limitações e vislumbram seu emprego como ferramenta de pesquisa-ação docente na educação profissional em Rondônia, contribuindo, assim, para a análise reflexiva sobre a EaD amazônica.

REFERÊNCIAS

AL-SALEEM, Basma Issa Ahmad. **The effect of “Whatsapp” electronic dialogue journaling on improving writing vocabulary word choice and voice of EFL Undergraduate Saudi Students.** AWEJ, v. 04, n. 03. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/HrD0gq>>. Acesso em: 25 jun. 2017. ISSN 2229- 9327.

BATES, Tony. **Teaching in the digital age.** Guidelines for designing teaching and learning for a digital age. Tony Bates associates Ltd, Vancouver, 2015. Disponível em <<https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância.** Porto Alegre: Penso, 2009.

DOWNES, Stephen. **What connectivism is?** Half An Hour, 2007. Disponível em <<http://halfanhour.blogspot.com.br/2007/02/what-connectivism-is.html>> Acesso em: 20 jun.2017.

FELICIANO, Léia A. dos Santos. O uso do Whatsapp® como ferramenta pedagógica. **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos**, São Luiz, 2016. Disponível em <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf> Acesso em jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. – 8. ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

ROMERO, C.; VENTURA, S. Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. **Expert Systems with Applications**, vol. 33. n. 1. Jul. 2007, pp.135–146. Department of Computer Sciences, University of Cordoba, Cordoba, Spain Elsevier Ltd. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.4774&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SIEMENS, George. **Connectivism**: A learning theory for the digital age.2005. Disponível em <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05.article01.htm> Acesso em: 20 jun. 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. Trad. Representação da UNESCO no Brasil, 2014. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2017.

OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Miguel Alfredo Orth

Universidade Federal de Pelotas,
Faculdade de Educação Pelotas, RS

Claudia Escalante Medeiros

Universidade Federal de Pelotas,
Faculdade de Educação Pelotas, RS

Igor Radtke Bederode

Universidade Federal de Pelotas,
Faculdade de Educação Pelotas, RS

RESUMO: Tendo em vista a expansão das TIC e as mudanças que estas implicaram nos processos de ensino e de aprendizagem organizamos o presente trabalho que objetiva discutir as contribuições das Teorias da Aprendizagem Cognitivistas no processo de formação dos professores na modalidade a distância. Esta investigação caracteriza-se por sua abordagem qualitativa, valendo-se do levantamento bibliográfico em trabalhos científicos que abordam a temática em discussão. A análise do referencial adotado, permite concluir que a formação de professores é um processo contínuo e complexo, em que a incorporação dos princípios das teorias de aprendizagem cognitivistas podem contribuir, positivamente, para a superação de formas reproducionistas de ensino e aprendizagem, que ainda permanecem nos diferentes ambientes educacionais. Destacamos o potencial que as TIC oferecem a EaD no

sentido de contribuir para a construção do conhecimento de forma ativa, propiciando que a aprendizagem aconteça pela interação do aprendente com o objeto a ser aprendido. Tal postura entendemos ser compatível com as demandas da sociedade atual, que almeja formar professores criativos para, a partir da apropriação das TIC, renovem suas formas de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Teorias de Aprendizagem Cognitivas; Educação a Distância.

ABSTRACT: Considering the expansion of ICT and the changes that these involved in the teaching and learning processes, the present work was organized, which aims to discuss the contributions of the Cognitivist learning theories in the process of formation of Teachers in the distance mode. This research is characterized by its qualitative approach, based on the bibliographical survey in scientific studies that address the theme under discussion. The analysis of the adopted referential allows concluding that teacher education is a continuous and complex process, in which the incorporation of the principles of cognitivist learning theories can positively contribute to overcoming forms Teaching and learning, which still remain in different educational environments. It is noteworthy the potential that ICT offers the

Distance Education in order to contribute to the construction of knowledge in an active way, enabling learning to happen through the interaction of the learner with the object to be learned. This posture is understood to be compatible with the demands of the current society, which aims for teachers with creativity to, from the appropriation of ICT, renew their ways of teaching and learning.

KEYWORDS: Teacher education; Cognitive learning theories; Distance education.

INTRODUÇÃO

Falar de formação de professores, requer ter em mente um processo contínuo e complexo que é influenciado pelas constantes transformações que ocorrem na sociedade, que refletem diretamente sobre as instituições educativas e sobre as práticas pedagógicas.

Uma das mudanças ocorridas se dá com a regulamentação da Educação a Distância - EaD, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, que em seu artigo 80, reconhece a EaD como uma modalidade de ensino. A partir desse reconhecimento, a EaD começou um período de expansão no cenário educacional brasileiro. Fato este, reforçado no ano de 2006, quando por meio do decreto 5.800/06 foi instituída a Universidade Aberta do Brasil, que tinha como uma de suas finalidades incentivar a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, além de apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (GATTI e BARRETO, 2009). Diante desse novo cenário educacional tornaram-se necessárias mudanças na forma de se conceber os processos de ensino e aprendizagem. Uma delas é a ênfase dada ao conceito de aprendizagem pressupondo-se que neste ambiente o aprendiz tenha uma postura mais ativa na aquisição do conhecimento.

A partir deste contexto organizamos o presente trabalho, que objetiva discutir as contribuições das Teorias da Aprendizagem Cognitivistas no processo de formação dos professores na modalidade à distância. Para tanto estruturamos este trabalho em 03 seções: na primeira discutiremos a Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais na formação de professores; na segunda abordamos as Teorias da Aprendizagem Cognitivistas, procurando destacar mais as contribuições de Piaget, Vygotsky e Ausubel; já na terceira seção discutimos as Teorias da Aprendizagem Cognitivistas na formação de professores em EaD. Finalizamos o artigo apresentando algumas considerações finais, destacando a relevância de se considerar as contribuições das Teorias da Aprendizagem Cognitivistas na formação de professores, na modalidade de Educação a Distância.

Metodologicamente a presente investigação, caracteriza-se como de abordagem qualitativa, na qual fizemos uso do levantamento bibliográfico em obras e artigos científicos, cujos elementos poderiam subsidiar a discussão do objetivo proposto.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999), levantamento consiste na pesquisa da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita sobre a temática em estudo. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Destacamos ainda que, não pretendemos esgotar a temática em discussão e sim que este estudo subsidie novas pesquisas, a fim de contribuir com o debate sobre as contribuições das Teorias da Aprendizagem cognitivistas à formação de professores na modalidade de Educação a Distância.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cumpramos destacar que a conceituação sobre a educação a distância é consequência de “um processo evolutivo, que começou com a abordagem na separação física das pessoas e chega ao processo de comunicação, incluindo, no final do século XX, as tecnologias da informação” (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 129).

No contexto das políticas públicas brasileiras, a concepção adotada para a educação a distância no país caracteriza-se como uma modalidade educacional em que os processos de ensino e de aprendizagem¹ são mediados pelas TIC, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005).

Atualmente, entre as diversas definições atribuídas a EaD destaca-se o dizer de Aretio (2001, p. 39), para o qual a educação a distância constitui-se de:

[...] un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos, y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperative).

Acentuamos que os aspectos econômicos, políticos e sociais, influenciaram consideravelmente na expansão da educação à distância no mundo. Conforme manifesta Aretio (2001), os principais fatores que propiciaram o surgimento e desenvolvimento da EaD são: os avanços sociopolíticos; a necessidade de aprender ao longo da vida; o alto custo dos sistemas convencionais; o avanço no âmbito das ciências e da educação e as transformações tecnológicas.

No entanto, ainda que a EaD possua aspectos econômicos e políticos, os quais não podem ser desconsiderados, é mais relevante analisar a educação a distância pelo viés das possibilidades didática-pedagógicas que a mesma potencialmente apresenta,

1 O grupo de pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação – FORPRATIC - entende que a aprendizagem pode ocorrer em qual quer contexto, mas se o processo de aprendizagem for provocada e mediada pelo professor (ensino) o processo de aprendizagem poder ocorrer de forma mais intensa e rápida, motivo pelo qual o mesmo grupo optou em trabalhar com os dois processos.

tais como: utilizar-se da EaD e dos instrumentos tecnológicos existentes (ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem, fóruns, chats, simuladores educacionais, laboratórios virtuais, entre outros) para atrair a atenção de muitos alunos, bem como para capacitá-los a aprender com autonomia e responsabilidade ao longo de toda sua vida. De acordo com Lévy (1999, p. 157), “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa, no início de seu percurso profissional, estarão obsoletas no final de sua carreira”. Nesta ótica, as novas tecnologias da informação e comunicação assumem um papel vital neste processo, em que a educação a distância recebe outra significação, tanto para os indivíduos, como para as escolas, as empresas, e a sociedade de um modo geral.

A facilidade de acesso à informação e os múltiplos meios comunicacionais também alteraram os processos educativos e produtivos, bem como permite rotinas de trabalho que exigem dos indivíduos competências distintas, das anteriormente necessárias.

Segundo Orth (2010a, p.82)

O governo brasileiro, ciente desse processo de mundialização e ou globalização da cultura, do trabalho, da economia, da política, das relações sociais [...] começou a apropriar-se das tecnologias da sociedade informacional, global e ou em redes, principalmente a partir das últimas três décadas, passando a articular ações e políticas públicas, capazes de gerar uma nova lógica organizacional para atender aos reclamos dessa sociedade.

Assim são instituídas uma série de reformas na educação nacional, que iniciaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996, que em seu artigo 80 refere-se a Educação a Distância, conforme podemos verificar a seguir: Art. 80: “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). Este artigo foi regulamentado, inicialmente, por meio dos Decretos nº 2494/1998 e 2561/1998, em especial no que se refere ao credenciamento e reconhecimentos das instituições que ofertam cursos na modalidade a distância. Para oferecer cursos superiores na modalidade a distância as IES tinham que obedecer aos critérios estabelecidos pela Portaria do MEC nº 301 alterada pela Portaria MEC nº 4361/2004. Orth e Otte (2016, p. 34) destacam os critérios:

[...] apresentar a qualificação acadêmica dos atores multidisciplinares com seu corpo docente e especialistas, juntamente com eventuais instituições parceiras, a infraestrutura adequada, o suporte técnico de informação e meios de comunicação bem como os resultados de avaliações nacionais que tenham ocorrido e a experiência em trabalho com a EaD.

Considerando-se o desenvolvimento e a presença das tecnologias no contexto educacional, é pertinente destacar também a Portaria MEC nº 2253/2001, que autoriza as IES a utilizarem as tecnologias de Educação a Distância para oferta de até 20% das aulas em seus cursos regulares.

Complementando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005, assim preceitua a EaD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2005).

Este Decreto foi modificado pelo Decreto nº 6303/2007, o qual dá nova redação ao artigo 10, reforçando a necessidade do desenvolvimento de atividades presenciais em cursos oferecidos na modalidade de EaD- e que estas fossem realizadas na sede das instituições credenciadas ou nos endereços de seus polos de apoio às aulas presenciais².

Ao interpretarmos os dispositivos legais acima citados, verifica-se que é dever do Poder Público, incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, o que demonstra a importância dada pelo legislador a tal modalidade de ensino, uma vez que se vive atualmente em um cenário social dominado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que acabam por modificar a forma como os sujeitos se relacionam em diversas esferas de sua vida.

Assim sendo, em 2006 foi lançado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) através da publicação do Decreto nº 5800/2006, que instituiu a UAB- Universidade Aberta do Brasil possibilitando a interiorização do ensino superior numa parceria entre a CAPES, os municípios e as instituições de ensino superior. Entre as finalidades da UAB também se destaca o incentivo a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, o apoio às pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. A UAB também previa convênios entre a União e os entes federativos estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio de polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Percebemos que a partir da promulgação da LDB nº 9394/96, desencadearam-se uma publicação de documentos normativos visando regulamentá-la, bem como instituindo programas e políticas voltados a qualificação da formação de professores, entre os quais destacamos: A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O e-Proinfo- um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (atual, Rede e-Tec Brasil) criado em 2007, estes programas priorizaram o uso de ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem.

² Tanto o Decreto 5.622/2005 quanto o Decreto 6.303/2007 foram revogados pelo Decreto nº 9057/2017, que além de regulamentar a EaD, indica as condições de infraestrutura para os polos que oferecem esta modalidade de ensino.

AS TEORIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM COGNITIVISTAS

O tema das teorias de ensino e de aprendizagem provocam muitas e exaustivas discussões no cotidiano, e em especial no ambiente acadêmico, principalmente a partir do momento em que o homem, por meio delas, percebe que não só se apreende, como também se pode apropriar dos mecanismos que envolvem o complexo processo de ensino e de aprendizagem, que pode ou não ser aperfeiçoado. Assim, começam a ser elaboradas diversas teorias na tentativa de explicar a aprendizagem, sob os mais variados aspectos.

Destacamos, ainda que, as teorias possuem como característica fundamental, a possibilidade de estruturar as uniformidades e as regularidades explicadas pelos conceitos/leis em um sistema, cada vez mais amplo, e coerente, corrigindo e aperfeiçoando-se os mais importantes, bem como, sistematizando-os em uma estrutura mais ampla (KÖCHE, 2011).

Kerlinger (1980) citado por Köche (2011, p. 93) afirma que uma teoria: “[...] é um conjunto de ‘construtos’ inter-relacionados (variáveis), definições e proposições que apresentam uma concepção sistemática de um problema, especificando relações entre variáveis, com a finalidade de explicar fenômenos naturais”.

Não há um consenso entre os pesquisadores quanto, às correntes filosóficas que sistematizam as Teorias de Aprendizagem, pois às vezes os conceitos e princípios de uma corrente também se inter-relaciona com a de outra corrente. Neste trabalho adotamos a sistematização elaborada por Moreira (1999). Para o autor há três correntes filosóficas principais que fundamentam as Teorias de Aprendizagem: a Comportamentalista, a Humanista e a Cognitivista.

Embora reconheçamos as contribuições da Teoria Comportamental e da Teoria Humanista para os processos de ensino e de aprendizagem, estas ficam fora de nosso foco ou interesse neste estudo, uma vez que objetivamos discutir aqui as contribuições das Teorias de Aprendizagem Cognitivistas no processo de formação dos professores na modalidade a distância. A seguir procuramos destacar os pressupostos principais da Teoria Cognitivista, ressaltando o entendimento acerca do tema, de alguns de seus principais representantes (Piaget, Vygotsky, Ausubel e Freire). A psicolinguista argentina Emília Ferreiro também é incluída nesta corrente, seus trabalhos revelam a importância que o papel ativo do aprendiz exerce sobre sua aprendizagem. Não pretendemos esgotar o assunto e sim contribuir para que outros pesquisadores tenham subsídios para aprofundar o debate sobre as contribuições dessas correntes filosóficas com os processos de ensino e aprendizagem na formação de professores, na modalidade de educação a distância.

Piaget, Vygotsky e Ausubel, são os representantes mais conhecidos desta corrente, cujos trabalhos possibilitaram compreender a complexidade da aprendizagem humana. Não seria possível destacar todas as contribuições desses teóricos, neste artigo, motivo pelo qual se privilegiou apresentar aqui alguns dos princípios fundamentais

destas teorias, para se desencadear processos de ensino e de aprendizagem.

Para Piaget o conhecimento não está no sujeito, nem no objeto, mas é construído por meio das interações que se estabelecem entre eles. Devido a este fato, sua teoria também é interacionista. Ou seja, é por meio das interações que, segundo estes autores, a aprendizagem se processa entre o sujeito e o objeto, permitindo assim que, outras estruturas genéticas modifiquem o sujeito, construindo um novo conhecimento. Daí decorre a dimensão construtivista e interacionista de sua teoria. Os trabalhos de Piaget (1976) revelam esses dois princípios, entre outros, que explicam o processo de construção genética: a assimilação, processo de integração, dos objetos ou conhecimentos novos, onde às velhas estruturas, anteriormente construídas pelo indivíduo são melhoradas e superadas; e a acomodação, que busca reformular e reelaborar as velhas estruturas em nível superior, anteriormente dominadas pelo sujeito e incorporando por consequência destes conhecimentos precedentes. Ambos os princípios, constituem a adaptação ativa do indivíduo, que atua e reage para compensar as perturbações geradas em seu equilíbrio interno pela estimulação do ambiente. Dessa forma, quando se considera as contribuições de Piaget, também é bom ficar atento ao processo de desequilibrar e reequilibrar, que são processos que ocorrem simultaneamente e que envolvem outros três princípios também estudados por Piaget: a abstração reflexionante, a tomada de consciência e a descentração. Conforme Orth (2003, p. 140):

[...] pela equilibração se efetiva fundamentalmente o processo de construção das estruturas do Conhecimento. Mas um exame detalhado de sua obra empírica não deixa dúvidas de que a equilibração consiste numa multiplicidade de processos concorrentes, entre os quais se destacam os processos ou as categorias da assimilação, acomodação, abstração reflexionante, tomada de consciência e descentração.

Ou seja, na ótica piagetiana, um fenômeno é compreendido na medida em que se reconstrói o mesmo, de sorte que as modificações resultantes desta reconstrução levem a transformação da estrutura anterior.

Essas transformações ocorrem por meio de processos interativos que pressupõe a existência de outros três princípios: organização, equilibração e adaptação. Segundo Piaget (1976) a construção do conhecimento resulta do equilíbrio dinâmico que ocorre entre esses processos. Se este estado de equilíbrio sofrer uma perturbação externa, o sujeito reage buscando reequilibrar-se, para tanto fará uso das categorias de assimilação e acomodação para se chegar a um novo equilíbrio.

Ausubel é outro representante da corrente cognitivista e que em seus trabalhos tem como foco a aprendizagem cognitiva “aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser apreendente, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva” (MOREIRA, 1999, p. 151-152).

A ideia mais importante da Teoria de Ausubel e suas possíveis implicações para o ensino e para a aprendizagem podem ser resumidas na seguinte proposição: “o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; descubra

isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1968, p. 78, 80).

O princípio central da Teoria de Ausubel é o de Aprendizagem Significativa na qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, que Ausubel define como conceito subsunçor, existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Quando a nova informação se ancora nesses subsunçores ocorre a aprendizagem significativa.

Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimentos são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo (MOREIRA, 1999, p. 153).

Conforme Moreira (1999) para Ausubel, o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, porque no momento em que passa a ter significado para o aprendiz, entra em cena o componente idiossincrático da significação. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa. Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo, ele não adquire significados. Durante certo período de tempo, a pessoa é inclusive capaz de reproduzir o que foi aprendido mecanicamente, mas não significa nada para ela.

À medida que a aprendizagem começa a ser significativa, os conceitos subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações. Assim os novos conceitos são adquiridos através dos processos de assimilação, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa. A assimilação ocorre quando um conceito potencialmente significativo interage com a nova informação e torna-se um conceito mais inclusivo. Os conceitos assimilados vão se modificando ao interagir com a nova informação ocorrendo o processo de diferenciação progressiva. Porém às vezes um conceito já está estabelecido na estrutura cognitiva do aprendiz, e no decurso da aprendizagem de novos conceitos ele os identifica como ideias relacionadas - ocorre aí a Reconciliação Integrativa. De acordo com Moreira (1999) a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa são processos que ocorrem no decurso da aprendizagem significativa.

Assim, há duas condições para a ocorrência da aprendizagem significativa: a) que o material a ser aprendido seja incorporável a estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal, ou seja, potencialmente significativo e que o aprendiz manifeste disposição para relacionar o material potencialmente significativo a sua estrutura cognitiva. A ausência de uma dessas condições pode contribuir para que a aprendizagem significativa não ocorra.

Outro representante da corrente cognitivista é Vygotsky, embora não se verifique em seus trabalhos a mesma ênfase dada pelos autores, anteriormente discutidos, ao desenvolvimento da estrutura cognitiva. Em suas pesquisas, Vygotsky dedicou-

se, a desenvolver uma teoria psicológica que explicasse o psiquismo humano, fundamentando-se na dialética. Conforme Luria (1988, p. 25)

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

E é por meio desse agir sobre o meio que o homem se desenvolve, mediante aspectos culturais:

O aspecto cultural da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas (LURIA, 1988, p. 26).

Assim a formação da consciência, das funções mentais superiores, ocorre a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são os conteúdos externos, da realidade objetiva (CAVALCANTI, 2005).

É importante destacar que na Teoria de Vygotsky, o desenvolvimento das funções mentais superiores não decorre de uma evolução intrínseca e linear das funções mais elementares; ao contrário, essas funções são elaboradas a partir de situações específicas, na vida social, valendo-se de processos de internalização.

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores (CAVALCANTI, 2005, p. 188).

Esses objetos são representados por elementos que sofrem a ação do sujeito no processo de internalização, levando a outro princípio também discutido na Teoria de Vygotsky- a mediação. Para Oliveira (2002, p.26) “Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Oliveira, ainda, complementa que:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Outro conceito que Vygotsky considera importante é a linguagem, entendida como o meio pelo qual o ser humano constitui-se enquanto sujeito e atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural. Na teoria de Vygotsky, o meio é revestido de significados culturais, apreendidos com a participação de mediadores. Assim a linguagem, para Vygotsky, é tratada como instrumento que expressa o pensamento:

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem

(VYGOTSKY, 1996, p. 44).

Para Vygotsky, há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem, sendo a aprendizagem um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano (CAVALCANTI, 2005). Para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental, Vygotsky formula o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), assim definida:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.41) esclarecem que a compreensão da ZDP no ensino é importante, uma vez que:

[...] constitui o eixo da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Este tem uma dinâmica perfeitamente fluida, dentro de certos limites, pelas intervenções precisas da aprendizagem guiada intencionalmente. O que a criança pode fazer hoje com ajuda, favorece e facilita que o faça sozinha amanhã.

Assim, para Vygotsky não é somente a atividade e a coordenação das ações que o indivíduo realiza e que são responsáveis pelo desenvolvimento das funções mentais superiores, mas também, a apropriação da bagagem cultural que é produto da evolução histórica da humanidade transmitidas, também, pela relação educativa.

A partir do século XX as Teorias da Aprendizagem começam a incorporar as contribuições oriundas das Biologia, da Química e da Física Quântica o que permitiu que, novas bases epistemológicas emergissem para se fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem. Entre os quais destacamos a Teoria Autopoiética de Maturana e Varela, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva do R. Spiro, o Pensamento Complexo de Edgar Morin entre outras.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD

No contexto das políticas públicas brasileiras, observamos que, com a implantação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006, as políticas públicas de formação de professores começaram a incentivar os docentes a realizar cursos oferecidos na modalidade a distância e pelo sistema UAB. Estes cursos constituíram-se em alternativa viável para a qualificação dos docentes, porém o modelo de formação adotado pelo sistema UAB foi alvo de duras críticas por parte de diversos setores da sociedade em especial de muitos pesquisadores da área.

Barreto (2010, p. 41) ao problematizar a incorporação das tecnologias na Educação a Distância, alerta para:

[...] a redução das TICs a ferramentas de ensino a distância leva à exclusão dos modos de sua apropriação e tende a simplificar ou substituir as práticas sociais, especialmente nos países do Hemisfério Sul e, particularmente, no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades.

Barreto (2010) ainda ressalta que nesta modalidade há a quebra da unidade entre o ensino e a aprendizagem, pois o ensino deixa de ser contemplado para concentrar-se na aprendizagem, e ou auto-aprendizagem que decorre do acesso à informação e a absorção do saber e/ou do conhecimento nela contida. Em oposição, Belloni (2009), argumenta que essa modalidade de ensino pode contribuir para a formação de alunos mais autônomos.

Essa ideia é também defendida por Almeida (2003) ao reconhecer o potencial da EaD, enquanto um suporte em ambientes digitais, para a representação do pensamento do aprendiz e a comunicação de suas ideias, assim como para a produção individual e coletiva de conhecimentos. Porém, a referida autora, nos adverte quanto ao perigo da inserção das TIC, sem uma efetiva compreensão das mudanças que estas acarretam aos processos de ensino e aprendizagem a distância, em especial ao afirmar que “a utilização de determinada tecnologia como suporte à EaD não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível” (Almeida, 2003, p. 320).

Almeida (2003) entende ainda que, aprender em um ambiente mediado pelas TIC pode ajudar os sujeitos a receber, selecionar e enviar informações, e também a estabelecer conexões, planejar, desenvolver ações e refletir sobre o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em conjunto com seus pares. Assim, a aprendizagem irá ocorrer de forma recursiva, através das múltiplas interferências, conexões e experiências proporcionadas ao aprendiz no seu processo formativo. Dessa forma, Almeida (2003), reconhece que a EaD enquanto um sistema aberto, pode permitir o desenvolvimento de novas formas de raciocínio, linguagens e representações que englobam aspectos racionais e emocionais dos sujeitos, utilizados simultaneamente para a compreensão do objeto a ser aprendido e estudado.

Neste sentido, embora a EaD seja um campo recente, os programas de Pós Graduação vem apresentando pesquisas cujos resultados podem trazer contribuições significativas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, como : a tese da Maçada (2001) a tese da Behar (1998) e a tese do Orth (2003), ambas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Estudos mais recentes podem ser encontrados na tese de Fruet (2016) e na dissertação de Silva (2016) desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel entre outras.

Pelo exposto aqui e nas seções anteriores, entende-se que, a aprendizagem é um processo de transformação a partir de processos ativos, interativos e cooperativos, cabendo às TIC e aos professores a função de mediar e ativar diferentes diálogos suscitados quando professores e alunos, aluno e aluno, ou aluno e objeto interagem

com as fontes de informação³. Acredita-se também que as TIC permitem criar ambientes de aprendizagem inovadores e acolhedores, onde o conhecimento é construído a partir de uma relação dialógica entre professor e aluno em interação com o meio, pressupondo, também uma aprendizagem com ou sem a presença do docente.

Conforme Couto e Lima (2007), a aprendizagem da docência está na capacidade de revelar e validar o saber da experiência dos professores para não ficar limitado à sua prática individual, sendo a experiência uma fonte de conhecimento e de aprendizagens. O seu valor reside na capacidade de ser criticado, analisado, refletido e transformado, para torná-lo mais eficaz. As autoras analisam, também, que as aprendizagens da docência possibilitadas em uma formação continuada oferecida na modalidade à distância, para professores de diversas licenciaturas, além de revelarem que a experiência proporcionou aos professores cursistas o aprimoramento de suas práticas, o que repercutiu na aprendizagem de seus alunos. As referidas autoras, ainda, destacam que aprender a ensinar é um processo dinâmico que acontece à medida que os futuros professores tem acesso a novos conhecimentos, são estimulados a refletir sobre os aspectos da própria formação, desenvolvem práticas com o uso das tecnologias em sala de aula (COUTO E LIMA, 2007).

Neste sentido o trabalho de Orth (2010b), também demonstra que é possível ter resultados significativos em um curso de formação de professores ao incorporar alguns princípios das Teorias de Aprendizagem Cognitivistas. Orth realizou uma prática apoiada nos princípios Piagetianos e Vygostkianos numa disciplina de Políticas Educacionais, oferecida a diversos cursos de licenciatura, cursada de forma semipresencial. Ao analisar os resultados desta experiência, Orth (2010b, p. 361) destaca que:

Se mudarmos a forma como o aluno apreende, mudamos também a maneira do professor desencadear o processo de ensino e aprendizagem, auxiliado com os recursos tecnológicos. Assim, para se conduzir esses processos, o professor deixa de ser considerado o centro do saber e passa a mediá-los, bem como passa a pensar estratégias capazes de dinamizar estes processos e adentrar no mundo do conhecimento.⁴

Acitação acima se aproxima das colocações de Nóvoa (1999) que também defende a formação de professores construída dentro da profissão. Para tanto ele sugere o aparecimento de um ator coletivo, portador de uma memória e de representações comuns, que criam linguagens próprias, rotinas partilhadas de ação, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada, o que é proporcionado pelas TIC. Nóvoa (1999) ressalta, ainda, a importância de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência como a

3 Ressaltamos que esta é a concepção de EaD por nós defendida, porém reconhecemos que para muitas IES esta modalidade tornou-se oportunidade de um lucrativo mercado, que alimenta a venda de certificação, por vezes exigida pela lei, em detrimento de uma formação de qualidade.

4 Para maiores informações recomendamos a leitura do artigo de ORTH,(2010). Processos de ensino e de aprendizagem desencadeados na disciplina de Políticas Educacionais a distância: recortes de uma prática. **Série-Estudos**- Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande/MS, n.30, p. 349-362, jul./dez. 2010b. Disponível em: www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/197/204>. Acesso em 06 de abril de 2017.

única saída possível para recuperar a profissionalidade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um processo complexo e permanente, influenciado pelas transformações que ocorrem na sociedade, que repercutem direta ou indiretamente nas instituições de ensino e na prática do professor.

A partir da regulamentação da EaD, e posteriormente com a criação da UAB, tais mudanças nas formas de ensinar e aprender se fizeram necessárias. Neste sentido, ressaltamos que, não basta apenas a incorporação das TIC aos processos de ensino e de aprendizagem, como forma de qualificar o trabalho docente para atender as exigências do mercado, e sim um processo de construção do saber, que deve ocorrer de forma dinâmica e flexível, respeitando-se a multidimensionalidade dos sujeitos.

O referencial teórico, aqui discutido, indica um conjunto de contribuições que as Teorias da Aprendizagem Cognitivistas e seus princípios fundamentais oferecem para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e interativos, vivenciados em ambientes mediados pelas TIC. Destacamos ainda, que é possível aliar as TIC e as Teorias da Aprendizagem Cognitivistas na Educação a Distância, desde que o professor se disponibilize a apropriar-se das possibilidades que estas oferecerem para transformar sua prática pedagógica. Por fim, salientamos o potencial das TIC para transformar a EaD, no sentido de contribuir para a construção do conhecimento de forma ativa, propiciando que a aprendizagem aconteça pela interação do sujeito com o objeto e o meio a ser aprendido.

Tal postura entende-se que é compatível com as demandas da sociedade atual, que almeja renovação das formas de ensinar e de aprender. Mas para isto ocorrer se faz necessário que tanto formadores como formandos se eduquem e se exercitem, a fim de se apropriarem de práticas de ensino que promovam aprendizagem colaborativas, interacionistas, construtivas, significativas, autônomas, adaptativas, mediadoras do saber e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**. [online]. 2003, vol.29, n.2, pp.327-340. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 27 de agosto de 2017.

ARETIO, L. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona, Espanha, Editorial Ariel, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**. Brasília, MEC/INEp, v. 23, n. 84, Nov. 2010.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dezembro 2005.

_____. Decreto nº **5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de junho de 2006.**

COUTO, Maria Elizabete Souza; LIMA, Emília Freitas de. **Aprendizagem da docência em curso a distância: a versão dos professores.** Olhar de Professor, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 27 de agosto de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRUET, Fabiane S. O. **Estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância.** 2016. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

GATTI, Bernardete. A.; BARRETTO, Elba. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: Ibpex, 2009.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** 29. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo, Ed. 34, 1999.

MAÇADA, Débora L. **Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital.** Tese (Doutorado)- Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

ORTH, Miguel Alfredo. As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p. 76-98, jan./abr. 2010a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br>>. Acesso em: 05 set. 2017.

_____. **Experiências teóricas e práticas de formação e capacitação de professores em Informática da Educação.** 2003. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Processos de ensino e de aprendizagem desencadeados na disciplina de Políticas Educacionais a distância: recortes de uma prática. **Série-Estudos-** Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande/MS, n.30, p. 349-362, jul./dez. 2010b. Disponível

em: www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/197/204>. Acesso em 06 de abril de 2017.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SILVA, Daiani S. da. **Prática Pedagógica do Tutor a distância na EaD: Um estudo acerca da licenciatura em Educação do Campo**. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

PERSPECTIVAS E DIFICULDADES DOS ALUNOS DE UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SEMIPRESENCIAL PARA UTILIZAREM DO SUPORTE DOS TUTORES

Bárbara Oliveira de Moraes

Adalberto Oliveira Brito

Fernanda de Araújo de Calmon Melo

Maria Alice Augusta Coelho Coimbra

José Ferreira dos Santos

RESUMO: Com a intensificação da oferta de cursos realizados a distância, principalmente na área de Administração, torna-se relevante compreender os desafios encontrados para que os alunos tenham acesso ao suporte da tutoria no decorrer de sua graduação. Dessa forma, este artigo teve como objetivo geral identificar a frequência que alunos do curso de Administração Pública semipresencial da UFF, ofertado em parceria com o CEDERJ, utilizam o suporte do tutor presencial e a distância. Para tanto, foi utilizado uma survey descritiva, com abordagem quali-quantitativa, afim de verificar o papel do tutor na formação do futuro Administrador e as possíveis dificuldades de utilização da tutoria presencial e a distância, tal como os potenciais de melhoria. Os respondentes foram os alunos do referido curso distribuídos pelos oito polos em que o mesmo é ofertado. Fizeram parte da amostra os alunos ingressantes e concluintes do ano letivo de 2017 e dentre as dificuldades apresentadas, o quesito distância da residência para o polo é um dos fatores que contribuem para que haja baixa participação nas tutorias presenciais. Porém, percebeu-se que tendo

no polo a oferta de tutor para as disciplinas, os alunos se esforçam para frequentá-las.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e administração, Educação a distância, Papel do tutor, Administração Pública.

1 | INTRODUÇÃO

Em virtude do avanço e desenvolvimento de novas tecnologias e da ampliação de ferramentas de comunicação, que se expandiram e se popularizaram através da internet, são diversas as oportunidades disponíveis de se vivenciar experiências de aprendizagem a distância, seja através de cursos de curta duração ou de longa duração.

Inserida na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), a Educação a Distância (EaD), principalmente nas últimas três décadas, vem contribuído para 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; CARNEIRO e LEAL, 2010; DE JESUS; BORGES, DA SILVA, 2012; FERRUGINI et al., 2013; DE MELO MELCHERT, 2017; MORAIS et al., 2017).

O curso de Administração Pública semipresencial da Universidade Federal

Fluminense (UFF) foi criado em 2010 e é ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do consórcio de universidades públicas, o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Durante o percurso de aprendizagem, os tutores do CEDERJ possuem como atribuições mediar a comunicação de conteúdo entre o docente e os cursistas. Diante do fato da maioria do contato do curso se dar através de uma plataforma virtual, alunos de diferentes polos e períodos possuem percepções, julgamentos e contribuições variadas a respeito do papel desempenhado pelo tutor, seja através do contato pela plataforma, seja pelo contato presencial nos polos, quando as disciplinas oferecem tal suporte.

Estudos anteriores acerca da importância do tutor no processo de aprendizagem trazem reflexões importantes sobre o tema. Segundo Costa (2013), o papel do tutor é o de orientador na direção da construção dos conhecimentos pelos alunos, desempenhando parceria com os mesmos. Conforme Dantas e Troleis (2013), o papel do tutor é o de favorecer os processos formativos, coordenar e mediar aprendizagem. Já na visão de Facinter (2006), o tutor é uma ferramenta fundamental para desenvolver a autonomia e a autoestima dos alunos.

Diante desse contexto, nesse trabalho tem-se a seguinte indagação como problema de pesquisa: Quais as dificuldades dos alunos do curso de Administração Pública semipresencial da UFF em utilizar as ferramentas de tutoria presencial e a distância? Tal indagação justifica-se pela necessidade de se compreender a percepção do corpo discente acerca do papel dos tutores em seu processo de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho teve como objetivo geral identificar a frequência que os alunos do curso de Administração Pública semipresencial da UFF, ofertado em parceria com o CEDERJ, utilizam o suporte do tutor presencial e a distância.

Objetivou-se com esse artigo de maneira específica, identificar se os respondentes antes de entrar no curso tiveram contato com a modalidade EAD, investigar o papel do tutor no processo de aprendizagem dos respondentes durante a graduação, mapear a frequência de utilização da tutoria presencial e a distância e o contato com os tutores, além de investigar a satisfação com o suporte prestado.

Esse propósito será alcançado através da coleta de dados primária extraída de questionário realizado com alunos ingressantes e concluintes do ano letivo de 2017, visa-se investigar através do questionário se há diferença no contato com o tutor nas modalidades ofertadas e se há influência do tutor na motivação dos discentes quanto à permanência no curso.

A partir desta introdução, este artigo está estruturado em cinco seções, sendo esta a primeira, composta pela explicação do tema, problema, objetivo de pesquisa e justificativa de realização da mesma. Na seção dois, será apresentada a fundamentação teórica, seguida pela seção três que apresentará os procedimentos metodológicos de pesquisa. Na seção quatro será apresentada a descrição e análise dos dados, seguida pela seção cinco que descreverá as considerações finais. Por fim, listam-se

as referências que embasaram todo o aporte teórico utilizado neste trabalho.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir de pesquisas na literatura acerca da Educação a distância e tutoria, serão abordadas questões referentes a este tema. Nesta revisão serão apresentados o histórico da Educação a distância no Brasil, citando e descrevendo a importância da Universidade Aberta do Brasil para o cenário da Educação Superior nos dias atuais, assim como também serão abordadas as principais estratégias de formação em Administração Pública que promoveram a inserção de alunos em nível de Graduação nos últimos anos através do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP) e o papel do tutor para viabilizar tal ensino e aprendizagem.

2.1 Histórico da Educação a distância no Brasil e no Mundo

A Educação a Distância (EaD), no Brasil, ganhou mais espaço e vem se consolidando como um instrumento de democratização do ensino pois, em diferentes níveis e de qualquer lugar, em qualquer hora, há a possibilidade de o aluno estar em um ambiente virtual de aprendizagem. 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).

As primeiras iniciativas de EaD no Brasil tiveram como principais instrumentos de comunicação a correspondência, o rádio e a televisão (VIDAL e MAIA, 2010). Segundo Saraiva (1996), a história da EaD, no Brasil e no mundo, é marcada pelo aperfeiçoamento e disseminação dos meios de comunicação. Na legislação, a grande inovação e fortalecimento da EaD se deu por meio da Lei de Diretrizes Básicas (LDB), que no parágrafo 4º, do inciso IV, do artigo 32, 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).

A consolidação da modalidade EAD desponta no Plano Nacional de Educação (PNE), que passou a vigorar em janeiro de 2001, com a aprovação da Lei 10.172/01 e que aborda a educação a distância e as tecnologias educacionais como uma modalidade de ensino “como um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para enfrentar “os déficits educativos e as desigualdades regionais”. No PNE, para o período de

2014-2024, a EaD continua a ser vista como estratégia para alcançar diferentes metas, prevendo sua expansão no nível técnico, superior e de pós-graduação.

No Brasil, o EAD 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), o EAD alcançou novos patamares e ampliou a oportunidade para que pessoas que antes não tinham a chance de frequentar uma sala de aula de uma universidade tenham hoje acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade.

2.2 Estratégias de formação em Administração Pública: o PNAP

Com a finalidade de desenvolver a modalidade de educação a distância, expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior no Brasil, a UAB foi criada com a proposta de democratizar e diminuir as desigualdades no ensino superior (UAB, 2018).

O curso piloto de graduação em Administração inaugurou, efetivamente, na 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. Segundo a CAPES, o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) tem por objetivo geral formar profissionais com amplo conhecimento em administração pública, capazes de atuar nas diferentes esferas de governo (CAPES, 2018).

Na Universidade Federal Fluminense (UFF), o Bacharelado em Administração Pública é viabilizado através de uma parceria entre a UFF através do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Consórcio CEDERJ.

No trabalho de Poll e Abreu (2010), demonstrou-se que a criação do curso de Administração Pública “é resultante de uma crescente preocupação federal com a excelência gerencial dos recursos públicos em concomitância com a atenção ao cidadão”.

Acerca do papel do CEDERJ, o consórcio foi criado há dezoito anos e assume como objetivo principal levar educação superior, gratuita e de qualidade para todo o Estado do Rio de Janeiro. O CEDERJ é formado por oito instituições públicas de ensino superior e conta atualmente com mais de 45 mil alunos matriculados em seus 15 cursos de graduação a distância. O acesso aos cursos de dá via vestibular e/ou nota do ENEM e cabe ao consórcio a disponibilização da estrutura física do polo para atendimento ao aluno e tutoria presencial.

2.3 O Papel do tutor no EAD

No EAD, o tutor tem a importante tarefa de aproximar professor e aluno e permitir que o processo colaborativo de construção do conhecimento se efetive, o que seria impossível se o professor tivesse que lidar, sozinho, com o grande número de cursistas que a EaD atende. Para Machado e Machado (2004), “ao estabelecer o contato com o

aluno, o tutor complementa sua tarefa docente transmitida através do material didático, dos grupos de discussão, listas, correio eletrônico, chats e de outros mecanismos de comunicação”.

Devido cada aluno ter um tempo de aprendizagem e caminhar de maneira diferenciada durante a graduação, Bielschowsky (2018) reforça que há a necessidade das instituições em adaptar-se ao seu público-alvo, pois recebem alunos com diferentes capacidades cognitivas e conhecimento que possuem características muitas vezes diferenciadas BIELSCHOWSKY (2018).

Muitos não possuem a compreensão acerca do papel do tutor e de sua importância para a modalidade EAD. No trabalho de Leal (2013), a autora destaca que o papel do tutor supera o conceito reducionista de propostas estritamente técnica e propõe ainda que o EAD contemple seu papel como a de um professor que mesmo a distância dos alunos, não se mostra distante (LEAL, 2013).

No âmbito da UAB, segundo Hernandez (2017), “o polo transforma-se simbolicamente no espaço físico da sala de aula e o tutor presencial, por vezes, toma o lugar do professor”. Dessa forma, no polo, o tutor presencial estabelece uma conexão com os alunos, orientando e acompanhando os alunos mais de perto, pois através do contato físico, há o acesso às demandas, aos conhecimentos dos alunos e ao andamento do processo de aprendizagem deles, o que possibilita à equipe pedagógica repensar e redirecionar sua prática.

Mas além dos lados positivos, há também os lados que necessitam de melhorias. É o que demonstrou a pesquisa feita com alunos evadidos do curso a distância de Administração da UFAL. No referido trabalho, Bittencourt e Mercado (2014), demonstraram que como pontos negativos do curso, houve unanimidade as críticas aos trabalhos dos tutores. Relatou-se que quanto menor a qualidade no desempenho dos tutores, maior será a evasão dos alunos.

3 | METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos no estudo, foi realizada uma pesquisa descritiva, pois buscou-se descrever as dificuldades dos alunos do curso de Administração Pública semipresencial da UFF em utilizar as ferramentas de tutoria presencial e a distância. Quanto aos procedimentos, o método utilizado é o de levantamento ou survey, que segundo Gil (1999), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Acerca da abordagem, assume-se ainda, uma abordagem quali-quantitativa, que segundo Paranhos et al. (2016), as vantagens de combinar tais métodos “(...) consiste em retirar o melhor de cada uma para responder uma questão específica”.

Esta pesquisa delimita-se a estudar as dificuldades dos alunos do curso de Administração Pública semipresencial da UFF em utilizar o suporte da tutoria presencial e a distância, no período letivo de 2017. O critério de escolha do curso deve-se a oportunidade de compreender qual a visão dos alunos acerca de uma ferramenta tão importante em sua formação pois os tutores acompanham as atividades discentes e apoiam os professores das disciplinas no desenvolvimento das atividades docentes.

Apopulação do estudo se constituiu, portanto, dos alunos do curso de Administração Pública distribuídos pelos oito polos em que o curso é ofertado, a saber: Belford Roxo, Bom Jesus do Itabapoana, Campo Grande, Itaocara, Nova Iguaçu, Paracambi, Três Rios e Volta Redonda. Fizeram parte da amostra os alunos ingressantes e concluintes do ano letivo de 2017.

Os dados foram coletados por fontes primárias, constituído de um questionário aplicado aos alunos e composto por questões abertas e fechadas. Foram coletadas 208 (duzentos e oito) respostas. Dividido em blocos, o questionário em um primeiro momento trouxe questões gerais visando levantar as informações dos respondentes como gênero, polo, faixa-etária e outros. No segundo bloco, utilizou-se da Escala de Likert com variação entre 1 a 5, sendo 1 para Discordo plenamente; 2 para Discordo parcialmente; 3 para neutro, ou seja, nem concordo nem discordo; 4 para concordo parcialmente; e 5 para concordo plenamente. No terceiro bloco buscou-se levantar as informações acerca da frequência e participação dos discentes nas tutorias presencial e a distância.

A coleta e análise de dados se deu nas seguintes fases: no primeiro momento foram contatados três alunos de cada polo para teste do questionário através da própria plataforma dos cursos através do Moodle, no qual em uma semana retornaram a resposta do questionário. Na segunda fase, o questionário foi disponibilizado através de pesquisa via formulário online através do software Google Formulários e disponibilizado nas redes sociais que os alunos possuem acesso e trocam informações via grupos como Facebook, E-mail e Whatsapp.

Após o término do prazo estabelecido, a coleta foi encerrada, os dados categorizados e analisados. As respostas das perguntas abertas foram transcritas para sua posterior análise, sendo a técnica escolhida para interpretar os dados colhidos, a de análise de conteúdo. As respostas em que foram selecionados os fragmentos dos textos, serão identificadas com a letra R seguida do número do questionário em que a resposta foi dada.

4 | RESULTADOS

Após a coleta e tratamento dos dados foi verificado que os estudantes de Administração Pública, objeto de estudo, possuem o perfil relacionado a seguir. Destaca-se que o número de questionários respondidos totalizou o número de 208, sendo que validados por serem totalmente respondidos, foram apenas 139. Na tabela 1 apresentada

a seguir será apresentada a média de idade dos respondentes por gênero.

| Faixa etária | Frequência absoluta FEMININO | Frequência relativa | Frequência absoluta MASCULINO | Frequência relativa |
|---------------------|-------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|
| de 18 a 24 anos | 16 | 11,51% | 4 | 2,88% |
| de 25 a 30 anos | 24 | 17,27% | 11 | 7,92% |
| de 31 a 35 anos | 18 | 12,95% | 9 | 6,47% |
| de 36 a 40 anos | 8 | 5,75% | 12 | 8,64% |
| de 41 a 45 anos | 8 | 5,75% | 9 | 6,47% |
| Mais de 45 anos | 6 | 4,32% | 14 | 10,07% |
| Total | 80 | 57,55% | 59 | 42,45% |

Tabela 1 – Faixa etária dividido por gênero

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

A partir da análise da Tabela 1 nota-se que a maioria das respostas se originou das mulheres, com 57,55% das respostas contra 42,45% dos homens. Em relação a média de idade dos respondentes, a maioria se encontra na faixa etária dos 25 a 30 anos de idade, representando 25,19% do total, seguido da faixa etária dos 31 a 35 anos de idade, com 19,42%.

Ao analisar-se em conjunto a faixa-etária e o gênero, percebe-se que enquanto o sexo feminino apresenta maior participação no curso entre 18 e 35 anos (41,73%), no sexo masculino é o inverso, os maiores índices de participação dos homens se dá a partir da dos 25 anos de idade (39,57%), o que evidencia que as mulheres do curso são mais jovens que os homens.

Quanto a participação dos alunos pela distribuição dos polos, a participação maior se deu no polo de Campo Grande 23,75%, seguido de Belford Roxo 20,86%, Volta Redonda 12,90%, Nova Iguaçu 10,80%, Itaocara 8,65%, Bom Jesus do Itabapoana e Três Rios com mesmos índices e Paracambi com 7,20%.

Na tabela 2, apresentada a seguir, os respondentes foram questionados da seguinte maneira: “Antes de ser aluno do consórcio você teve contato com outro modelo de educação semipresencial ou a distância?”

| Assertivas | Frequência absoluta FEMININO | Frequência relativa | Frequência absoluta MASCULINO | Frequência relativa |
|------------|------------------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------|
| SIM | 37 | 26,61% | 22 | 15,83% |
| NÃO | 43 | 30,94% | 37 | 26,62% |
| Total | 80 | 57,55% | 59 | 42,45% |

Tabela 2 – Contato com EAD

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Percebe-se que a maioria que já obteve contato com o EAD foram as mulheres, com 26,61% contra 15,83% dos homens que não tiveram nenhum contato. Porém, a maioria de ambos os sexos não tiveram contato anterior com o EAD, compreendendo 57,56% dos respondentes.

Para os que responderam a questão de maneira positiva, foi solicitado que o aluno descreve-se brevemente sua experiência. A seguir serão apresentadas trechos de algumas respostas captadas:

“Sim. Estudava para concursos públicos por meio de cursinhos online de ensino a distância”. (R11)

“Sim. EAD na Estácio. O curso era através de vídeo aulas. Não gostei da didática. Era necessário seguir rigorosamente o cronograma semanal. No meu caso, havia semanas em que eu não conseguia ver o conteúdo devido ao trabalho e em outras semanas ficava livre, com isso perdia fóruns, avaliações”. (R19)

“Já sim foi minha outra graduação e fiz cursos a distância também”. (R37)

“A Distância. Por 1 semestre tive a decepção de fazer ADM na Castelo Branco, péssima qualidade e suporte aos alunos”. (R55)

“Sim, em cursos na minha corporação, eram cursos voltados para qualificação na área profissional de atuação, portanto bem mais fácil”. (R88)

“Sim, curso técnico em secretaria escolar. 4 módulos, 2 anos, centro do Rio, 2 aulas presenciais em média por módulo”. (R81)

“Sim, foi na conclusão do ensino fundamental em 1989”. (R95)

Destaca-se que nas respostas apresentadas foram identificados que para os que tiveram acesso à Educação a distância, essa metodologia de ensino variou desde a aprendizagem no ensino fundamental, passando pelo ensino técnico, outras graduações, estudos para prestar concursos públicos e até o ensino em organizações militares, demonstrando que o EAD é uma ferramenta importante para todos os níveis de aprendizagem.

Na tabela 3, apresentada a seguir são demonstradas as respostas para a questão “Você já realizou cursos a distância com apoio de tutoria?”

| Respostas | Frequência absoluta FEMININO | Frequência relativa | Frequência absoluta MASCULINO | Frequência relativa |
|-----------|------------------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------|
| SIM | 52 | 37,41% | 40 | 28,78% |
| NÃO | 28 | 20,14% | 19 | 13,67% |
| Total | 80 | 57,55% | 59 | 42,45% |

Tabela 3 – Curso EAD com Tutoria

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

A partir da análise da Tabela 3 nota-se que a maioria dos respondentes 66,19% já teve acesso a cursos com tutoria e que embora esse número seja considerável, novamente em questões de gênero as mulheres são as que tiveram maior acesso a essa experiência de ensino totalizando 37,41%, contra 28,78% de acesso dos homens a cursos a distância com tutoria.

Para os que responderam à questão de maneira positiva, questionou-se também “como o aluno descreveria o papel do tutor no seu processo de aprendizagem?”. A seguir serão apresentados trechos de algumas respostas captadas:

“O papel do tutor é de extrema importância, por dois motivos: primeiro, há dúvidas q surgem ao longo da leitura que necessita de uma orientação, ou seja, de um outro olhar sobre o assunto em dúvida, funcionando como fio condutor no processo de ensino aprendizagem. Segundo, destaco o papel motivacional do tutor. Digo isso porque durante muito tempo estudei em casa para concurso por meio de sites q oferecem preparatórios. A palavra motivacional ao final de cada videoaula faziam toda diferença na minha caminhada. As vezes só ler e se disciplinar não é o suficiente para nos mantermos motivados com algo. Somos seres altamente sociais e, por isso, precisamos, de vez enquanto, do convívio com o outro”. (R11)

“Fundamental no início e nas etapas críticas”. (R13)

“Mediador de aprendizagem”. (R20)

“Muitos tutores são presentes e buscam ajudar o aluno, mas outros parecem que não se importam e é comum reclamações a respeito destas atitudes”. (R35)

“Não foi ativo, sendo somente revisor e dando nota à atividade”. (R51)

Conforme algumas respostas expostas anteriormente, pode-se notar que há um misto das experiências com o suporte da tutoria. Para alguns, o papel do tutor foi o de mediador da aprendizagem, exerceu papel fundamental do início ao fim, essencial, exerce influência na motivação dos alunos, como já destacado por Dantas e Troleis (2013). Entretanto, alguns pontos negativos também foram apresentados, tal como inatividade, pouco eficaz, não dão importância e que há um descaso na forma de lidar com os alunos. Na figura 1, que será exposta a seguir, será apresentado questões que auxiliam a compreensão do problema desta pesquisa.

| Nº | Síntese das assertivas | DPL | DPA | N | CPA | CPL |
|----|---|-------|------|-------|-------|-------|
| 1 | A distância da minha casa para o polo é uma das razões que me permitem frequentar a tutoria presencial | 18 | 30,9 | 6,48 | 20,1 | 24,5 |
| 2 | Participar das tutorias presenciais são importantes para aprovação na disciplina | 9,35 | 18 | 8,64 | 33,1 | 30,9 |
| 3 | Ter contato com o tutor presencial auxilia(ou) minha permanência no curso | 15,1 | 13 | 13,7 | 28,8 | 29,5 |
| 4 | Se tenho dificuldades na disciplina e o polo possui tutor me esforço para frequentar as tutorias e retirar minhas dúvidas | 10,8 | 11,5 | 14,4 | 15,8 | 47,5 |
| 5 | Das vezes que utilizei do suporte do tutor minhas dúvidas foram sanadas | 5,03 | 12,2 | 17,3 | 29,5 | 36 |
| 6 | Meu contato com o tutor presencial foi melhor do que com o tutor a distância | 5,03 | 10,1 | 31,7 | 20,1 | 33,1 |
| 7 | Seria melhor se o tutor presencial fosse o mesmo tutor a distância | 7,91 | 11,5 | 26,6 | 14,4 | 39,6 |
| 8 | A oferta de disciplinas que possuem tutor presencial são as que meu desempenho são melhores | 19,4 | 13,7 | 28,8 | 15,8 | 22,3 |
| | Média | 11,33 | 15,1 | 18,44 | 22,21 | 32,92 |

Figura 1 – Análise descritiva da percepção dos respondentes sobre as assertivas (%)

Legenda: DPL = Discordo plenamente; DPA = Discordo parcialmente; N = Neutro; CPA = Concordo parcialmente; CPL = Concordo plenamente

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

A figura 1 apresenta várias informações que resultaram da coleta de dados realizada, em que foi solicitado aos estudantes que analisassem as assertivas relacionadas e que dessem seu parecer quanto a importância das mesmas, de acordo com a percepção deles sobre o assunto. Essas passam a ser analisadas a seguir.

Sobre a assertiva 1 “a distância da minha casa para o polo é uma das razões que me permitem frequentar a tutoria presencial”, os resultados evidenciaram que 30,9% discordam totalmente e que 18% discorda plenamente com esta questão enquanto que 24,5% concorda plenamente e 20,10% concorda parcialmente. Desse modo, entende-se que o quesito distância da residência para o polo são fatores que podem contribuir para que haja baixa participação nas tutorias presenciais e que é preciso ampliar o acesso de alunos que moram distantes do polo à essa tutoria, como por exemplo, podem ser viabilizadas as gravações dessas tutorias, disponibilizando-as na plataforma, para que os alunos que possuem dificuldades possam acessá-las.

A respeito da assertiva 2 “participar das tutorias presenciais são importantes para aprovação na disciplina”, pode-se observar pelos resultados descritos na figura 1 que 30,9% concorda plenamente, seguido de 33,10% que concorda parcialmente enquanto que apenas 9,35% discorda plenamente. A maioria dos respondentes percebe que há impacto nos resultados das disciplinas em que possuem contato com o suporte do tutor presencial. Desta forma, a tutoria presencial auxilia aos alunos não apenas com a retirada de dúvidas ou esclarecimentos sobre as disciplinas, mas são importantes para a aprovação dos alunos nas disciplinas que possuem tutorias.

Em relação à assertiva 3 “ter contato com o tutor presencial auxilia(ou) minha permanência no curso”, nota-se que, pelos resultados na figura 1 que 29,5% concorda plenamente e que 28,8% concorda parcialmente, enquanto que 15,1% discorda plenamente seguido de 13,7% que demonstraram estar neutros. Desta forma, ao somarmos os dois índices de concordância temos 58,3% em concordância com a assertiva, ou seja, mais da metade tem na figura do tutor presencial “um ingrediente a mais” para se manterem no curso, o que demonstra mais uma vez que o aluno ao

se sentir acompanhado, é mais encorajado para permanecer e concluir a graduação EAD.

Analisando as respostas da assertiva 4 “se tenho dificuldades na disciplina e o polo possui tutor, me esforço para frequentar as tutorias e retirar minhas dúvidas”, conforme descrito na figura 1, destaca-se que um dos maiores índices são apresentados na pesquisa, em que 47,5% dos respondentes concorda plenamente. Embora na assertiva 1 os respondentes tenham demonstrado que a distância até o polo seja um impeditivo para frequentar as tutorias, percebe-se pelas respostas que tendo no polo a oferta de tutor para as disciplinas, os alunos se esforçam para frequentá-las.

Para a assertiva 5 “das vezes que utilizei do suporte do tutor minhas dúvidas foram sanadas”, obteve-se como resultado que 36% dos respondentes concorda plenamente seguido de 29,5% que concorda parcialmente contra 5,03% que discorda plenamente. Percebe-se que a maioria dos respondentes tiveram suas dúvidas sanadas pelos tutores e corroboram com Schlosser (2010), que afirma que “as conquistas e os resultados positivos e negativos do aluno advêm da participação ativa do tutor”.

Considerando os resultados obtidos para a assertiva 6 “meu contato com o tutor presencial foi melhor do que com o tutor a distância”, nota-se que essa assertiva foi a que apresentou o maior índice de respondentes neutros e que talvez, para os respondentes do período analisado, o contato com ambos os tutores podem ter apresentado qualidade, o que justificaria tal resposta.

Nota-se pelo descrito na assertiva 7 “seria melhor se o tutor presencial fosse o mesmo tutor a distância” que 39,6% dos respondentes concordam plenamente com a assertiva e que novamente a assertiva neutra obteve índices significativos, apresentando 26,6% das respostas.

A respeito dos resultados obtidos e descritos na assertiva 8 “a oferta de disciplinas que possuem tutor presencial são as que meu desempenho são melhores”, a maioria dos respondentes se mantiveram neutros 28,8%, seguida da resposta com maior participação que foi a de 22,3% que concorda plenamente com assertiva e tendo 19,4% que discorda plenamente.

Para identificar se haveria dificuldades dos alunos para frequentar a tutoria presencial, na questão aberta, o respondente teve liberdade em descrever caso houvesse, tais dificuldades. Na figura 2, devido à variedade e a repetição, foi organizado em uma nuvem de palavras o resultado exposto a seguir.

A respeito dos resultados apresentados na tabela 4, ressalta-se que a maioria dos respondentes (60,43%) teve o suporte presencial do tutor em mais de uma disciplina e que embora nas assertivas anteriores a maioria afirmou que se esforçaria para frequentar as tutorias caso houvesse tutor no polo, 18% não frequentou as tutorias presenciais, talvez pelas dificuldades apresentadas na figura 2 que cita a distância e o horário como impedimentos para frequentá-las. Outro ponto a ser analisado se refere aos que frequentaram apenas a tutoria de uma disciplina, que representou 21,58% das respostas.

Acerca do tutor a distância e as atividades propostas, questionou-se na assertiva “você se sente(iu) incentivado a realizar as atividades através do contato com o tutor a distância?”, a percepção que o discente teve acerca desse item foi que, para 35,97% talvez houve incentivo, para 33,82% não houve incentivo e 30,21% alegou que sim, que houve. Nessa questão, percebe-se que a resposta talvez foi a que se mostrou em maior evidência e que o que é incentivo para uns pode não ser considerado para outros. Porém, tomou-se como incentivo nessa pesquisa, o envio de mensagens ou qualquer outra comunicação que sinaliza os alunos quanto aos prazos e orientações para execução das atividades.

Quando questionados na assertiva “Com relação a motivação, em algum momento houve envio de mensagens de orientação e estímulo?”, para 62,59% dos respondentes essas mensagens foram enviadas, seguido de 23,02% que alega que não houve e para 14,39% talvez. Embora no quesito anterior apenas 30,21% dos respondentes tenham demonstrado que houve incentivo para realização das atividades através do contato com a tutoria, percebe-se que nessa assertiva, os alunos demonstraram maior participação dos tutores no estímulo e motivação, que pode ter sido mais em relação ao curso e a disciplina do que com realização das atividades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EAD 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, este estudo teve seus objetivos alcançados, pois os resultados demonstraram que as principais dificuldades para a utilização da tutoria presencial referem-se a distância do trabalho e da residência até o polo. Além disso, foram relatadas questões que envolveram os horários em que são ofertadas as tutorias e a violência no entorno do polo.

Quanto as dificuldades de utilização da tutoria a distância, percebe-se que a demora nas respostas do tutor sobre as dúvidas demonstradas e o horário de atendimento que conflitam com outras atividades dos discentes é um fator que pode ser ajustado de acordo com maior interação entre corpo docente, tutoria e discentes.

Sobre as assertivas que trataram do papel do tutor, a maioria das questões

tiveram respostas que concordaram com as afirmativas, o que demonstra que embora seja necessário ajuste nas práticas existentes tanto na modalidade presencial quanto a distância, o papel que o tutor assume na aprendizagem influencia diretamente no resultado, motivação e permanência do aluno no curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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.

_____. 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.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Aberta do Brasil. PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública. Brasília, 2010.

BIELSCHOWSKY, C. (2018). Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?. *Rev. EaD em Foco*, 8(1): e709. doi: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709> Acesso em 3 jul. 2018.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 22 (83), 465-504. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf> Acesso em 9 jul.2018

COSTA, M. L. F. Educação a distância no Brasil. Maringá: Eduem, 2013.

DANTAS, E. M.; TROLEIS, A. L. Entre rosas e espinhos, a avaliação e a educação a distância. *Holos: Revista de Divulgação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*, ano 29, v. 1, p. 256-267, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1026/655>. Acesso em 3 jul. 2018.

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 MELO MELCHERT, C. R. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE TECNOLOGIA SOCIAL: relações com a educação sociocomunitária. Dissertação de Mestrado, UNISAL, 2016. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Claudia-Melo-Melchert.pdf Acesso em 10 jan. 2018.

DE SOUZA, G. S.; CARNEIRO, T. A.; LEAL, S. Educação a distância no Brasil: mudança social e tecnológica. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/educacao-a-distancia-no-brasil-mudanca-social-e-tecnologica/45755/> Acesso em 20 mai.2018

FACINTER. *Manual do tutor*. 2006. Disponível em: <http://unico.facinter.br/download/manualdotutor-def.pdf>. Acesso em 4 jul. 2018.

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.

HERNANDES, P. R. (2017). A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do ensino superior público. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(95), 283-307. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500777.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

LEAL, R. B. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. Revista Iberoamericana de Educação (ISSN 1681-5653), nº 36-3, junho de 2005. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/947Barros.PDF>. Acesso em: 2 mar. 2018.

MACHADO, L. D. e MACHADO, E. C. O Papel da Tutoria em Ambientes EaD. Congresso ABED. Abril/ 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm> Acesso em: 19 mar. 2018.

MORAIS, B. O. et al. A Percepção dos alunos 19 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

PARANHOS, R. et al. Uma introdução aos métodos mistos. Sociologias [online]. 2016, vol.18, n.42, pp.384-411. ISSN 1517-4522. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004221>.

POLL, A. P.; ABREU, J. C. A. Curso de Administração Pública: alinhamento, dispersão ou formação de um novo campo? Revista Temas de Administração Pública, Edição Especial, v. 1, n. 6, 2010.

PORTAL. CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/npap/5465qual-o-objetivo> Acesso em 06 de mar. 2018.

PORTAL. CEDERJ. Disponível em: <http://cederj.edu.br/cederj/> Acesso em: 08 de jan. 2018.

PORTAL. UAB. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab> Acesso em: 15 fev. 2018.

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.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, Brasília, DF, v. 16, n. 70, p. 17-27, 1996.

VIDAL, E. M. MAIA, J. E. B. Introdução à EAD. Editora RDS: 2010

PLANEJAMENTO, AÇÃO DE GESTÃO E STRATÉGIAS INOVADORAS OFERECIDAS PELA COORDENAÇÃO DE TUTORIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EAD, UAB, ICB, UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Gláucia Maria Cavasin

(Universidade Federal de Goiás-
glauciacavasin@gmail.com) Goiânia – Goiás

Cristiane Lopes Simão Lemos

(Universidade Federal de Goiás;
professoracristi@gmail.com) Goiânia – Goiás

Júlia Cavasin Oliveira

(Universidade Federal de Goiás;
juliacavasinoliveira@gmail.com) Goiânia – Goiás

Jenyffer Soares Estival Murça

(Universidade Federal de Goiás;
jenyfferstival@gmail.com) Goiânia – Goiás

RESUMO: O presente artigo apresenta o resultado de uma análise sobre a contribuição do coordenador de tutorial para o desenvolvimento de práticas e estratégias de planejamento que levem à melhor desenvolvimento do curso, interação entre alunos e tutores e maior índice de aprovação e aprendizagem nas disciplinas oferecidas. A pesquisa teve como amostra o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Modalidade a Distância UAB do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de um relato de experiência de melhor planejamento e organização de curso para supracitado.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação de Tutoria, Educação a Distância.

PLANNING, MANAGEMENT ACTION AND INNOVATIVE STRATEGIES OFFERED BY THE COORDINATION OF TUTORING OF THE LICENSEE COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCES EAD, UAB, ICB, FEDERAL UNIVERSITY OF GOIÁS

ABSTRACT: This article presents the results of an analysis of the contribution of the tutorial coordinator to the development of planning practices and strategies that lead to better course development, interaction between students and tutors, and a higher index of approval and learning in the offered courses. Research had as a sample the Course of Graduate in Biological Sciences Distance Modality UAB of the Institute of Biological Sciences of the Federal University of Goiás. This is an account of experience of better planning and organization of course for the aforementioned.

KEYWORDS: Coordination of Mentoring, Distance Education.

1 | CARACTERIZAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO COORDENADO PEDAGÓGICO

O presente trabalho relata a experiência e estratégias realizadas para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Modalidade a Distância da UAB, do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, no papel da coordenadora de tutoria. Tendo consciência das inúmeras atribuições de um coordenador de tutoria, entre elas: Selecionar, coordenar e supervisionar atividades da equipe de tutores; selecionar tutores: Convocar para reuniões de planejamento; acompanhar o curso na plataforma; buscar contato com acadêmicos, informar a coordenação a respeito de tutores inaptos para recebimento de bolsas; participar de atividades de qualificação e Atualização, monitorar os professores formadores e tutores na plataforma. E observando a problematização ao desenvolver cada módulo com suas respectivas disciplinas, estratégias foram desenvolvidas na busca de melhores resultados acerca das particularidades do trabalho pedagógico em EaD.

A EaD que surgiu tímida no Brasil vem se desenvolvendo para atingir números cada vez maiores, numa perspectiva fordista ou de educação em massa (Barreto 2010, Araújo et. al 2016), tendo como objetivos apenas a quantidade. A Universidade Federal de Goiás vem zelando pela qualidade e baixa evasão no curso supracitado, para isso a coordenação de tutoria direciona seus esforços através de estratégias que potencializam o processo educacional.

Segundo Araújo e Peixoto (2013) a educação a distância segue os mesmos pressupostos do ensino presencial. Ou seja, a estruturação do curso a distância demanda de um planejamento, preparo de material didático, organização, estruturação dos processos de avaliação de acordo com orientação didático-pedagógica.

Atualmente com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como sistema integrado por universidades públicas oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária e, foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (CAPES, 2016).

2 | PLANEJAMENTO: ELABORAÇÃO DO CRONOGRAMA

Com o objetivo de monitorar melhor as atividades desenvolvidas em cada Módulo, a Coordenação de Tutoria elaborou um planejamento através de um cronograma de curso. Nele estão agendados todos encontros presenciais, datas de reuniões, data de postagem de material na plataforma, início de Módulo, Disciplinas de cada Módulo, Reuniões diagnósticas, reuniões de Planejamento, Datas de provas, enfim tudo que é necessário para o proporcionar ao curso informações pertinentes e importantes ao bom funcionamento.

Essa etapa de planejamento do ano é importante pois deve levar em consideração

os feriados, o deslocamento de professores e alunos para encontros presenciais, evitando mais de um encontro por mês, devido a problemas financeiros, uma construção dialogada e refletida para todo o ano de 2018.

Posteriormente com o cronograma em mãos, este é enviado a todos os tutores, coordenação de curso, secretaria, professores formadores envolvidos, para que analisem cuidadosamente e verifiquem a necessidade de alguma alteração antes da disponibilização aos alunos. Após exame cuidadoso de toda equipe e realizada as alterações pertinentes o cronograma anual é disponibilizado na plataforma ainda durante as férias, a fim de que os alunos tenham em suas mãos as metas para aquele ano, as datas das reuniões, disciplinas que lhes serão oferecidas, as datas de encontros para seu próprio planejamento financeiro.

Esse procedimento esclarece e preconiza a organização do curso, ou seja, nenhuma das atividades que serão desenvolvidas propiciará surpresas desagradáveis aos alunos, pois estes já têm o conhecimento de tudo que irá acontecer previamente, como viagens a campo, aulas práticas de laboratórios, trabalhos em grupo e outros.

Outro detalhe importante é que através deste cronograma o aluno tem conhecimento das datas e horários de todas as reuniões de colegiado de curso, caso seja necessária alguma colocação este poderá fazê-lo por Skype, ou seja o planejamento está realizado numa via de mão dupla para enfrentar as situações à medida que as demandas vão surgindo.

3 | PLANEJAMENTO: CONSTRUÇÃO DO MÓDULO

Ainda durante as férias, a coordenação de tutoria convoca professores formadores e tutores para a primeira reunião agendada no cronograma, a fim de discutir e equalizar as disciplinas do Módulo a cada semana.

Na reunião como primeira atividade é lido e explicado os deveres e obrigações do professor formador, estas normativas foram um trabalho prévio desenvolvido pela coordenação de curso e coordenação de tutoria, a fim de deixar claro que o professor formador é responsável pela disciplina e estratégias didáticas nelas inseridas. Além disso, os professores formadores assinam um termo de compromisso e responsabilidade, que compromete o professor formador a participar das atividades na plataforma, das reuniões previamente agendadas, deixando claro que o pagamento das bolsas está diretamente relacionado às atividades por ele desenvolvidas.

Em seguida durante a reunião o Módulo é construído, quando cada professor relata a atividade que será postada e desenvolvida, o conteúdo exigido, a quantidade de páginas para leitura o grau de compreensão e como esse conteúdo será cobrado, se na forma de fórum, de galeria de imagens, se o aluno deverá produzir vídeo, ou texto a respeito, enfim o que será solicitado a cada semana. Desta forma teremos um panorama das exigências de cada disciplina e se os alunos terão condições de realizar

o que cada uma das disciplinas lhes exige. Assim em discussão temos condições de deixar alguma semana pesada para uma disciplina mas leve para outra, ou seja, o grau de exigência de cada uma é balanceado para se evitar uma sobrecarga numa mesma semana e conseqüente desistência dos alunos, ou alto índice de reprovação.

Nessa concepção levamos em consideração as características sociais de nossos acadêmicos, um grupo heterogêneo, que trabalha, possui jornada dupla com casa família, e lutam por um diploma por uma qualificação a fim de uma melhoria salarial e melhor perspectiva de vida.

Com esse planejamento das disciplinas em mãos, o professor formador e o tutor irão postar todos os materiais na plataforma. Essa data também está previamente agendada no cronograma de maneira que antes do início da disciplina a mesma está totalmente organizada, postada inclusive com plano de curso, datas importantes e orientação da prática como componente curricular (PCC).

4 | PLANO DE CURSO

O Plano de curso é disponibilizado antes do início da disciplina, para os alunos e para os tutores. Assim, os tutores poderão preparar suas aulas, estudar o material se preparar previamente. Já o aluno abre a aba da disciplina, encontra-se todo conteúdo discriminado no plano de curso, as orientações de estudo discriminadas semanalmente, assim o aluno tem a liberdade de iniciar seus estudos ou não.

Início do Módulo. A plataforma se abre sempre numa quinta-feira, a fim de que os alunos tenham o tempo do final de semana para fazer suas atividades e caso fique faltando algo ainda resta tempo para sanar suas dúvidas presencialmente no Polo com tutor presencial ou via plataforma através do tutor a distância e do professor formador.

5 | REUNIÃO DIAGNÓSTICA

Na segunda semana de aula temos a reunião diagnóstica agendada com todo corpo docente, coordenações, secretaria, tutores e professores formadores, também já previamente conhecida pelo cronograma de planejamento. Nessa reunião os envolvidos devem trazer para um processo reflexivo e crítico os nomes dos alunos ausentes da plataforma durante aquelas duas semanas iniciais de aula, assim como dos alunos com problemas de leitura, de resolução das tarefas. Caso seja necessário existe um telefonema em particular realizado pela coordenação de tutoria ou de curso, a fim de entender a ausência do aluno, suas dificuldades, a fim de evitar dependência e/ou desistência. Atitudes são tomadas com o objetivo de entender, estimular e tentar solucionar o problema a fim de que o aluno não se sinta abandonado o que fatalmente propicia uma evasão.

Nessa reunião diagnóstica também é realizado o planejamento do primeiro

encontro presencial, horários de cada disciplina, tipo de sala de aula com carteiras soltas ou não, material didático necessário, enfim cada professor formador e tutor relata e planeja as atividades avaliativas ou não que serão realizadas em sua aula presencial e como este irá aproveitar de forma bastante atrativa o encontro presencial, com aulas práticas, expositiva dialogada, aula de campo, atividades avaliativas ou seminários e atividades em grupo, estas já se encontram discriminadas no plano de curso, apenas são discutidas e melhoradas .

Deste planejamento é elaborado um cronograma de encontro que é disponibilizado aos alunos com horário de início, sala, intervalos de lanche, intervalo de almoço e atividades desenvolvidas pelo professor de cada disciplina. Evitando desperdício de tempo, estando os alunos sempre em atividades já planejadas e por eles conhecidas, sequenciadas e organizadas, reconstruindo os conhecimentos já adquiridos durante as três primeiras semanas introduzindo os próximos conceitos e conteúdo, a fim de tornar mais legível, didático e compreensível o processo para os alunos participantes. Esse trabalho pedagógico orientado pela coordenação de tutoria, revela um professor interessado com um novo perfil que acostumado com o presencial, optava por maior liberdade dos alunos, para estudarem quando quiserem, já nesse panorama o professor formador se apresenta como alguém participativo, acolhedor, que está presente diariamente na plataforma tirando dúvidas dando devolutivas e orientando a respeito de seu conteúdo. Em todos os aspectos o relato dos professores formadores é que houve uma desmistificação da EaD, acreditava que se tratava de algo suave sem compromisso, o que foi radicalmente derrubado, pela dedicação exigida tanto dos professores envolvidos, quanto dos alunos participantes do curso. Trabalhar em EaD exige muito mais da prática docente, o professor deve modificar a informação conforme o nível de conhecimento do usuário, esforçar-se desde o processo de escolha de material didático, que deve ser acessível e reflexivo, escolher estratégias de atividades, e alterar sua postura diariamente para que seus objetivos sejam atingidos.

6 | REUNIÃO PÓS ENCONTRO

Realizado o primeiro encontro presencial, outra reunião é convocada, também já previamente agendada, para que os professores relatem o que aconteceu durante o encontro. Quem faltou, quais foram as dificuldades, se tudo saiu de acordo com o planejado ou não. Os objetivos e as tarefas do grupo são expostos e discutidos a fim de se verificar se as metas foram cumpridas. Sugestões para melhorias são anotadas e incluídas para o próximo encontro. A experiência de cada encontro serve de referência e conhecimentos para os próximos, adaptando o conteúdo a logística a dinâmica de maneira a crescer sempre.

Também são utilizadas as comunidades virtuais que segundo Afonso (2016), possibilitam uma diversidade social, mas também relacionamentos mais afetivos. Usamos essas comunidades virtuais com “WhatsApp” para chamadas no grupo a

respeito de postagens e lembretes materiais relacionados à atividades da semana. Na ocasião os tutores presenciais participam via Skype da reunião e fazem o diagnóstico das disciplinas de acordo com a procura dos alunos ao Polo, relatam o que estão fazendo para atrair esses alunos para o polo, como aulas expositivas e auxílio às atividades.

Nesta reunião além do “feed back” do primeiro encontro presencial, é realizado o planejamento para o segundo encontro presencial. Finalmente teremos uma próxima reunião pós segundo encontro presencial para planejar o terceiro e último encontro que se refere a prova presencial.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com um bom trabalho de planejamento realizado pela coordenação de tutoria, todo processo de desenvolvimento das disciplinas, deveres e obrigações de cada um dos envolvidos fica mais fácil pois são explicitados previamente e dificilmente precisam ser “cobrados” uma vez que cada participante sabe seu papel nessa engrenagem do curso EaD. Os processos envolvidos com o ambiente de aprendizagem se desenvolvem naturalmente a partir de um planejamento prévio. O aluno pode se planejar e ter autonomia sobre seus estudos a medida que recebe o planejamento das disciplinas a serem cursadas. A organização e o planejamento inicial do curso perante o grupo de professores e tutores, garante uma reflexão prévia da didática, metodologia de ensino e da essência do que deve ser potencializado na plataforma. E para o aluno o planejamento é fundamento para garantir sua autonomia, seu melhor planejamento e acompanhamento das atividades no ambiente virtual.

REFERENCIAS

Afonso, A.P.P. **Gestão Contextual do “Não-Lugar”**: geração e gestão de comunidades virtuais (de aprendizagem) in Maciel, C. Alonso, K.M. Paniago, M.C. Educação a Distância – Iteração entre sujeitos Plataformas e Recursos UFMT, 2016.

Araújo, C.H.S, Echalar, A.D.L.F. Peixoto, J. **O trabalho pedagógico online na perspectiva do ensino desenvolvimental: o conceito de docência e suas particularidades em espaços virtuais de aprendizagem** in Maciel, C. Alonso, K.M. Paniago, M.C. Educação a Distância – Iteração entre sujeitos Plataformas e Recursos UFMT, 2016.

Araújo, C.H.dos S., Peixoto, J. Docencia on line : **Possibilidades para a construção colaborativa de um ambiente de aprendizagem** In: Toschi M.S. Docência nos ambiente virtuais de aprendizagem- múltiplas visões. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013 pgs 149 a 170.

Barreto, R.G. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior**. Educ. Soc. V.31 n. 113 p 1299-1318 dez 2010a.

CAPES. **O que é a UAB**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em 20 fev. 2018.

REALIDADE AUMENTADA PARA A EAD: QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NO SEU DESENVOLVIMENTO?

Daiana Garibaldi da Rocha
Adriana Ferreira Cardoso

RESUMO: A ação de aprender acontece, cada vez mais, em contextos híbridos e multimodais. Misturam-se o ambiente físico e virtual, o digital e o analógico, bem como as tecnologias que intermedeiam o processo de aprendizagem. Aprende-se tanto por meio de uma aula presencial quanto via computador ou dispositivos móveis. Mediante esse cenário, as tecnologias educacionais emergem como elementos facilitadores da aprendizagem. Inscrito no campo teórico das tecnologias digitais, este artigo apresenta um relato de experiência, com o objetivo de relatar o papel do professor no desenvolvimento de um recurso de Realidade Aumentada, cujo propósito é ser um dos objetos de aprendizagem que compõe cursos da modalidade de Educação a Distância (EAD). As ferramentas teóricas são fornecidas por vários autores, sendo centrais Lilian Bacich (2015 e 2018), Adolfo Neto (2015) e Fernando Trevisani (2015), especialmente quanto ao conceito de hibridismo. Para o desenvolvimento técnico da realidade aumentada, buscamos o autor Ezequiel Roberto Zorzal (2011). E, por fim, no campo das competências, inspiramo-nos em conceitos de Antoni Zabala (2010) e Laia Arnau (2010). Apresentaremos 11 macroetapas que

fazem parte do desenvolvimento do recurso, dando destaque para as que envolvem a atuação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Realidade aumentada; competências; hibridismo, atuação docente.

A ação de aprender acontece, cada vez mais, em contextos híbridos e multimodais. Misturam-se o ambiente físico e virtual, o digital e o analógico, bem como as tecnologias que intermedeiam o processo de aprendizagem. Aprende-se tanto por meio de uma aula presencial quanto via computador ou dispositivos móveis. O aprender torna-se resultado da interação do aluno com a tecnologia, de modo que há uma postura ativa em buscar significado para a experiência vivida. Mediante esse cenário, as tecnologias educacionais emergem como elementos facilitadores da aprendizagem.

Na experiência prática das autoras, em uma empresa de produção de conteúdo educacional, no desenvolvimento de recurso de Realidade Aumentada (RA), destaca-se a importância do papel do docente como validador técnico das etapas de produção. Articular seus saberes docentes para que atendam às características das tecnologias educacionais é uma competência premente a ser desenvolvida na formação dos professores dos tempos atuais. Além do fator tecnológico, no caso da

educação a distância, o docente tem que dar-se conta do meio em que essa tecnologia estará inserida e da forma como esse aluno irá estudar, ou seja, em tempos e espaços diversos. O RA fará parte de um composto de Objetos de Aprendizagem escolhidos com o intuito de contribuir no processo de aprendizagem do estudante.

Pensamos que compreender as etapas de desenvolvimento da RA como um processo metodológico que envolve etapas desde mais técnicas, como modelagem 3D, até pedagógicas, como a identificação do conteúdo mais relevante para a aplicação, pode nos fazer vislumbrar o próprio processo de ensino e aprendizagem com outros olhares, talvez mais contemporâneos e, quem sabe, ainda em transformação.

Ao criar uma situação de hibridismo entre livros impressos e o recurso de Realidade Aumentada, estabelecemos onze macroetapas para o processo de produção de RA, conforme Figura 1:

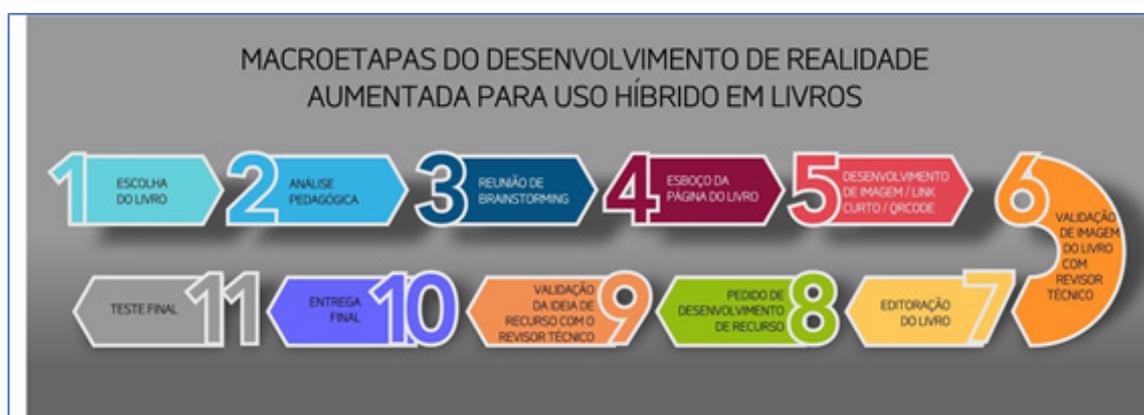


Figura 1: macroetapas do processo de desenvolvimento de Realidade Aumentada.

Nosso desafio durante a produção da RA foi buscar entender como transpor, para o aplicativo de RA, a experiência de vivenciar e desenvolver competências conceituais, já tradicionalmente aplicadas em livros, e a competência procedimental, de modo que o aluno pudesse conectar o conceito com a prática e vivenciá-lo.

O docente, neste contexto, exerce a função de revisor técnico, ou seja, é quem orienta a equipe de programadores quanto ao modo de mostrar o conteúdo didático, é o detentor do conhecimento sobre o assunto. Atua, principalmente, no início do processo. Primeiramente, a partir da escolha do livro, convida-se o professor especialista para fazer parte do projeto. Neste primeiro contato, é explicado para o docente o que é a Realidade Aumentada, é mostrado o seu potencial pedagógico, acertada a remuneração do profissional e esclarecido como será sua participação no projeto.

A partir disso, o docente é instigado a analisar o conteúdo técnico e sugerir pontos a serem tratados com o RA. Em seguida, reúne-se a equipe multidisciplinar – formada por um gestor do projeto, designer instrucional, programador, editor (do livro) e o docente na função de revisor técnico – para fazer o momento de brainstorming.

Nessa reunião inicial de toda a equipe, com o docente já a par das características

e potencial da Realidade Aumentada, é o momento de analisar coletivamente os conteúdos do livro e verificar em quais deles o recurso de RA, ou seja, a materialização de uma imagem em 3D, com interação e movimento, acrescentaria pedagogicamente para o entendimento do assunto por parte do aluno.

Como relato de caso, podemos citar o desenvolvimento de um recurso de RA para tratar o tema Autoclave (aparelho utilizado para esterilizar utensílios), em uma disciplina intitulada Design de Sobrancelhas, do curso Estética. No caso em questão, o docente especialista no assunto, mediante os objetivos de aprendizagem estabelecidos no capítulo Biossegurança em Estética Facial, do livro Design de Sobrancelhas, constatou que somente o texto e imagens estáticas não davam conta de apresentar ao aluno a forma correta de uso do aparelho autoclave. Também relatou à equipe de produção que é comum o uso inadequado desse aparelho em empresas de estética. Sendo assim, justificou-se a importância de utilizar o RA para suprir essa lacuna na forma de ensino do uso do autoclave.

Após esse momento, em que se decide os conteúdos que serão tratados em RA, a próxima etapa de participação do professor refere-se à aprovação da imagem que aparecerá na página do livro. O texto do box e a imagem devem provocar o aluno a baixar o aplicativo de realidade aumentada. No caso relatado, a imagem aprovada pelo professor mostrava o exterior de um autoclave, sendo que o RA mostraria uma animação em que alicates de unha, adequadamente armazenados em envelopes, eram inseridos no aparelho e apresentado o seu interior, numa relação de complementariedade (conforme Figura 2 e Figura 3).



Na prática

A esterilização por vapor saturado (autoclave) é a mais indicada atualmente. Existem métodos de esterilização química, mas as complicações do processo fazem com que não seja tão seguro quanto o método por autoclave.
Veja em realidade aumentada o funcionamento de uma máquina de autoclave.

1. Acesse a página <https://goo.gl/WKiacq> e baixe o aplicativo Sagah Design de Sobrancelhas.
2. Abra o aplicativo e aponte a câmera para a imagem a seguir:



Se preferir, use o QR code para baixar o aplicativo:
<https://goo.gl/WKiacq>



Figura 2: imagem da página do livro.

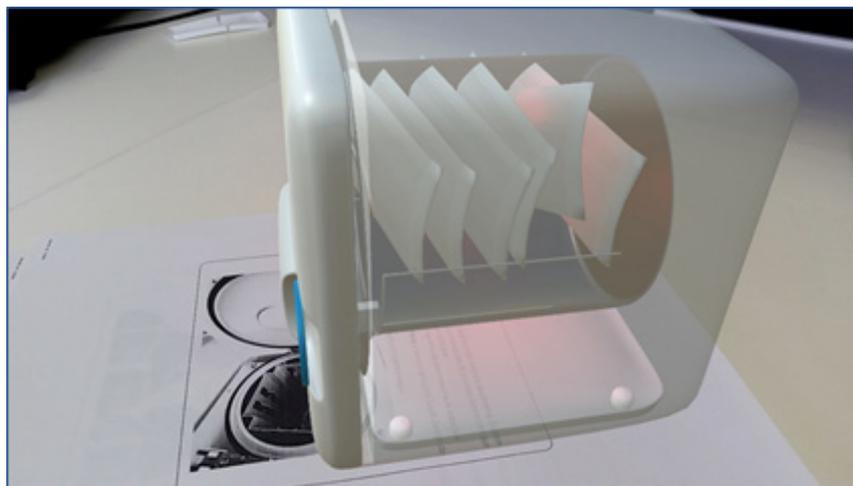


Figura 3: frame da animação desenvolvida para mostrar o interior de um autoclave e a forma de armazenamento dos envelopes usados para esterilizar utensílios.

Após a equipe de programadores ter desenvolvido o primeiro esboço do recurso, o professor é novamente convocado para validar tecnicamente. Quanto ao objeto desenvolvido para o livro da disciplina Design de sobancelha, o professor especialista constatou que a grade localizada dentro do autoclave havia sido ilustrada de forma incorreta, bem como o armazenamento dos envelopes (é preciso haver espaço entre os envelopes para que haja a circulação de ar entre eles, aspecto que não estava sendo mostrado na primeira versão desenvolvida pela equipe de desenvolvimento). Por fim, o docente atuou na validação final do recurso.

Para a execução do recurso, utilizou-se, principalmente, o software Unity para o desenvolvimento dos cenários tridimensionais e, como apoio, o software Blender nos momentos em que as imagens necessitaram de modelagem mais detalhada.

As ferramentas teóricas são fornecidas por vários autores, sendo centrais Lilian Bacich, Adolfo Neto e Fernando Trevisani, especialmente quanto ao conceito de hibridismo. Para o desenvolvimento técnico da realidade aumentada, buscamos o autor Ezequiel Roberto Zorzal. E, por fim, no campo das competências, inspiramo-nos em conceitos de Antoni Zabala e Laia Arnau.

Portanto, “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais, informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (BACICH e MORAM, 2018, p. 3). Acreditamos que a RA pode contribuir para muitos destes processos, através do apoio, da aplicabilidade e da proximidade ao “real” que são oferecidas ao aluno. Nossas considerações finais convidam o leitor a pensar no grande desafio de continuar desenvolvendo a RA para contextos educacionais, envolvendo equipes multidisciplinares e o fundamental papel do docente nesta trajetória de construção de um recurso tecnológico que busca o instigamento de uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T. e TREVISANI, Fernando M. **Ensino Híbrido**. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

KIRNER, Cláudio; ZORZAL, Ezequiel R. Aplicações e educacionais em ambientes colaborativos com realidade aumentada. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**, XVI, 2005. UFJF, Juiz de Fora – MG, 2005.

ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL: ENTRE A EDUCAÇÃO PRESENCIAL E VIRTUAL

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho

Universidade Federal de Goiás / Regional
Catalão-GO, Faculdade de Educação
Catalão/Goiás

Altina Abadia da Silva

Universidade Federal de Goiás / Regional
Catalão-GO, Faculdade de Educação
Catalão/Goiás

Hugo Maciel de Carvalho

Universidade Federal de Goiás / Regional
Catalão-GO, Faculdade de Educação
Catalão/Goiás

RESUMO: Essa pesquisa intitulada reflexões sobre a atuação docente no ensino superior presencial: entre a educação presencial e virtual, busca compreender o ensino-aprendizagem por meio do uso das TDICs. Em suma, é necessário debruçar sobre essa temática em virtude da intensidade de uso no processo educacional incentivada pelo âmbito tanto econômico, quanto sociopolítico. Outrossim, aqui, perpassará discussões sobre a ação do professor diante de formações acadêmicas que, a priori, visa experiências pautadas no ensino presencial e escasso vínculo com a potencialidade das ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, essa pesquisa tem o intuito de refletir sobre a formação docente, posteriormente perpassar o âmbito de atuação, por fim compreender a relação entre a educação virtual e presencial

no Ensino Superior. Para tanto, o levantamento bibliográfico que possibilitaram a reorganização das múltiplas perspectivas que ora discorrem sobre as potencialidades, ora os desafios das tecnologias em prol do processo de ensino-aprendizagem e enfatizará a questão da incipiente formação docente direcionada para novas práticas pedagógicas que aliem o uso efetivo das tecnologias no contexto da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Atuação – Docente – Ensino Superior - TDIC.

ABSTRACT: This research, entitled reflections on teaching performance in preschool education: between presential and virtual education, seeks to understand teaching-learning through the use of TDICs. In short, it is necessary to focus on this subject by virtue of the intensity of use in the educational process encouraged by both economic and socio-political scope. Also, here, will pass discussions about the action of the teacher in front of academic formations that, a priori, aims at experiences based on classroom teaching and scarce link with the potential of technological tools. In this sense, this research intends to reflect on the teacher training, later to cross the scope of action, in order to understand the relationship between virtual and face-to-face education in Higher Education. In order to do so, the bibliographical survey that allowed the

reorganization of the multiple perspectives that now discuss the potentialities, or the challenges of technologies in favor of the teaching-learning process, and will emphasize the issue of incipient teacher training directed to new pedagogical practices that ally the use effective use of technologies in the context of the classroom.

KEYWORDS: Acting - Teacher - Higher Education – TDICs.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto atual é perceptível discussões sobre as práticas pedagógicas diante do uso da TDIC¹, sobretudo suas potencialidades, bem como seus desafios. Distante de findar essa temática, ainda tornar-se necessário retomá-la, bem como analisá-la e interpretá-la, em virtude de o âmbito social, político e econômico incentivar e intensificar seu uso no cotidiano da educação, sobretudo no Ensino Superior Presencial.

Aqui, compartilha-se das perspectivas do pesquisador Daniel Mill (2018) quando afirma que educação a distância pode ser definida como uma modalidade de educação, também conhecida pela sigla de EaD. E, se configura em uma forma de organização administrativa, técnica, logística e pedagógica da educação. Além disso, afirma que esse modelo oportuniza “[...] ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para a democratização do conhecimento, decorrentes de seu princípio de flexibilidade temporal, espacial e pedagógico” (MILL, 2012, p. 21).

Nesse sentido, a principal indagação dessa pesquisa é refletir sobre a atuação docente na educação a distância no Ensino Superior, a fim de discutir sobre a formação docente, posteriormente enfatizar o âmbito de atuação desses profissionais. Além de compreender a relação dessa teoria (formação) e prática (atuação) docente no Ensino Superior Presencial em relação às novas tecnologias no cotidiano das salas de aula.

2 | FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

A presente pesquisa ao relacionar a formação e a atuação docente no início do século XXI, visa ponderar como se efetiva a atividade do professor do Ensino Superior Presencial diante do uso de novas tecnologias de base digital. É de suma importância reconhecer que essas inovações no âmbito da educação estão presentes em instituições tanto privada, quanto pública², por ser “acolhida como modalidade de

1 Essa terminologia TDIC, segundo Daniel Mill (2012, p. 20) enfatiza as “tecnologias de base digital ou telemática (telecomunicações + informática”. Além disso, para as pesquisadoras da função docente na EaD Juliana Cássia de Souza e Míriam Navarro de Castro Nunes (2012, p. 2), afirmam que “na educação a distância (EaD), de modo diferente, professor e aluno podem nunca ter se visto, podem estar em diferentes lugares, e ainda assim, desenvolverem as atividades educativas. E essa é a proposta da educação a distância: a de inovar, trazendo ao universo tradicional escolar, as modernas Tecnologias da Informação (TICs)”.

2 Segundo Libâneo (2012, p. 118), as universidades públicas, diante do avanço da Economia Neoliberal tornam-se ameaçadas e em permanente crise, pois “faltam recursos de toda ordem para garantir sua funcionalidade. O discurso neoliberal de Mercado questiona até mesmo a relevância social delas, ao mesmo tempo que vincula sua autonomia à questão do autofinanciamento e da privatização, como única forma de sair da crise e alcançar competitividade, racionalidade, qualidade e eficiência”.

apoio a políticas públicas de formação de professores, gestores e cidadãos em geral” (MILL, 2018, p. 199).

Enquanto os pesquisadores Chauí (2003), Libâneo (2012) ressaltam que essa flexibilização no âmbito de potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento também decorre das novas propostas de mercado global que elenca como prioridade o avanço da Economia Neoliberal. Em síntese, os discursos são múltiplos, e perpassam ora fatores positivos, ora negativos em relação ao uso das TDICs na educação brasileira, principalmente durante o Ensino Superior Presencial ao passo que são inseridos e pouco compreendidos.

Ao ressaltar uma breve contextualização do uso das tecnologias no processo educacional de formação no Brasil, sobretudo para a formação docente, deve-se retomar as reflexões de Libâneo (2012, p. 66) por afirmar que no país,

vem implementando, desde os anos 90 do século XX, suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado e, ajusta às exigências da globalização da economia.

Além disso, é necessário considerar que estamos vivendo na atualidade um período que evidencia e intensifica a pluralidade de maneira contínua e com variadas mudanças em todas as ordens da vida. Principalmente, quanto o assunto é a formação do professor, sendo esta concebida por Giroux (1997, p. 161) como um processo que propicia ênfase nos professores e afirma que “devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”.

No entanto, deve-se considerar que “a universidade [escola], mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria antes um reflexo deles” (CHAUÍ, 2003, p. 6). E, “são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 162). Para tanto, infere-se que é possível compreender um novo contexto sendo (re)elaborado ao ser correlacionada ao processo de desenvolvimento docente e sua vinculação as novas tecnologias.

Essa presente discussão se faz necessária ao passo que é abordada a formação dos professores do ensino superior e as possíveis dicotomia entre a teoria [formação] e prática [atuação]. As perspectivas da pesquisadora Almeida (2012, p. 63) evidencia que

os processos de ‘preparação do docente’ para o ensino superior, segundo o estabelecido na LDB 9.394/96, são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação stricto sensu, nos quais, como sabemos, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção do conhecimento.

Destaca ainda que “pensar princípios e processos formativos para o docente do ensino superior requer levar em conta o contexto e o cenário de sua atuação” (ALMEIDA, 2012, p. 64). Nesse sentido, é afirmado que há um processo de “mudanças em todas

as ordens da vida” significa que a educação também está vivenciando transformações e exigem novas práticas pedagógicas a fim de promover aprendizagem significativa. Isto é, na atualidade, [...] há lugar, no novo sistema produtivo, para o trabalhador cada vez mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de submeter-se a um contínuo processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p. 125).

De todas as características, pensar sobre a flexibilidade no contexto atual é o mesmo que ressaltar a (re)configuração da atuação docente na educação brasileira. Em destaque, Mill (2018, p. 260) afirma que na educação presencial, a flexibilidade sempre foi (e continua sendo) um imenso desafio para gestores e docentes, em vista de flexibilizar pressupõe liberdade e mobilidade estudantil em termos de espaço, tempo e organização curricular. Ou seja, o que não é facilmente implementável com as possibilidades espaço-temporais ou pedagógicas da educação tradicional, presencial.

A inserção das tecnologias na educação, certa maneira propicia a (re)elaboração das práticas pedagógicas e sua integração ao currículo a fim de promover consciências do papel de seus agentes como leitores críticos do mundo das tecnologias, o mundo digital e sua (re)contextualização. Entanto, ao retomar as considerações a temática, até então, os docentes eram formados para atuar apenas no presencial, isto é, corpo a corpo, na medida em que ampliar e aprofundar os conteúdos, correspondia como a sua real preocupação.

Além disso, eram frutos de “uma política educacional de longo prazo que priorizava a formação de professores cultos em cursos de longa duração” (SCHEIBE, 2016, p. 21). Essa situação com o passar dos anos foi se (re)elaborando, principalmente no âmbito da atuação dos docentes, isto é, até então o foco era trabalhar de forma presencial e a longo prazo os conteúdos. Atualmente, novas conjunturas foram absorvidas, inclusive em formações com duração mais rápida e, em muitas ocasiões aliadas a educação virtual.

Portanto, este cenário vem sendo alterado cada vez mais ao passo em que “a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM” (CHAUÍ, 2003, p. 7). Aqui, compartilha-se da perspectiva de Lev Vygotsky, pois não é possível padronizar o ritmo do processo de conhecimento sem levar em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que os discentes estão inseridos. E das concepções de Almeida (2012) por afirmar que a mediação da prática docente se mostra indispensável para o processo de ensino-aprendizagem.

3 | ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

A atuação do docente do ensino superior configurou-se de acordo com as tradicionais atribuições da própria universidade, onde, como já dissemos,

a produção do conhecimento, o ensino e a extensão se revelam elementos indissociáveis e norteadores da efetivação de seu papel social (ALMEIDA, 2012, p. 66).

A reflexão dessa pesquisa persiste em relacionar a formação e a atuação docente na atualidade, contexto que valoriza as novas tecnologias como uma das possibilidades para a redemocratização do saber. E compreende que a priori, a formação pautada para a educação presencial, gradativamente consolida-se em correlação com a educação virtual.

Anteriormente, evidenciamos os principais motivos que influenciaram esse novo contexto, dentre eles se destacam as questões econômicas internacionais e nacional, e o avanço das tecnologias no território brasileiro e sua inserção na educação que tendem a promover as políticas públicas que valorizam a (re)democratização do conhecimento a todos.

Nessa perspectiva, infere-se intensos desafios para a educação do ensino superior em vista da práxis docente, até então, sistematizada para o corpo a corpo passam para as bases digitais. Além disso, o que se percebe em maior proporção são modelos tradicionais de ensino inseridos nas bases digitais, ou seja, ainda se valoriza questões objetivas e discursivas pouco reflexivas como a essência para a formação e atuação docente e/ou demais formações na contemporaneidade.

E, quando alguns profissionais se arriscam por meio das novas possibilidades de trabalho [atuação], nesse caso as plataformas digitais são exemplos espaços-temporais que exigem dos profissionais da educação novas didáticas. Situação que exige a apreensão de novas práticas pedagógicas e sobretudo a (re)elaboração de sua práxis enquanto docente presencial correlacionada a educação virtual.

O pesquisador Mill (2018, p. 178), ressalta ao termo docência ubíqua por referir “ao trabalho docente em razão da condição ou do caráter ubíquo da atividade, decorrente da incorporação de tecnologias digitais e, sobretudo, de dispositivos móveis ao cotidiano”. Tal perspectiva, ressalta o rompimento de fronteiras de diferentes espaços e o redimensionamento do sentido de ausência e presença e de lugar e não lugar, visto que, com os atributos de ubiquidade, os indivíduos passaram a estar em constante presença, disponível e acessível.

Daí surge, a principal indagação: como o docente (re)configura suas práticas pedagógicas para o ensino superior presencial em correlação com a educação virtual? Ainda em discussão suas possíveis interpretações, o que se percebe que esse processo decorre da experiência, ou seja, no fazer pedagógico e certa maneira distante de ações e teorias que debruçam sobre essa realidade durante o ensino-aprendizagem.

O contexto atual, evidencia a importância das tecnologias digitais para facilitar o processo de construção e (re)elaboração do conhecimento, porém é necessário formações adequadas para atuar com essas ferramentas. Conforme ressaltado anteriormente, na maioria das vezes os modelos tradicionais de prática pedagógica para a educação presencial são inseridos nas bases digitais. O que não significa que

o conhecimento e o novo contexto estão sendo ressignificados de forma efetiva e promovendo a emancipação do sujeito com uma educação de qualidade pautada na formação da cidadania.

Compreende-se que é indispensável na atuação docente os elementos constitutivos elencados em planejamentos, organização das aulas, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno e sua interação com as TDICs para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Além disso, Mill (2018, p. 622) afirma que

a comunicação, pessoal ou mediada por algum aparato eletrônico, por texto, voz ou imagem, é partilha e troca de informações que implicam interação (os sujeitos trocam de papel, ora são emissores, ora receptores), intenção e interpretação, seja na emissão, seja na recepção da mensagem.

Ou seja, a interação provoca mudanças significativas no sujeito e, ao mesmo tempo, transforma o meio e o conhecimento, logo é possível alterar e efetivar práticas pedagógicas que visam a aprendizagem significativa pautada na realidade dos sujeitos. Nesse caso, as tecnologias fazem parte do cotidiano da sociedade brasileira, embora temos consciência das desigualdades de acesso, bem como socioculturais, econômica e política que persistem.

Portanto, independente da modalidade de educação, isto é, virtual, presencial ou ambas é necessário que o docente atue de maneira eficaz e propicie um ensino-aprendizagem transformador ao passo que os discentes tenham possibilidade de intensificar e (re)elaborar o uso das novas bases digitais.

É preciso levar em consideração ainda que os processos de adaptações entre as práticas pedagógicas e o uso das tecnologias são de suma importância para que haja qualidade de construção do conhecimento, porém, precisa-se haver formações para essa nova conjuntura que configura o cenário atual. Segundo Mill (2012, p. 48), “no âmbito da EaD, antes do cadastramento dos alunos, uma disciplina precisa ser minuciosamente planejada para sua realização, sendo a docência permeada por uma espécie de pedagogia da previsão” e com práticas que promovam a interação entre professor-alunos nas bases digitais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, ainda no início, visa discorrer e refletir sobre as formações e atuações docente no ensino superior presencial e que relaciona educação presencial ao virtual. Diante das referências, infere-se que ainda há uma incipiente preocupação com a formação dos profissionais docentes que constantemente são inseridos nesse novo processo de ensino-aprendizagem.

É perceptível as permanências de formações que visam manter características diante da realidade contemporânea, inclusive de práticas pedagógicas que atualmente não são reconhecidas como efetivas para a construção do conhecimento, bem como

para as necessidades básicas para o desenvolvimento sociopolítico e econômico de um país e que propiciem reflexões críticas e analíticas desse espaço social e suas transformações.

Essas contradições geraram e ainda geram intensos desafios, sobretudo para a formação docente, na medida em que se busca compreender quais os melhores caminhos durante o desenvolvimento do profissional da educação e sua relação com as possibilidades de atuações no contexto atual. Além disso, enfatiza-se que essa discussão da inserção das TDICs no ensino presencial é urgente, necessária e inevitável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior?. In. **Formação do professor do Ensino Superior**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (cap. II - p. 60 a 87).

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, 2003, p. 5-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 11 de maio de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Cortez, 2012. P. 31-56.

GIROUX, Henry A. Os Professores como intelectuais transformadores. In.: **Os professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: https://dadospdf.com/queue/giroux-hprofessores-intelectuais-transformadores_5a4505a4b7d7bc891f99e3b5_pdf?queue_id=1. Acesso em: 10/10/2018.

MILL, Daniel. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Daniel Mill (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2018.

_____. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SCHEIBE, Leda. **Valorização dos profissionais de educação**: a formação como foco. In. Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. P. 13-30.

SILVA, Marco. **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SEUS CONTRIBUTOS PARA A GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neilane de Souza Viana

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri – UFVJM

e-mail: neilane.viana@ufvjm.edu.br

Públicas. Educação a Distância.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs e seus contributos na gestão de políticas públicas de educação a distância, tendo como base uma pesquisa realizada durante o Mestrado em Ciências Humanas na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha Mucuri.

Para atingir tal objetivo tem-se a seguinte indagação: Quais contributos existentes das tecnologias para as políticas públicas de educação a distância? Na tentativa de responder a essa questão, requer fazer um perpasso pelo cenário social, pois historicamente diversas transformações ocorrem no contexto social. Trata-se de transformações no aspecto social, econômico e cultural que podem influenciar de forma significativa os modos de viver de uma sociedade. Em razão disso, entende-se que toda transformação na esfera educacional não pode ser desvinculada das mudanças ocorridas no contexto histórico-social.

Toda essa conjuntura tem refletido na gestão de políticas públicas, pois as demandas sociais implicam mudanças de paradigmas na gestão pública. Nesse sentido, é importante

RESUMO: Este artigo discute o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e seus contributos na gestão de políticas públicas de educação a distância, tendo como base uma pesquisa realizada durante o Mestrado em Ciências Humanas na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha Mucuri. Para tal, apresenta-se uma abordagem acerca do cenário social, gestão de políticas públicas de educação a distância, sendo realizada uma breve apresentação da Universidade Aberta do Brasil – UAB e suas diretrizes, pois a política pública educacional tem viabilizado acesso interiorizado ao ensino superior. A metodologia utilizada constitui-se de modalidade exploratória, de natureza bibliográfica; abordagem qualitativa com vistas ao objetivo proposto. Com base nos estudos realizados nessa pesquisa, concluiu-se que a partir de mudanças nos paradigmas da gestão pública, houve incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs nas políticas públicas educacionais contribuindo para viabilizar a democratização do acesso à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Políticas

considerar os aspectos do ciberespaço e da cibercultura, processos que se baseiam nas novas formas de pensar e de viver em sociedade. Evidencia-se ainda, a importância da implantação de diversos programas de inclusão digital que viabilizam a democratização da educação por meio do uso de TIDCs. Para além desses tipos de programas aqui destacamos o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB que vem possibilitando formação nos níveis técnico, superior e de formação continuada de forma interiorizada na modalidade a distância.

Assim, a metodologia utilizada para esta pesquisa constitui-se de modalidade exploratória, de natureza bibliográfica; abordagem qualitativa com vistas ao objetivo proposto.

1.1 Cenário Social e as Tecnologias

Antes de discutir as tecnologias e seus contributos para as políticas públicas é necessário abordar o cenário social, buscando identificar a direção da dimensão tecnológica no campo social. Nesse contexto, a sociedade tem recebido algumas denominações que caracterizam esse cenário, como por exemplo, sociedade em rede.

A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. (CASTELLS, 2005 p.20)

As terminologias “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento” também são associadas a essa nova forma de organização social. Em concordância com Castells (2005, p.17), embora informação e conhecimento, historicamente, sejam elementos centrais no meio social, “o que é novo é o facto de serem de base microelectrónica, por meio de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes”.

Nesse sentido, a sociedade em rede coloca em evidência as características do ciberespaço. Os indivíduos que compõem essa sociedade em rede passam a transformar suas práticas de comportamento, atitudes e valores, os quais Levy (1999) chama de “cibercultura”. Segundo esse autor, compreende o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p.17).

A partir dessas mudanças comportamentais dos indivíduos da referida sociedade, Castells (2005) nos convida a questionar se as tecnologias é que determinam a sociedade. No entanto, entende-se que a sociedade também direciona a forma de uso das tecnologias conforme seus interesses, necessidades e valores atribuídos. O que pode ser considerado nesse aspecto é que a sociedade demanda de novos meios que possibilitem a dinâmica que a constitui e a criação destes meios transforma a sociedade, constituindo um ciclo histórico e social. Pode-se afirmar que a influência

exercida pela rede relaciona-se às facilidades de descentralização de atividades e flexibilidades informacionais proporcionadas pelo uso das tecnologias digitais.

A “rede” identificada na sociedade por Castells (2005) é definida por Levy (1999, p.17) como sendo o “ciberespaço”, o qual se constitui como um “novo meio de comunicação que surge da interconexão de computadores”. Assim, essa rede é que estrutura as transformações nas formas de interação, encurtando as distâncias entre as pessoas. Nesse sentido, a “interconexão de computadores” potencializa a interação virtualizada, tornando-se um ambiente de trocas de conhecimento e gerando o que Levy (2012) define como “inteligência coletiva”. Na visão desse autor, as inteligências individuais se somam e são compartilhadas pelas pessoas por meio de tecnologias como a internet, em que há partilha da memória, percepção e imaginação, o que resulta em aprendizagem coletiva a partir da inteligência coletiva.

O uso de tecnologias, sobretudo da internet, na sociedade está além das funcionalidades adotadas pelas instituições formais tais como os bancos informatizados que possibilitam a seus clientes os serviços viabilizados por caixas eletrônicos e internet. Nessa mesma dimensão, encontra-se disponível um vasto “mundo” informatizado, dotado de possibilidades de ampla interação; acesso à informação, bem como a existência de um comércio eletrônico em que as pessoas podem fazer compras e realizar outros serviços por meio de um computador conectado à internet.

Nesse sentido, é válido ressaltar que essas possibilidades viabilizadas por meio do acesso à rede virtual não estão restritas ao uso do computador, pois diversos dispositivos eletrônicos dispõem das mesmas funcionalidades. Os aparelhos de telefones celulares, por exemplo, já estão dotados de funcionalidades cada vez mais avançadas, uma vez que por meio de softwares (programas) capazes de fazer conexões com a internet é possível gozar da rápida comunicação; entretenimento por meio de jogos digitais online, bem como realizar diversas outras atividades.

Por uma demanda de mercado, os aparelhos eletrônicos adquirem diferentes nomenclaturas como uma forma de classificá-los conforme as funcionalidades existentes em cada um deles. Denominam-se então, por exemplo, smartphone, iphone, ipod, que permitem novas formas de uso, apresentando avanços do teclado digital alfanumérico para teclados de comandos sensíveis ao toque (touchscreen), bem como possibilidades de acesso à internet sem fio (wifi, ou wireless).

Na sociedade organizada em rede em que a difusão da informação e do conhecimento acontece de forma imediata pelas possibilidades tecnológicas, não se pode deixar de verificar a contribuições das redes sociais para esse contexto. Marteleto (2001) realiza uma breve abordagem fazendo delineações numa perspectiva das Ciências Sociais. Na visão da autora, rede social representa “um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (MARTELETO, 2001, p.72). Essa representação pode ser considerada uma derivação das ideias de existência de “sistema de modos, elos”; “estruturas sem fronteiras” e “comunidades não geográficas”. Embora a rede social não seja algo

recente a partir do campo das Ciências Sociais, o seu uso como forma de organização social por meio das relações estabelecidas na internet é algo que surge a partir do ano 2000.

Nesse sentido, as possibilidades de interação oferecidas pela rede virtual retratam os elos, as estruturas sem fronteiras e o aspecto não geográfico, pois a conectividade pode ser estabelecida de qualquer lugar onde o indivíduo estiver conectado à internet.

Embora o contexto social apresente uma sociedade em rede, dotado de amplo acesso massificado às TDICs, considera-se que esse “mundo” virtualizado não faz parte do cotidiano da totalidade da sociedade, que incluem comunidades indígenas, quilombolas e outros da zona rural. Assim, verifica-se se há caminhos para a inclusão digital conforme abordagem no tópico a seguir.

1.2 Contributos das Tecnologias para as Políticas Públicas

Em consulta a documentos do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)¹ disponíveis no site² do Ministério das Comunicações (MC), a partir do ano 2000 o poder público iniciou o desenvolvimento de algumas políticas públicas em que um dos principais objetivos é o estabelecimento de “um novo paradigma cultural de inclusão digital, focado no cidadão/cliente, com a redução de custos unitários, a melhoria na gestão e qualidade dos serviços públicos, a transparência e a simplificação de processos”. (MC, 2000, p. 05)

Com o estabelecimento desse novo paradigma, deu-se início ao “governo eletrônico”, que trata da adoção de uma governança que faz a incorporação das tecnologias na administração pública para a execução de serviços públicos.

Na concepção de Braga et. al. (2008) a partir de definições das Nações Unidas, governo eletrônico é denominado e-gov bem como e-government, que inclui virtualmente todas as aplicações e plataformas de TDICs no setor público. Nesse sentido, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE define o uso da internet como ferramenta para levar a um governo mais transparente, socialmente participativo e mais eficiente.

Dessa forma, as propostas do poder público brasileiro de governança eletrônica priorizam o uso das tecnologias com a finalidade de democratizar o acesso à informação, possibilitar a participação popular na construção de políticas públicas, bem como aperfeiçoar a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos.

Com base nas informações elencadas pelo MC, as políticas desenvolvidas no segmento do governo eletrônico possuem as seguintes diretrizes: participação cidadã; melhoria do gerenciamento interno do Estado e integração com parceiros e fornecedores. A partir dessas diretrizes, as políticas públicas desenvolvidas são

1 Trata-se de um grupo composto por órgãos da Administração Pública Federal com a função de analisar e apresentar planos de ação com vistas à reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES. Disponível em <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>> Acesso em 23 de novembro de 2014.

2<<http://www.governoeletronico.gov.br/search?SearchableText=governo+eletronico&Submit=Ir>> Acesso em 15 de junho de 2014.

estruturadas com base em algumas linhas de ação iniciadas pelo Poder Executivo Federal:

As principais linhas de ação do Poder Executivo Federal em tecnologia da informação e comunicação estão estruturadas caminhando em direção a um governo eletrônico, promovendo a universalização do acesso aos serviços, a transparência das suas ações, a integração de redes e o alto desempenho dos seus sistemas.

A universalização dos serviços tem como diretriz estimular o acesso à Internet seja individual, público, ou ainda coletivo e comunitário. A meta é colocar o governo ao alcance de todos, ampliando a transparência das suas ações, e incrementando a participação cidadã.

A implantação de uma infraestrutura avançada, necessária como suporte a este processo, exigirá a integração de redes, o estabelecimento de normas de segurança e privacidade, e a garantia do alto desempenho do sistema como um todo. (MC, 2000 p. 03)

O desdobramento dessas linhas de ações se constitui na forma de programas que viabilizam a execução de políticas públicas nesse segmento que inclui acesso à informação, participação cidadã e inclusão digital. Diversos programas foram implantados no país para que o “mundo virtual tecnológico” não ficasse restrito apenas à esfera individual e privada, mas tomasse a dimensão pública, possibilitando democratização e inclusão.

Destacam-se os principais programas: **Computadores para Inclusão** – esse programa é gerenciado pelos Centros de Recondicionamento de Computadores (CRC), com oferecimento de oficinas e cursos de formação a jovens de baixa renda e vulnerabilidade social; **Inclusão Digital da Juventude Rural** – que promove a capacitação de jovens oriundos da zona rural de todo país por meio de cursos para o uso de TDICs; **Projeto Cidadão Conectado por meio do programa Computador para Todos** – instituído pelo Decreto nº 5.542 de 20 de setembro de 2005, o programa promove a inclusão digital mediante aquisição em condições facilitadas de computadores dotados de programas e assistência técnica necessária ao funcionamento. Além disso, inclui a disponibilização da política de linha de crédito facilitada para tais aquisições; **Governo Eletrônico-Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC)** – esse programa oferece conexão à internet por meio de satélites a telecentros, unidades de saúde, aldeias indígenas, a quilombos e postos de fronteira.

Além dos programas, existem ações na forma de colaboração entre governos da esfera federal, estadual e municipal para implantação de telecentros, que são os espaços de acesso gratuito ao público, com computadores conectados à internet, disponíveis para uso.

No âmbito educacional, há o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), que promove a conexão das escolas públicas urbanas à internet. Esse programa foi criado a partir do Decreto Nº 6.424 de 04 de abril de 2008, que regulamenta e amplia metas para a universalização do serviço do telefone fixo comutado prestado no regime

público.

Diante da governança eletrônica, verifica-se também o desenvolvimento de políticas que incluem as tecnologias em segmentos diferentes do contexto da EAD. Na sociedade em rede, o poder público inclui a dimensão tecnológica não somente no seu âmbito externo, mas também interno.

No relacionamento entre governo e sociedade, as redes sociais estão presentes na forma de links nos próprios sites da Administração Pública, seja da esfera federal, estadual ou municipal. Esses links dão acesso a páginas do poder público para interação com cidadão, divulgação de notícias, dentre outros. Da mesma maneira, sistemas de gestão de informações são criados para armazenamento de dados e acesso a informações por meio da internet.

Nesse contexto, é necessário voltar a Castells (2005), que aborda a transformação tecnológica proporcionada à sociedade, que na visão do autor, há uma expansão exponencial da capacidade de criação de interfaces entre os campos tecnológicos mediante a linguagem digital e que influencia na forma de pensar e agir. Isso se verifica também na dimensão da gestão pública.

Representantes dos governos, por meio de processos de tomada de decisão, produzem decisões e ações que resultam na construção do Estado Virtual. Funcionários públicos de carreira redesenham estruturas, processos, práticas, normas, padrões de comunicação e outros elementos do conhecimento, na gestão dos governos. (FOUNTAIN, apud CASTELLS, 2005 p. 151)

Dentro dessa conjuntura de governança eletrônica, verifica-se que a dimensão tecnológica não é direcionada apenas para as políticas públicas educacionais, mas configura um elemento utilizado pelos indivíduos em outros segmentos da sociedade em rede: no segmento social, ao possibilitar a ampla interação como forma de entretenimento, bem como ao utilizar serviços prestados pelo Estado pelo meio virtual; no segmento econômico, ao possibilitar comodidade de efetuar negócios e outros serviços de transações do campo financeiro e comercial.

Conforme foi considerado anteriormente, o acesso ao “mundo” informatizado não ocorre de forma igualitária pela totalidade da sociedade. No entanto, é possível verificar a existência de políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas por meio de alguns programas para viabilizar esse acesso.

Um aspecto importante que contribuiu para esse segmento de incorporação das tecnologias na gestão pública é a reforma administrativa do Estado no Brasil iniciada em 1995, que trouxe importantes mudanças na dimensão pública a partir da década de 90, sobretudo, após a criação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDARE. Este plano elencou diretrizes para a mudança da administração burocrática³ para a administração gerencial.

A administração gerencial é norteadada pela lógica de mercado como reguladora

3 . Segundo Pereira (1998), administração burocrática é o tipo de administração baseada nos princípios de um serviço público profissional, e de um sistema administrativo impessoal, formal, legal e racional, para combate ao nepotismo e à corrupção.

de ações. A finalidade desse tipo de administração pauta-se na redução de custos e na busca de eficiência nas atividades do Estado. Segundo Pereira (1998, p.17), “A reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas”.

Além disso, Pereira (1998) elenca as principais características apresentadas a partir da reforma da administração gerencial, quais sejam: descentralização, delegação de responsabilidade da esfera federal para as esferas estaduais e municipais; busca pela eficiência; bem como o foco para obtenção de resultados.

Verifica-se, então, um reflexo nas políticas educacionais já decorrente da administração pública gerencial em que o papel de “cidadão” passa a ter configuração de “usuário de serviços” e a descentralização passa a ser elemento-chave para as atividades que incorporam as tecnologias na execução de políticas públicas.

1.3 Políticas Públicas para a EAD

A partir da Administração Gerencial, segundo Andrioli (2002, p.57), é possível identificar alguns princípios norteadores para o segmento da gestão educacional:

- Formação mais profissionalizante;
- Privatização do ensino;
- Aumento de matrículas, mais alunos atendidos pelo mesmo professor;
- Produtividade e eficiência, típicas de instituições privadas;
- Modismo da qualidade total;
- Parcerias com a sociedade civil;
- Expansão da modalidade a distância

Considera-se que predominam-se características da lógica gerencial, por meio de um modelo educacional com vistas ao atendimento massificado quanto ao acesso ao ensino superior. Considera-se importante aspecto a ser evidenciado o aumento do acesso ao ensino superior viabilizado a partir de estratégias de incorporação de tecnologias nas políticas públicas para EAD, sobretudo na formação de docentes da educação básica.

Com isso, diversos cursos são realizados por meio da utilização de plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's). No campo educacional, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) viabilizou diversos cursos de aperfeiçoamento e de especialização a professores da educação básica. O principal objetivo do referido programa é promover o uso da informática na rede pública da educação básica. Além desse, os programas Mídias na Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, também realizam cursos por meio de plataformas virtuais para capacitação de professores da rede pública de ensino. Esses programas são executados por meio de

articulação entre as esferas federal, estadual e municipal.

Em se tratando dos Pactos pela alfabetização e pelo fortalecimento do ensino médio, compromissos são assumidos pelos governos com o objetivo de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental e que haja elevação do padrão de qualidade do ensino médio.

Esses cursos de capacitação oferecidos aos professores da rede pública de ensino são realizados nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) conveniadas para execução dos programas em articulação com os estados e municípios. A partir do ano 2000, essas estratégias começaram a ser planejadas a fim de estabelecer interligações entre as políticas públicas educacionais do ensino superior com as da educação básica.

[...] buscando conferir maior organicidade às políticas de ES, bem como entre estas e a educação básica, foi elaborado o PNE 2001-2010, que apresentava como principais objetivos: i) a elevação global do nível de escolaridade da população; ii) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; iii) a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e iv) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos Oficiais [...] (MEC, 2012, p.16)

Para atingir os objetivos elencados no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), o funcionamento dos programas é realizado de forma descentralizada. As IPES realizam adesão ao programa e gerenciam sua execução disponibilizando estrutura, selecionando profissionais (docentes e tutores) para desempenhar as atividades inerentes à capacitação. Os municípios realizam o cadastro dos professores da rede pública de ensino para capacitação, a qual acontece de forma semipresencial; ou seja, com momentos presenciais e a distância por meio de AVA's.

Dentre esses programas, o Mídias na Educação apresenta um diferencial, que é a possibilidade de o professor realizar especialização, pois as etapas do curso se divide em nível básico, intermediário e avançado. Os níveis básico e intermediário são módulos de extensão e o nível avançado oferece formação de pós-graduação lato sensu.

Diante desse cenário em que as políticas públicas para EAD se direcionam prioritariamente a professores da rede pública de ensino, chega-se ao momento de retratar o desenvolvimento dessas políticas em sistema mais abrangente, conforme o tópico seguinte.

1.4 A Universidade Aberta do Brasil

Um programa de grande relevância para democratização da educação em nível superior possui dimensão “aberta” da universidade, sendo intitulado Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que utiliza diversas tecnologias para viabilizar aprendizagem. Segundo o entendimento de Preti (2009, p.122-123) “‘Aberta’ está aqui muito mais no sentido de que é a Universidade que sai de seu campus e vai ao lugar em que o aluno

estiver. É a Universidade que se ‘abre’, saindo de seus muros”.

Preti (2009) defende ainda que as raízes para a implantação da UAB foram iniciadas a partir da criação dos consórcios interinstitucionais BRASILEAD em 1996 e, sobretudo, a UNIREDE em 2000. Esses consórcios foram formados por IPES na tentativa de estabelecerem parcerias para oferta de cursos na modalidade a distância.

Após essa instituição de consórcios, em 21 de setembro de 2004 foi criado o Fórum das Estatais, cujo objetivo era o desenvolvimento de ações para fortalecimento das políticas públicas educacionais instituídas pelo governo federal, por meio do MEC e pelas empresas estatais brasileiras, tais como o Banco do Brasil, os Correios, a Petrobrás e a Caixa Econômica Federal.

Dessa forma, as atividades desse fórum passaram a estimular as parcerias interinstitucionais contribuindo para o desenvolvimento do projeto Sistema Universidade Aberta do Brasil. Essa denominação sistema foi instituída na Lei nº 5.800 de junho de 2006 conforme Anexo II, devido ao princípio norteador de “sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade” (PRETI, 2009 p.121). A partir do projeto, o sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES e empresas estatais. Esse sistema trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância – SEED⁴ e a Diretoria de Educação a Distância – DED, vinculada a CAPES, com vistas à expansão da educação.

Conforme disposto na Lei nº 5.800 de 08 de junho de 2006 no Art. 1^o o principal objetivo desse sistema “é o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Para atingir esse objetivo proposto, o parágrafo único dessa mesma lei aponta as principais diretrizes:

- I. oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV. ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

4 A SEED foi extinta em 2011, ano em que foi criada a Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância, pertencente a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/204f.pdf>> Acesso em 21 de novembro de 2014.

VII. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A articulação entre entes governamentais nas esferas federal, estadual e municipal, propiciada pelo sistema, possibilita iniciativas de parcerias para disseminação de cursos mediados pelas tecnologias. Dessa forma, as IPES, os governos estaduais e municipais realizam acordos de cooperação técnica para execução do sistema com objetivo de atender às demandas locais de educação superior.

Na prática, esses acordos estabelecem as IPES como responsáveis pela realização dos cursos nos municípios por meio dos polos de apoio presencial. Conforme estabelecido na referida lei, os polos de apoio presencial são unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos pelas IPES. Dessa forma, os polos podem receber cursos de diferentes IPES, formando uma espécie de centro de formação nos municípios, conforme síntese ilustrativa abaixo:



Figura 01: Funcionamento da UAB

Fonte: www.uab.capes.gov.br

Nesta dinâmica, o funcionamento do polo depende do gerenciamento das IPES com a colaboração de um mantenedor (estado ou município), o qual oferta infraestrutura. Na esfera federal, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE disponibiliza dotação orçamentária para custeio de bolsas de docentes e tutores do sistema e materiais didáticos.

Para avaliar a dimensão da expansão da EAD na UAB verifica-se, a partir de informações disponíveis no site⁵ da UAB, a existência de 674 polos de apoio presencial no Brasil, com a oferta de cursos de extensão, de licenciaturas, bacharelados e especialização. Os cursos ofertados pertencem a diversas áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências exatas e tecnológicas, ciências biológicas e da saúde.

Por meio do desenvolvimento desse sistema é que se permite fomentar a modalidade de educação a distância nas IPES, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior com utilização das TDICs.

Nessa mesma lógica da UAB, destaca-se a formação profissional e tecnológica desenvolvida nas IPES e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, por meio do sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC). Esse sistema foi criado em 2007 visando oferecer educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, cujo objetivo é ampliar e democratizar o acesso gratuito a cursos técnicos de nível médio. O funcionamento do E-TEC também se dá em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios que as IPES ministram os cursos.

Conforme exposição anterior referente às políticas públicas para EAD e do sistema UAB, verifica-se o direcionamento para expansão e ampliação do acesso ao ensino superior, bem como a priorização da formação docente da rede pública de ensino. Nesse sentido, é necessário verificar de que forma a EAD funciona na UAB enquanto política pública. Em razão disso, o seguimento desse trabalho se direciona a abordagens mais específicas da pesquisa, que envolvem as interfaces das TDICs na UAB e a apresentação dos agentes (docentes e tutores) do processo educativo.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo proposto de discutir o uso de tecnologias e seus contributos para políticas públicas para a educação a distância, foi possível identificar as novas formas de viver em sociedade ao se adotar o uso de TDICs no cotidiano. Assim, revela-se o direcionamento para um cenário social em que a sociedade adquire um novo conceito devido algumas de suas características serem mais evidentes. O presente estudo identificou que algumas dessas características são a rapidez na veiculação de informação e a comunicação pelo uso intensivo de TDICs. Tais transformações implicam em novas formas de pensar, o que conseqüentemente influencia o contexto educacional.

Identificou-se ainda, que o Estado incorporou às políticas educacionais elementos presentes na ordem econômica da sociedade alicerçada no sistema acelerado de produção, sobretudo, a partir da Reforma Gerencial do Estado. Ou seja, a universidade passa a ser gerenciada para ser flexível, operacional e apresentar índices de produtividade para que educação responda a demandas de mercado com a oferta de profissionais.

⁵ <www.uab.capes.gov.br>

Assim, pode-se afirmar que o ensino superior, dotado de reflexos da base econômica neoliberalista, contribuiu fortemente para os rumos adotados nas políticas educacionais a distância, em que foram identificadas características de descentralização, racionalização de recursos e incorporação de TDICs para execução de sistemas da educação, como por exemplo, a UAB.

Portanto, o cenário atual em que se apresenta a sociedade em rede, não se restringe apenas à cultura marcada pelo uso intensivo de TDICs, mas também à educação por meio destes recursos. Nessa conjuntura, verificamos que diversos programas e, sobretudo, a UAB, enquanto política pública de EAD, se constitui de gestão operacional descentralizada e utiliza as TDICs como forma de contribuir para a democratização do acesso à educação.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Antonio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Revista Espaço Acadêmico, Ano 2, nº13, Junho de 2002. Disponível em <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/6389>> Acesso em 01 de julho de 2014.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. In: **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1

_____ **A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Ação Política**. Conferência promovida pelo Presidente da República 4 e 5 de Março de 2005 | Centro Cultural de Belém.

CRUZ, Telma Maria. **Universidade Aberta do Brasil: implementações e previsões**. Brasília-DF. UNB, 2007 (Dissertação de Mestrado).

MAIA, Carmem. Guia Brasileiro de Educação a Distância. São Paulo, Esfera, 2002.

MARTELETO, Regina. Maria. **Análise de Redes Sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação**. Ciência da Informação, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MEC, Ministério da Educação. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década** /Orgs. Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. – Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

MC, Ministério das Comunicações. **Proposta de Política de Governo Eletrônico Grupo de Trabalho Novas Formas Eletrônicas de Interação**. Brasília-DF, 17 de outubro de 2000. Disponível em < <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29572-29588-1-PB.pdf> > Acesso em 25 de agosto de 2014.

MOURA, Ruy Manoel. **A Internet na Educação: um contributo para a aprendizagem Autodirigida**. Inovação, 1998. p.11,177-129. Disponível em <http://rmoura.tripod.com/internetedu.htm> >. Acesso em 02/08/2013.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34: Brasília: ENAP, 1998.

PRETI, Oreste. Educação a Distância: Ressignificando Práticas. Et al. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SCHSCHIKMANN, Rosane. Gestão Estratégica de Pessoas: Bases para a concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. In PANTOJA, Maria. Júlia.; CAMÕES, Marizaura de Souza; BERGUE, Sandro. Trescastro. (Orgs.). Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público. Brasília: ENAP, 2010.

ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE USABILIDADE E O COMPORTAMENTO DO USUÁRIO NAS REDES SOCIAIS: UMA REFLEXÃO PARALELA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Thaynan Escarião da Nóbrega

Universidade Federal de Campina Grande,
Curso de Odontologia – Patos – PB

José Klidenberg de Oliveira Júnior

Universidade Federal de Campina Grande,
Curso de Odontologia – Patos – PB

Andresa Costa Pereira

Universidade Federal de Campina Grande,
Curso de Odontologia – Patos – PB

Marco Antônio Dias da Silva

Universidade Federal de Campina Grande,
Curso de Odontologia – Patos – PB

[Texto originalmente apresentado no
CIET:EnPED (NÓBREGA et al., 2018c)]

RESUMO: Entende-se que a qualidade do conteúdo e a facilidade de uso do site podem afetar o comportamento dos usuários, sendo a usabilidade representada pela facilidade com que um usuário utiliza uma nova ferramenta. O objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre a usabilidade e o comportamento do usuário nas redes sociais Facebook e Twitter, refletindo a possibilidade de aumento na usabilidade de sites com conteúdo educacional atrelado a utilização das redes sociais como veículo de divulgação destes. As páginas dos cinco principais provedores de notícias do Brasil foram avaliadas durante um ano e tiveram sua usabilidade testada, uma vez por mês,

por três pesquisadores distintos. A cada mês, em horários predeterminados, foi realizada a avaliação das atividades de comportamento dos usuários de cada um dos provedores de notícia nas redes sociais. Observou-se que as notícias postadas pelos provedores donos das páginas com maior usabilidade eram os que possuíam maiores médias de participação dos usuários nas redes sociais. Conclui-se, dentro dos limites desse estudo, que pode haver relação entre o grau de usabilidade do site de notícias e o perfil de participação do usuário de redes sociais. Desta forma, acredita-se que os professores devam estar atentos não só a usabilidade dos seus sites, bem como abertos a possibilidade de utilização das redes sociais como mecanismo de divulgação e melhora na dinâmica ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Usabilidade. Redes Sociais. Educação Superior. TIC.

ABSTRACT: It is understood that the quality of content and easiness of use of the website may affect the users' behavior. The usability is represented by the easiness that a user performs a new tool. The objective of this study was to evaluate the relationship between usability and user's behavior on Facebook and Twitter as social media, reflecting the possibility of an increase in the usability of websites with educational content linked to the use of social

media as a vehicle for their dissemination. The official pages of the top five news websites of Brazil were evaluated for an year and they had their usability tested once a month, by three different researchers. In each month, at predetermined times, an evaluation of the users' behavioral activities was carried out for each news' website in its social media. It was observed that the news posted by the owners of the websites with the better usability were those with the highest averages of user's participation in social media. It is concluded, within the limits of this study, there may be a relationship between the usability of the news' website and the user's involvement in social media. In this way, it is believed that professors should not only be concerned about the usability of their websites, but also be open minded to the possibility of using social media as a mechanism of dissemination and improvement in the dynamic teaching-learning.

KEYWORDS: Usability. Social Media. Higher Education. ICT.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente o acesso às informações via rede pode ocorrer a qualquer instante, em quase todo lugar, e por qualquer pessoa que disponha de um dispositivo eletrônico conectado à internet. Esta facilidade de acesso às informações parece ter influenciado o modo de agir da sociedade. A forte relação entre o uso de dispositivos e a comunicação interpessoal reforça a representatividade não só do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, mas no entendimento do seu funcionamento e alcance nas atividades do cotidiano, baseadas em uma comunicação sem fronteiras e espaço ilimitado (OLIVEIRA-JÚNIOR; SILVA, 2014; OLIVEIRA-JÚNIOR et al., 2014).

A possibilidade de receber, produzir, compartilhar e opinar sobre os conteúdos baseia-se e praticamente depende do uso da internet, tornando-a um dos principais veículos para acesso às informações. Essa dependência, contudo, não exime as plataformas online de serem escolhidas ou preteridas pelos usuários, por isso a aparência, a distribuição de informações e a facilidade de navegação ganham importância, sendo a convergência destes pontos a usabilidade (BERG, 2013; CERVI; MASSUCHIN, 2013; MARTINS et al., 2013).

A usabilidade é definida como a facilidade com que os usuários realizam determinadas tarefas quando interagem com uma ferramenta ou objeto através de sua interface. Assim, estima-se que quanto mais agradável, fácil e rápido for acesso à informação, em um site por exemplo, mais os usuários poderão interagir (FILHO, 2012). Seguindo este pensamento a usabilidade é uma ferramenta determinante para um site, seja este de um grande provedor de notícia ou um site educacional de um professor.

Através dos sites os conteúdos são oferecidos no mundo virtual para bilhões de pessoas e a associação destes com as redes sociais, como o Facebook® e o Twitter®, possibilita não só o compartilhamento, como análises críticas do que foi visto. No Brasil, os portais de notícias parecem ter descoberto o impacto que as redes sociais

possuem a ponto de passar a usá-las como extensões da mídia convencional para replicar as informações produzidas (TELLALORI, 2010), bem como os professores atualmente discutem os pontos positivos de se utilizar o Facebook® para ampliar o acesso a outras dinâmicas de ensino aprendizagem (SILVA; SALGADO, 2016).

Cada provedor apresenta seu próprio design e estilo, contudo, pouco se sabe a respeito da influência disso sobre o público alvo. Entende-se que sites que apresentam maior usabilidade facilitam o acesso dos usuários e esta tem sido uma preocupação dos desenvolvedores desses ambientes, principalmente porque se observa que quanto mais fácil à navegação, maior o tempo de permanência do usuário no portal e a chance de retorno (SILVESTRE, 2009).

Vários são os métodos para avaliar a usabilidade, entre eles o método de teste com usuário que é caracterizado pela participação do usuário na avaliação; o método baseado em modelo que captura a maneira como o usuário interage no sistema; e por fim o método de inspeção que tem como objetivo avaliar a sua adequação de acordo com os princípios de usabilidade reconhecidos, heurísticos, sendo o último um dos mais relevantes (ROSA; VERAS, 2013).

O método de avaliação heurística leva em consideração um conjunto de princípios desenvolvidos por Nielsen e Molich (1990), denominadas heurísticas de usabilidade. Um pequeno grupo de três a cinco avaliadores percorre isoladamente o sistema para evitar que ocorra algum viés no teste, buscando identificar problemas que venham a ferir alguma das heurísticas. Este método geralmente é eleito justamente por ser rápido e de menor custo para a verificação da usabilidade. Após as avaliações individuais, os avaliadores se reúnem para analisar os problemas encontrados e assim unir as observações da sua pesquisa (NIELSEN, 1993; NIELSEN, 1995; NIELSEN, 2001; FILHO, 2012).

Apesar da usabilidade refletir a taxa de sucesso do uso de um site e da sua avaliação indicar o que precisa ser feito para atender as necessidades dos usuários (FILHO, 2012), pouco se sabe a respeito da relação entre a usabilidade e a forma com que os usuários das redes sociais interagem com os conteúdos postados nestes sites. Sendo assim, objetivou-se nesta pesquisa avaliar esta relação refletindo sobre a possibilidade de melhoramento na usabilidade de sites com conteúdo educacional atrelado a utilização das redes sociais como veículo de divulgação destes, baseando-se nos resultados encontrados na avaliação dos principais provedores de notícias do Brasil.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De maneira descritiva e longitudinal foi avaliada a usabilidade dos cinco principais provedores de notícias do Brasil, por meio de dois métodos distintos, o da University of Salford (PROTECTOR, 2006) e pelo método da Utah State University (USU).

O primeiro método trata-se de uma avaliação abrangente com tópicos e subtópicos

específicos de usabilidade. Os sete critérios principais são a superestrutura, gráficos, cores, conteúdo, legibilidade, layout da página e links. O segundo método utilizado é direto e simples, contendo sete perguntas no qual o avaliador deverá escolher entre o espectro de cinco possibilidades que variam de “concordo fortemente” até “discordo fortemente”.

Para este estudo foram escolhidos os sites de notícia que se encontravam no topo da lista do website <www.alexa.com>, na categoria “País” escolhendo o Brasil. Este site é o principal fornecedor gratuito para medir a popularidade, o acesso, o ranking mundial e o ranking por país dos sites globais. Mais de 30 milhões de websites e 125 países estão cadastrados. Segundo o próprio provedor, cerca de 6 milhões de pessoas visitam o site a cada mês.

Sendo assim, em ordem de popularidade, escolhendo apenas portais de notícias, os cinco principais provedores do Brasil foram: Universo Online® <www.uol.com.br>, Globo® <www.globo.com>, Yahoo® <www.yahoo.com>, Terra® <www.terra.com.br> e Ig® <www.ig.com.br>. A usabilidade destes sites foi avaliada mensalmente, durante um ano, por três avaliadores distintos.

Na segunda parte da pesquisa as redes sociais oficiais destes provedores, o Facebook® e o Twitter®, foram analisadas para aferir o modo de participação do usuário. No Twitter® foi avaliada a quantidade de “tweets”, os quais clicando na opção “expandir” era possível visualizar quantas pessoas compartilharam o conteúdo nos seus perfis (retweet) ou adicionaram como as melhores informações do dia (favorite). No Facebook® foram contabilizadas quantas pessoas “compartilharam” as notícias em suas páginas de perfis, quantas “curtiram” e quantos “comentários” foram feitos por parte dos usuários em cada notícia. A avaliação das redes sociais ocorreu durante uma hora, dentre sete dias consecutivos de um mês, por um intervalo de um ano.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antigamente as notícias eram transmitidas de uma forma unidirecional, ou seja, existia um locutor que passava o conteúdo e o receptor apenas recebia de maneira passiva, sem poder ter algum tipo de interferência, a exemplo temos a televisão, rádio ou jornal impresso (FERREIRA; CHAUVEL; SILVEIRA, 2006; CAVALLINI, 2008).

Silva-Jr (2004) afirma que o conteúdo das mesmas era repassado em redes fechadas e com o advento da web a capacidade de alcance se multiplicou brutalmente. Há uma colocação dos modelos de serviços informativos existentes que são transpostos para a internet, além da criação de novas alternativas de entrega de conteúdo possibilitadas pelas redes digitais.

Com o amplo acesso da internet, houve um aumento significativo na quantidade de informações disponibilizadas para o acesso do público. Potencialmente esse meio permite uma propagação rápida das notícias, assim com as atualizações

constantes e o acesso em qualquer lugar. Devido essas características, a internet está integrada ao processo de debate e passa a ser considerada, juntamente com as mídias convencionais, como um veículo importante de comunicação que contribui para aumentar o leque de informações disponíveis ao público (ARAÚJO; PENTEADO, SANTOS, 2010).

Azevedo (2010) entende que todo esse quadro vem sendo propiciado pela inserção das TIC que a partir dos anos 70 e 80 têm sido introduzidas paulatinamente na sociedade. A associação da internet com a facilidade de aquisição dos dispositivos eletrônicos possibilitou o aumento na rapidez no acesso às informações. O grande número de portais de notícias, disponibilizados via web, também contribui para tornar o ambiente virtual chamativo para a navegação.

3.1 RESULTADOS DOS TESTES DE USABILIDADE

Avaliaram-se os níveis de usabilidade de cada portal aferidos pelos testes das universidades de Utah e Salford. Antes de realizar o acesso nos sites de notícias, uma lista com tarefas em comum para executar em todos os sites foi pré-estabelecida, e esta auxiliou na constatação das possíveis falhas da usabilidade.

No teste realizado pelo método da Utah State University averiguou-se que o portal de notícia que teve maior usabilidade foi a Globo® (4,9), seguido pelo da Uol® (4,7), Terra® (4,3), Ig® (3,5) e Yahoo® (3,3), sendo essas as médias obtidas dos escores de um ano de pesquisa (Quadro 1). No teste da University of Salford os resultados obtidos foram similares com os provedores dispostos na mesma ordem de usabilidade: Globo®, Uol®, Terra®, Ig® e Yahoo® (Quadro 1). Não houve diferença estatística entre os resultados obtidos dos diferentes testes, apesar do teste da Salford apresentar uma maior especificidade.

| | Globo® | Uol® | Terra® | Ig® | Yahoo® |
|----------------|---------------|-------------|---------------|------------|---------------|
| Utah | 4,9 | 4,7 | 4,3 | 3,5 | 3,3 |
| Salford | 4,9 | 4,6 | 3,8 | 3,0 | 2,7 |

Quadro 1. Média da usabilidade dos sites dos cinco provedores de notícias avaliados pelos métodos de Utah e Salford após um ano. Escalas variando de 0-5.

Fonte: Autoria própria.

Uma das principais formas de aferir a usabilidade é a através da estrutura e do design, esse fator está inteiramente ligado às necessidades do usuário e suas características interdisciplinares são essenciais no contexto de organização e estruturação da informação que transmitem conhecimentos necessários à estruturação da função, da linguagem e da comunicação visual (SILVESTRE, 2009)

No presente estudo a estrutura dos portais, inclusa tanto no teste da Salford quanto no da Utah, foi preponderante na baixa usabilidade observada nos portais, Ig®

e Yahoo®, uma vez que o layout deficiente complicava o entendimento e a navegação intuitiva nas páginas. Um erro muito comum observado foi a não localização da barra de busca no canto superior direito da página.

Ao contrário, observou-se nos provedores que obtiveram maiores valores de usabilidade (Globo® e Uol®) a organização e divisão das informações na tela eram de forma clara e objetiva, muitas vezes marcada pela categorização das áreas de interesse do internauta com cores distintas.

3.2 RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES NO FACEBOOK®

Os resultados encontrados no Facebook® mostram que o provedor Uol® apresentou-se com maior número absoluto de compartilhamento, curtidas e comentários (Gráfico 1). Este mesmo provedor teve o segundo melhor índice de usabilidade nos dois testes executados, evidenciando a relação positiva entre a usabilidade e a participação dos usuários.

O provedor Terra® que teve números similares com o da Uol®, tanto nos testes de usabilidade, quanto no Facebook® (Gráfico 1), demonstra-se como o que tem maior potencial para ser o mais repercutido nesta rede social no futuro. A modificação no tipo e quantidade de postagem mostra a preocupação deste provedor com os seus usuários no Facebook®, o que acarretou em um aumento no número de seguidores, tornando-o mais seguido no Facebook® ao final da pesquisa.

Os provedores Ig® e Yahoo® não demonstraram expressão significativa no Facebook®. Ambos provedores postaram muito durante a avaliação, porém a maioria das notícias eram antigas, repetidas e com pouco impacto de repercussão pelos seus usuários. Embora a Globo® apareça com os menores números absolutos no Facebook® (Gráfico 1), pela pouca quantidade de postagens, o impacto destas era bem maior quando comparados aos da Ig® e Yahoo®.

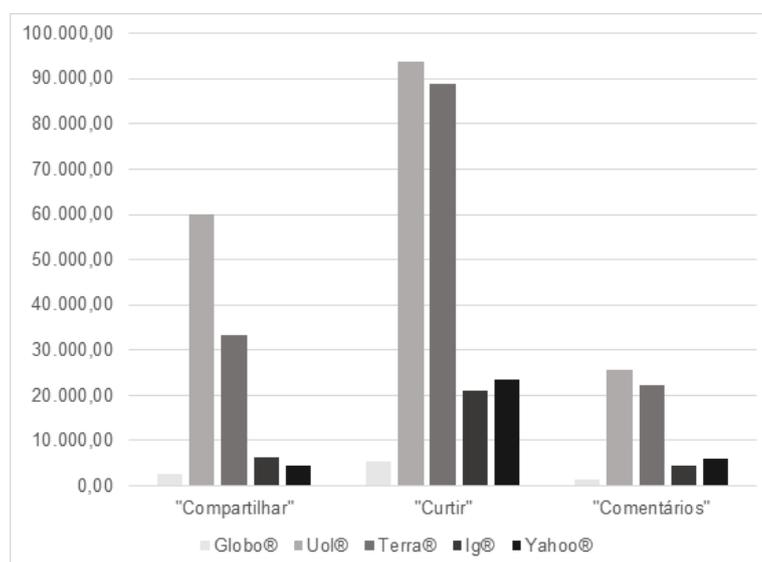


Gráfico 1: Representação gráfica em números absolutos da quantidade de compartilhamento, curtidas e comentários somados no Facebook® durante a vigência da pesquisa.

Fonte: Autoria própria.

3.3 RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES NO TWITTER®

A análise dos dados obtidos junto ao Twitter® demonstrou que, diferentemente do que se observou no Facebook®, o provedor Globo® foi o que apresentou a maior quantidade de retweets e favorites (Gráfico 2). A sua página no Twitter® foi criada em setembro de 2007, tendo cerca de 3,06 milhões de seguidores, e já publicaram por volta de 306 milhões de tweets. Esta é a página a mais seguida no Twitter® das cinco observadas nesse estudo. Este provedor participa do Twitter® apenas postando links de notícias disponíveis no seu site oficial, não participando ativamente de discussões ou respostas a seguidores, mesmo assim, sua participação é diária e frequente, uma vez que durante todo o dia são postadas novas notícias (ZAGO, 2012; ZAGO 2013).

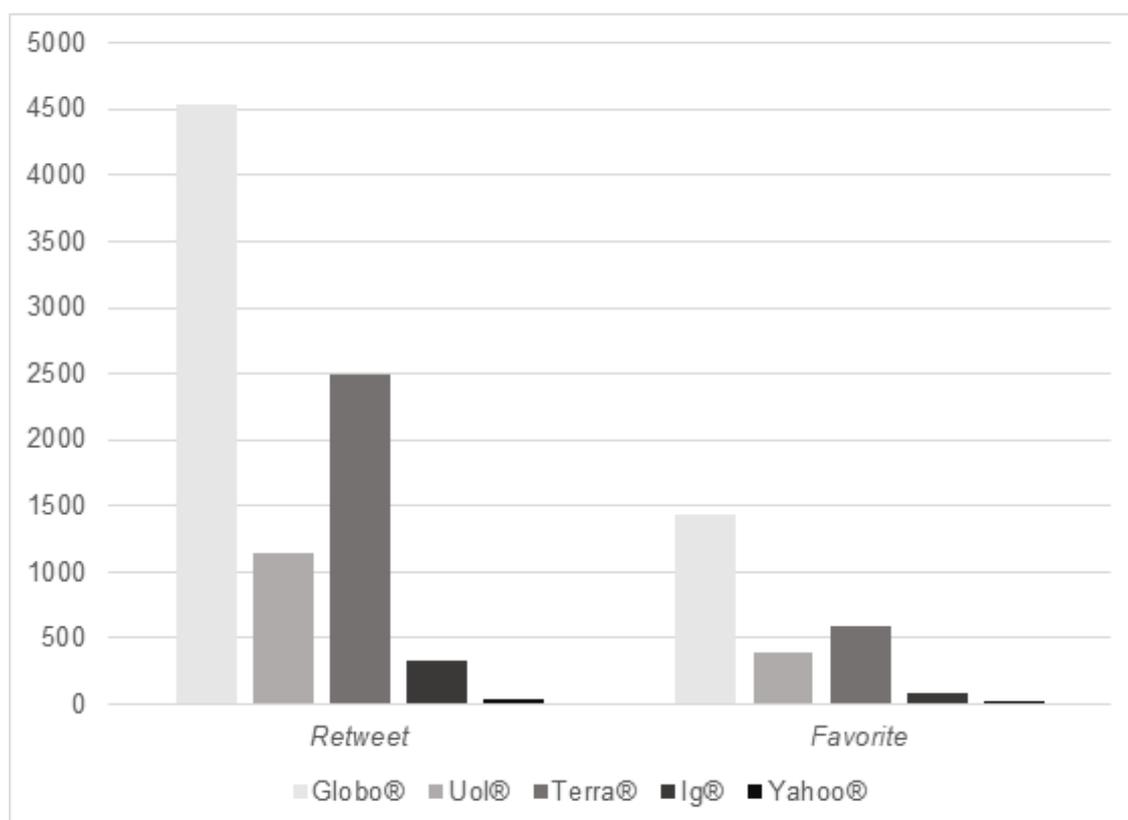


Gráfico 2: Representação gráfica em números absolutos da quantidade de Retweet e Favorite no Twitter® durante a vigência da pesquisa.

Fonte: Autoria própria.

Durante a pesquisa o provedor Globo® sempre mostrou versatilidade no conteúdo postado, seus posts estavam relacionados aos conteúdos mais comentados do momento e o tipo de informação que predominava nas postagens eram as notícias. Acredita-se que uma possível explicação para a grande participação dos usuários do Twitter® seja a presença da interação deste com a mídia televisiva, tendo em vista que a grande maioria da programação do canal de TV é aberta, permitindo até mesmo a interação dos telespectadores via Twitter®, fato não observado nos outros quatro provedores.

Sugere-se então que parece existir uma preferência dos usuários em interagir com

um determinado programa de TV através do Twitter®, pois quando se utiliza a hastag (#) durante a realização de um comentário, na sua própria página, tal comentário é postado também na página da hastag gerada automaticamente pelo Twitter® (ZAGO, 2013). Esse recurso trouxe ao Twitter® uma característica bastante interessante que é a ruptura na maneira de se publicar conteúdo, devido à flexibilidade permitida pelo polo emissor, agora todos podem publicar e comentar informações, independentes de serem jornalistas ou ligados a algum grupo de comunicação (VIEIRA, 2010).

Os provedores Uol® e Terra® tiveram uma participação de usuários considerada intermediária quando comparada com os provedores que obtiveram os piores resultados (Ig® e Yahoo®) no Twitter®. Portanto, observa-se que os três provedores com maior índice de usabilidade foram os que apresentaram melhor repercussão no Twitter®, ao passo que os que tiveram a menor usabilidade foram os menos repercutidos pelos usuários (Gráfico 2).

3.4 Resultados da relação entre a usabilidade e o comportamento dos usuários

Com a finalidade de saber se existe relação entre o grau de usabilidade e a forma com que os usuários repercutem as notícias nas duas redes sociais, construiu-se um quadro com os valores dos testes e os resultados padronizados das avaliações. A padronização foi obtida ao se dividir o valor total de cada item, compartilhar, curtir e comentar, do Facebook® pela quantidade total de postagens. O mesmo foi realizado com os dados do Twitter® e seus respectivos retweets e favoritos (Quadro 2).

| | Globo® | Uol® | Terra® | Ig® | Yahoo® |
|---------------------------------|--------|-------|--------|------|--------|
| Usabilidade (Utah) | 4,9 | 4,7 | 4,3 | 3,5 | 3,3 |
| Usabilidade (Salford) | 4,9 | 4,6 | 3,8 | 3,0 | 2,7 |
| Facebook® (Compartilhar) | 132,5 | 556,5 | 284,0 | 24,3 | 92,8 |
| Facebook® (Curtir) | 277,0 | 869,2 | 758,3 | 83,1 | 477,8 |
| Facebook® (Comentar) | 70,6 | 237,3 | 190,6 | 17,4 | 119,3 |
| Twitter® (Retweets) | 19,9 | 4,0 | 7,1 | 2,1 | 1,1 |
| Twitter® (Favorite) | 6,3 | 1,3 | 1,7 | 0,5 | 0,7 |

Quadro 2. Análise da relação entre o grau de usabilidade e os valores padronizados relativos ao Facebook® e Twitter® de cada portal de notícia.

Fonte: Autoria própria.

Dentro dos limites deste estudo, no que diz respeito ao Facebook®, pode-se afirmar que existe relação entre uma maior usabilidade e o aumento da participação do usuário, pois o Uol®, segundo lugar nos testes de usabilidade da Utah e Salford foi o site que apresentou maiores números em compartilhamentos, curtidas e comentários na padronização dos resultados. Ao longo da pesquisa observou-se o quanto as postagens da Uol® tinham sucesso na participação do usuário, em questões de

minutos uma notícia desse provedor já recebia o dobro de curtidas, compartilhamentos e comentários quando comparado aos outros provedores.

Destaca-se que o Globo®, portal que apresentou a melhor usabilidade, postou no Facebook® apenas 19 vezes ao longo dos doze meses de pesquisa, porém, após a padronização observa-se que este é o terceiro provedor mais repercutido nesta rede social. Contrariamente, a Ig® foi o provedor que mais postou no Facebook®, entretanto a sua repercussão era mínima, sendo este o último colocado nesta rede social após padronização. Tal resultado era previsto tendo em vista que a usabilidade da Ig® foi a segunda pior em ambos os testes realizados.

Com relação a rede social Twitter®, os resultados obtidos seguem padrões similares aos do Facebook®. Nesta rede social o provedor Globo® que havia apresentado o melhor índice de usabilidade, em ambos testes, foi a que apresentou o maior número de retweets e favorites demonstrando que a participação dos usuários foi evidente neste provedor devido à alta qualidade na usabilidade do seu site.

Já Yahoo® apresentou a pior usabilidade nos dois testes e por sua vez obteve os piores índices de participação dos usuários em suas postagens no Twitter®, sugerindo deste modo a existência da relação entre o grau de usabilidade e a forma com que os internautas dos portais propagam as notícias.

A relação entre as redes sociais e os portais já havia sido levantada por Tellalori (2010), justamente pela facilidade de permitir que aquela notícia acessada fosse disseminada além do portal. Contudo essa é a primeira vez que se demonstra a relação positiva do grau de usabilidade de um portal com a forma de agir dos usuários. Nesta pesquisa pode se observar que a usabilidade e participação dos usuários eram favoráveis para os provedores Globo®, Uol® e Terra®, e o oposto foi observado nos provedores Ig® e Yahoo®, os quais apresentaram baixa usabilidade nos seus sites bem como uma participação média abaixo do esperado nas redes sociais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS PROVEDORES

4.1 GLOBO®

A Globo® manteve-se como o provedor que apresentava os melhores índices de usabilidade para o seu site, apesar de ter tido poucas mudanças em sua página no decorrer da pesquisa. Apresentou-se desde do início com a melhor participação dos usuários no Twitter®, além do maior número de seguidores, mais de 800 mil, e com um aumento de 44% ao ano. Apesar de não ter dado muita atenção a rede social Facebook®, nos meses iniciais, este provedor começou a ter diversas modificações, tais como o aumento no número de posts e autenticação da página o que lhe garantiu o aumento da participação de usuário em número recorde: 370% em um ano! Também foi o provedor que apresentou o maior aumento no número de seguidores no Facebook®,

mais de 2 milhões durante a pesquisa. Estes dados mostram que este provedor mudou à sua maneira de utilizar o Facebook® e isto acarretou em uma maior participação dos usuários nesta rede social.

4.2 UOL®

Apesar de ter apresentado a melhor participação dos usuários nos seguimentos do Facebook®, a página da Uol® manteve-se inerte a melhorias. Apresentava a maior quantidade de usuários, porém foi a que obteve o menor crescimento de seguidores durante a pesquisa. Além disto, no último trimestre, a página teve uma queda bem perceptível enfatizando a necessidade de modificação no tipo de conteúdo postado, bem como no seu site. No Twitter® a página foi intermediária: não é a pior e nem promete ser a melhor. A Uol® deve fazer uma repaginada em seu site principal caso queira acompanhar as modificações dos demais provedores.

4.3 TERRA®

No quesito evolução o provedor Terra® foi o melhor. A página deste provedor no início da pesquisa era intermediária, porém grandes avanços ocorreram. No Facebook® a página obteve um excelente aumento, sendo ao final da pesquisa a que apresentou o maior número de seguidores, mais de 270 mil a mais que a segunda colocada Uol®, o que repercutiu em uma maior participação dos usuários nos comentários e curtidas nesta rede social. A Terra® começou a postar menos informações, mas teve uma repercussão bem maior porque o tipo de conteúdo era mais atrativo aos usuários. No Twitter® manteve-se em segundo lugar. A Terra® é um provedor que de acordo com os resultados obtidos durante a avaliação tem chances de ser a mais repercutida no Facebook® no futuro.

4.4 IG®

Mantém o penúltimo lugar na usabilidade e o seu site não tem perspectivas positivas. As notícias na sua maioria não se modificam, permanecendo inertes com o decorrer do tempo. O resultado disto é uma menor participação dos usuários no Facebook®, a pior avaliada nesta pesquisa, principalmente por repetir muitas notícias antigas e que não agradam os seus usuários. Na rede social Twitter® apresentou-se como a segunda pior devido à enorme quantidade de post que assim como no Facebook® não tem repercussão. Este provedor precisa melhorar em tudo: no seu site, Twitter® e Facebook®, caso queira melhorar seus números.

4.5 YAHOO®

Na usabilidade, este provedor foi o pior classificado, porém durante a pesquisa algumas mudanças nas redes sociais foram perceptíveis. O maior avanço foi a modificação da sua página principal que veio a interferir de maneira decisiva

a repercussão na sua página do Facebook®. Ao mesmo tempo que ocorreu essa modificação, no Facebook® os usuários começaram a curtir mais a página, bem como participarem mais das notícias postadas. No Twitter® ocorreu uma tentativa de melhoria após o aumento no número de postagem, porém não existiu muita repercussão dos usuários. Diferentemente da Ig®, este provedor reconheceu que existe a necessidade de melhoramento para uma maior participação dos usuários.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais pontos discutidos neste artigo foram a relação entre a usabilidade e o grau de participação dos usuários nas redes sociais Facebook® e Twitter® dos principais provedores de notícia do Brasil. Os resultados evidenciados mostraram que as páginas que possuíam os maiores índices de usabilidade eram as mais repercutidas nas redes sociais após padronização do estudo.

O intuito de realizar esta pesquisa com os principais provedores de notícias do Brasil foi por estes terem uma quantidade de informação e postagem, bem como uma participação de usuários elevada quando comparados a outros websites disponíveis. Entretanto, a reflexão paralela feita estaria associando um site de um determinado professor universitário e como os seus alunos participariam ou teriam acesso a essa informação após ser emitida através das redes sociais.

Deste modo, enfatiza-se o questionamento aos professores universitários, os raros que possuem sites específicos para suas disciplinas, quanto a usabilidade destes. Será que apenas possuir um site com conteúdo desatualizado e sem interatividade irá repercutir na melhoria do ensino-aprendizagem através da utilização das TDIC?

A inserção massiva de dispositivos eletrônicos e acesso à internet tem feito com que os educadores se remodelem as novas tendências da atualidade. A discussão sobre a utilização positiva de ferramentas TIC já está bem consolidada na literatura, porém, o modo como estas ferramentas estão sendo disponibilizadas pelos professores merece uma atenção maior e talvez seja o novo caminho a se discutir (NÓBREGA et al, 2014; 2018a; 2018b).

Almeja-se que os professores continuem atualizando-se, pois a partir deste estudo pode-se concluir que os sites precisam ter uma usabilidade expressiva para que os seus usuários tenham o anseio de utilizá-lo por mais tempo e mais vezes. Além disto, as redes sociais podem ser utilizadas como veículos destes sites ou até mesmo como páginas oficiais que poderiam disponibilizar conteúdos atrelados as ferramentas TIC já conhecidas e bem aceitas pelos estudantes.

6 | AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio financeiro do UOL (www.uol.com.br), através do Programa

UOL Bolsa Pesquisa, processo Número “20130220164200”. Além deste, o PIBIC/CNPq/UFMG.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.P.A.; PENTEADO, C.L.C.A.; SANTOS, M.B.P. **O uso das NTICs na formulação e divulgação de políticas públicas.** Ponto-e-vírgula, v.8, p.88-121, 2010.

AZEVEDO, M.F.; SILVA, P.M. **As Redes Sociais e os novos hábitos culturais dos consumidores na comunicação mercadológica do século XXI.** Revista eletrônica temática, v.6, n.6, p.1-10 2010.

BERG, C.H. **Avaliação de ambientes virtuais de ensino aprendizagem acessíveis através de testes de usabilidade com emoções.** 2013. 71f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CAVALLINI, R. **Marketing depois de Amanhã. Explorando novas tecnologias para revolucionar a comunicação.** 2.ª Edição. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/1pd1O1Y> />. Acesso em: 03/05/2016.

CERVI, E.U.; MASSUCHIN, M.G. **O que interessa ao público nos portais informativos? – As notícias ‘mais lidas do dia’ e o papel da internet como fonte de informação política durante o período eleitoral.** Revista Compólitica, v. 2, n. 3, p.1-32, 2013.

FERREIRA, S.B.L.; CHAUVEL, M.A.; SILVEIRA, D.S. **Um estudo de usabilidade de sites de empresas virtuais.** Produção, v.16, n.2, p.287-302, 2006.

FILHO, A.M.S. **Usabilidade é dar a atenção que o usuário merece.** Revista Espaço Acadêmico, v.12, n.133, p.57-61, 2012.

MARTINS, A.I.; QUEIRÓS, A.; ROCHA, N.P.; SANTOS, B.S. **Avaliação de Usabilidade: Uma Revisão Sistemática da Literatura.** Iberian Journal of Information Systems and Technologies, n.11, p.31-44, 2013.

NIELSEN, J.; MOLICH, R. **Heuristic evaluation of user interfaces.** Proc. ACM CHI’90 Conf., Seattle, EUA, 1-5 abril, pp. 249-256, 1990.

NIELSEN, J. **Usability Engineering.** San Francisco: Editora Academic Press; 1993.

NIELSEN J. **Useit.com: Jakob Nielsen’s Website.** Fremont, CA/USA; 1995.

NIELSEN, J. **Homepage Usability: 50 Websites Deconstructed.** New Riders Press, 1ª Edição Nielsen J. Heuristic Evolution. Fremont, CA/USA. 2001. Disponível em: <<http://www.useit.com/papers/heuristic/>>. Acessado em: 21/06/2017.

NÓBREGA, T. E.; LOPES, R. T.; PEREIRA, A. C.; SILVA, M. A. D. **As TICs como ferramenta auxiliar no ensino da histologia nos cursos de Odontologia das regiões Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.** Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación, Buenos Aires, v. 14, p. 47-54, 2014.

NÓBREGA, T. E.; RIBEIRO, E. C.; SOUTO, I. C. C.; SILVA, M. A. D.; PEREIRA, A. C. **Conteúdo online no ensino odontológico: análise de uma disciplina básica.** Journal of Health Informatics, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 50-54. 2018a.

NÓBREGA, T. E.; RIBEIRO, E. C.; OLIVEIRA-JÚNIOR, J. K.; PEREIRA, A. C.; SILVA, M. A. D. **O uso**

das TIC como ferramenta de ensino da histologia nos cursos de Odontologia das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación, n.22. 2018b. Artigo no prelo.

NÓBREGA, T. E.; OLIVEIRA-JÚNIOR, J. K.; PEREIRA, A. C.; SILVA, M. A. D. **Análise da relação entre usabilidade e o comportamento do usuário nas redes sociais: uma reflexão paralela no contexto educacional.** CIET:EnPED. Disponível em:

<<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/238>>.

Acesso em: 03 dez. 2018c.

OLIVEIRA-JÚNIOR, J.K.; LOPES, R.T.; SANTOS, M.L.; PEREIRA, A.C.; SILVA, M.A.D. **O uso das TIC no ensino complementar da histologia nos cursos de odontologia da Paraíba.** Hipertextus Revista Digital, v.11, n.2, p. 1-18, 2013.

OLIVEIRA-JÚNIOR, J.K.; SILVA, M.A.D. **As tecnologias de informação e comunicação como ferramenta complementar no ensino da histologia nos cursos odontologia da Região Norte.** J. Health Inform, v.6, n, 2, p.60-6, 2014.

PROCTER, C.T. **Teaching the evaluation of web usability.** 2006. Disponível em: <<http://usir.salford.ac.uk/27120/3/TeachingEvaluationofWebUsability-1.pdf>>. Acesso em: 20/05/2017.

ROSA, J.M.; VERAS, M. **Avaliação heurística de usabilidade em jornais online: estudo de caso em dois sites.** Perspectivas em Ciência da Informação, v.18, n.1, p.138-157, 2013.

SILVA-JUNIOR, J.A. **O transnacional e o local no jornalismo na web: problematizando as relações entre as agências de notícias e os portais locais.** In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM JORNALISMO, 2., 2004, Salvador. Anais... Salvador: Anais do II Encontro Nacional dos Pesquisadores em Jornalismo, 2004, p.1-14.

SILVA, M.T.C.; SALGADO, P.F.P. **Redes sociais, em especial o Facebook, na interpretação das possibilidades de ações das práticas docentes no ensino: uma ferramenta capaz de agir diretamente no processo didático-pedagógico.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 3., 2016, São Carlos. Anais... São Carlos: Anais do simpósio Internacional de educação a distância, 2016, p.1-24.

SILVESTRE, R.G. **Usabilidade na Web.** 2009. Monografia (Graduação) Taquaritinga-SP: Centro Paulo Souza – Centro Tecnológico de Taquaritinga. 2009.

TELLALORI, T.M. **O uso do twitter pelos portais de notícia Uol, Terra e G1.** Sessões dos Imaginários, v.23, n.15, p.109-116, 2010.

USU – Utah State University. Disponível em <<http://ocw.usu.edu/instructional-technology-learning-sciences/producing-distance-education-resources/resource30.html>>. Acesso em: 20/05/2017.

VIEIRA, E.S., et al. **As redes sociais e o novo consumidor de notícias.** In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 12., 2010, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Anais do XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 2010.

ZAGO, G.S. **Sites de Redes Sociais e Jornalismo: Explorando a Percepção dos Usuários sobre a Circulação Jornalística no Twitter e no Facebook.** Revista Novos Olhares, v.2, n.2, p.49-50, 2012.

ZAGO, G.S; BASTOS, M.T. **Visibilidade de notícias no twitter e no facebook: Análise comparativa das notícias mais repercutidas na Europa e nas Américas.** Brazilian journalism research, v.9, n.1, p.116-133, 2013.

AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE DA NOÇÃO DE CAMPO SOCIAL E O ESTUDO DO CAMPO DA COMUNICAÇÃO

Renato Ribeiro Daltro

Doutor em Educação e Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas DCH, Campus IX, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pós - doutorando da Faculdade de Educação da USP, 2017.

Afrânio Mendes Catani

Doutor em Sociologia e Professor Titular do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do CNPq.

RESUMO: O texto analisa a noção de campo social desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), em particular o campo da comunicação, suas especificidades econômicas, sociais e políticas, esboçando possibilidades de análise a partir, especialmente, de seu livro *Sobre a televisão* (1997), com a finalidade de estudar os mecanismos ocultos de dominação vigentes aos meios de comunicação. O trabalho estuda a relação do campo da comunicação com o campo do poder como realidade social que se manifesta nas lutas por transformações nas estruturas sociais e no acesso a cultura e a democracia.

Palavras-chave: Campo social. Campo da comunicação. Campo do poder. Transformações sociais. Pierre Bourdieu.

THE POSSIBILITIES OF ANALYSIS OF THE SOCIAL FIELD NOTION AND THE STUDY OF THE FIELD OF COMMUNICATION

ABSTRACT: The text analyzes the notion of social field developed by the French sociologist Pierre Bourdieu (1930-2002), in particular the field of communication, its economic, social and political specificities, outlining possibilities for analysis, especially from his book *About the television* (1997), with the purpose of studying the hidden mechanisms of domination prevailing in the media. The paper studies the relationship between the field of communication and the field of power as a social reality manifested in struggles for transformations in social structures and access to culture and democracy.

Key-words: Social field. Field of communication. Field of power. Social transformations. Pierre Bourdieu.

Escrever este artigo, a partir de um projeto de pesquisa - *Novas Práticas Escolares Dos Professores de Barreiras-Bahia: A Influência Digital* - em nível de pós-doutorado junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, se tornou a produção intelectual de toda uma vida acadêmica, na tentativa de mostrar os fundamentos teóricos da superestrutura social autonomizada, na

visão do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), um dos autores mais lidos na atualidade, mas considerado polêmico, de uma leitura áspera, difícil, repleta de meandros e conceitos abstratos, mesmo quando examina as situações simbólicas mais concretas de um determinado campo social.

Na visão de Catani (2002), a sociologia das trocas simbólicas de Bourdieu, tornou-se indispensável aos nossos regimes de leituras, principalmente numa época, no início dos anos setenta, em que sua obra era de controvérsia interpretação e a tradução para a língua portuguesa quase inexistente:

Em 1972, comecei a trabalhar com Sergio Miceli, acentuando-se a possibilidade de entender minha própria situação, através das leituras iniciais de Bourdieu. Foi um choque, pois os textos eram, para um jovem provinciano chegado há não muito em São Paulo, difícilíssimos. O primeiro texto de Bourdieu lido foi a versão castelhana de *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964), editado com o título *Los estudiantes y la cultura* (Barcelona: Editorial Labor, 2ªed., 1969, ... (Catani, 2002, p. 61).

A minha experiência com as obras de Bourdieu foi sempre traumatizante e ao mesmo tempo empolgante, diante da possibilidade de penetrar os diversos campos simbólicos integrantes da estrutura social e poder analisar, em complexidade, as relações de poder entre um campo social e os demais campos.

Foi em 1987, depois de concluir o curso de graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal da Bahia - UFBA, que tive o meu primeiro contato com os textos do autor, com a obra *A Economia das Trocas Simbólicas*, organizada por Sergio Miceli e publicada originalmente em 1974, mas considerada uma das coletâneas de mais difícil leitura. Na época, eu acumulava dados empíricos sobre o campo religioso, fruto de uma experiência em 1987, mas que apenas recentemente, por ocasião da publicação do meu livro em 2016, tive a oportunidade de analisar finalmente os dados coletados (Daltro, 2016, Prefácio).

Não pretendo aqui, de forma alguma, construir um roteiro de minha apropriação das obras de Bourdieu, mas apenas relatar as dificuldades que experimentei em transpor as leituras dos textos do autor, principalmente com a obra considerada a de mais difícil leitura, *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, escrito em parceria com Passeron, publicada no Brasil em 1975.

Como diz Catani:

A reprodução: Elementos para uma teoria do ensino não me fascinou na ocasião. Talvez o livro I (Fundamentos de uma teoria da violência simbólica) seja um dos escritos mais cacetes que já li, apesar de sua relevância. Tive contato com o texto em 1972. Nesta parte da obra, articulam-se conceitos-chave explorados com maestria: violência simbólica, habitus, prática, ação pedagógica, autoridade pedagógica, arbitrário cultural, trabalho pedagógico, modos (de aquisição, imposição, inculcação), reprodução (cultural e social)... (Catani, 2002, p. 68).

Assim colocado, inicio essa pesquisa, a partir do texto de Bourdieu, “Campo intelectual e projeto criador”, com a citação sobre o escritor francês Marcel Proust: “As teorias e as escolas se devoram reciprocamente, como os micróbios e os glóbulos, e asseguram por sua luta a continuidade da vida” (Marcel Proust, citado por Bourdieu,

1968, p. 105).

Neste artigo o autor analisa o campo cultural como um espaço de luta simbólica entre os escritores de literatura surgidos no ocidente no fim do século XVIII, em oposição àqueles pensadores ligados à aristocracia e à Igreja desde o período da Idade Média. O trabalho traz implícitos os fundamentos da autonomia relativa do campo intelectual, artístico e cultural contra as forças do campo econômico, do campo político e do campo religioso:

Dominada por uma instância de legitimidade interior durante toda a Idade Média, uma parte da Renascença e, na França, com a vida da corte, durante todo o período clássico, a vida intelectual se organizou, progressivamente, em um campo intelectual na medida em que os artistas se libertavam, econômica e socialmente, da tutela da aristocracia e da Igreja, de seus valores éticos e estéticos, e, também, na medida em que apareciam instâncias específicas de seleção e de consagração propriamente intelectual e colocadas em situação de concorrência pela legitimidade cultural (Bourdieu, 1968, p. 106).

Essa visão de luta, disputa e poder de dominação da cultura me chamou a atenção no estudo da obra do sociólogo francês. A ideia de luta, disputa, diferenciação ou distinção entre as classes e frações de classe, está implícita na teoria de espaço social do autor (1994, p. 29), que trata fundamentalmente da teoria de campo social e das situações e posições relacionais no interior de cada campo.

O conceito de espaço simbólico ou espaço social fala das relações estabelecidas como regularidades a serem aceitas ou legitimadas no interior de um determinado campo ou demais campos:

É preciso construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital. Nessa lógica, as classes sociais são apenas classes lógicas, determinadas, em teoria e, se pode dizer assim, no papel, pela delimitação de um conjunto – relativamente – homogêneo de agentes que ocupam posição idêntica no espaço social; elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não ser por meio de um trabalho propriamente político de construção, de fabricação – no sentido que E. P. Thompson fala em *The making of the English working class* – cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sócio-lógica (Bourdieu, 1994, p. 29).

Outro texto de Bourdieu que me fez aprofundar a inquietação pela pesquisa etnográfica encontra-se nas disputas e diferentes tomadas de posição teóricas nas ciências sociais, com a leitura de "Gênese e estrutura do campo religioso": "Cada linguagem desenha um círculo mágico em torno do povo a que pertence, um círculo de que não se pode sair sem saltar para dentro de outro" (Bourdieu, 2005, p. 29).

No livro *A Teoria dos Campos: Movimento social, reforma agrária e escolaridade* (Daltro, 2016), há um artigo intitulado, "O poder simbólico do campo religioso em Pilão Arcado-Ba", que retrata a disputa por "bens de salvação" entre os agentes da pastoral da Diocese de Juazeiro da Bahia:

De um lado, os gestores da produção, difusão e consumo de bens de salvação legitimados por um grupo de especialistas religiosos, padres e leigos da Paróquia de Pilão Arcado e Diocese de Juazeiro. De outro lado, os ex- agentes da pastoral da

diocese, diretores e membros associados do Sindicato que foram deslegitimados do processo de produção de bens simbólicos, oferecidos na organização dos camponeses e trabalhadores rurais da região. (Daltro, 2016, p. 115).

Em “As possibilidades analíticas da noção de campo social” (Catani, 2011), o autor faz uma série de considerações sobre a obra de Bourdieu, procurando detalhar a complexidade teórica do sistema de pensamento do autor, definindo a noção de campo social em conformidade com a realização de um estudo empírico concreto e relacionado, sempre, com outros conceitos, como *habitus* e *capital*, construindo, a relação entre os diversos campos sociais. Referindo-se, por exemplo, ao campo intelectual, escreve:

Estes trabalhos de Bourdieu sobre os intelectuais integram um amplo domínio, o de uma sociologia da cultura entendida como uma sociologia dos sistemas simbólicos. Valendo-se da tradição sociológica clássica, consegue reunir e integrar as posições simbolizadas pelos nomes de Marx, Weber e Durkheim. Durkheim está presente no que diz respeito à função social (de integração) das formas simbólicas; deve-se a Marx a noção do papel político (de dominação) dessas mesmas formas, enquanto Weber encontra-se representado através dos estudos de sociologia da religião, onde é possível mostrar que a produção e a administração dos bens religiosos (bens de salvação) constituem historicamente o monopólio de um corpo de especialistas (Catani, 2011, p. 194).

Referindo-se ao campo universitário, Catani refere-se à obra *La noblesse d'État*, de Bourdieu, para analisar o jogo de poder interno a esse campo:

Entendo que o campo universitário é um locus de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos “enjeux” de poder. As diferentes naturezas de *capital* e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, é dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes (Catani, 2011, p. 198).

Ainda sobre o campo universitário, Catani menciona que a teoria dos campos sociais contribui para desvendar os mecanismos de dominação vigentes na sociedade francesa. Mas entende-se possível a utilização desse referencial teórico para o estudo de campos sociais em distintos países, através do estabelecimento de relações de homologia, atentas aos limites e às peculiaridades de cada formação social específica.

Isso vem acontecendo nas últimas décadas, com estudos em vários campos da realidade brasileira, exemplificando aqui o campo da comunicação.

Para Miranda (2005, p. 9), essas relações podem se referir ao campo da comunicação de massa. Em sua visão, o interesse social pela comunicação de massa como objeto de estudo é determinado pelas condições sociais, políticas e econômicas das formações sociais em que se inserem.

Portanto, para a pesquisa acadêmica, a comunicação é um campo de estudos que oferece uma série de problemas, frutos de seu próprio desenvolvimento: filosófico, técnico, político, educacional entre outros.

A minha experiência em pesquisa nessa área, relacionando a mídia e a escola aproxima-se do grupo de pesquisa cuja tendência é a contestação aos meios de comunicação, levando em conta, em maior ou menor grau, as questões de dominação do campo econômico. O sujeito do processo de comunicação mediática, na visão de Bourdieu e colaboradores, deixa de ser o indivíduo e passa a ser a estrutura que rege a comunicação: o Estado, os grandes grupos econômicos, os organismos produtores.

Na impossibilidade de detalhar, neste momento, o que se constitui o campo da comunicação em sua totalidade, gostaria apenas de realizar algumas observações através de Miranda (2005), que descreve três momentos distintos na obra de Bourdieu, para construir o campo da comunicação. No primeiro momento, os textos chave são *Sociologues des mythologies et mythologies des sociologues* e *Un art moyen - essai sur les usages sociaux de la photographie*, em que Bourdieu analisa as relações sociais mediadas pela técnica (Miranda, 2005, p. 18). No segundo, é acrescido o livro *La distinction* (1974), em que os temas relacionados à mídia são acrescidos do capítulo “*Le marché de biens symboliques*” (1977), em que o autor analisa as práticas distintas da ação praxiológica do campo da indústria cultural. No terceiro momento, o estudo leva em conta o texto *L’emprise du journalisme*, publicado pela primeira vez em 1994 na revista *Actes de la recherche en sciences sociales*, em que Bourdieu investiga as disposições próprias dos jornalistas e suas visões de mundo em relação ao campo social. Chama a atenção para a força que o campo jornalístico exerce hoje (Miranda, 2005, p. 19).

Esse terceiro momento é fundamental para a construção do campo da comunicação em Bourdieu. Em “*Sobre a televisão*” (1997), ele analisa os efeitos negativos da televisão em relação ao campo jornalístico e em relação a outros campos.

Ao citar o campo jornalístico como pertencendo ao campo da comunicação, ele estuda as influências internas e externas a esse campo, destacando o campo econômico e o mercado:

O campo jornalístico impõe sobre os diferentes campos de produção cultural um conjunto de efeitos que estão ligados, em sua forma e sua eficácia, à sua estrutura própria, isto é, à distribuição dos diferentes jornais e jornalistas segundo sua autonomia com relação às forças externas, as do mercado dos leitores e as do mercado dos anunciantes. (Bourdieu, 1997, p. 102)

Mas, assim como o campo político e o campo econômico, e muito mais que o campo científico, artístico ou literário ou mesmo jurídico, o campo jornalístico está permanentemente sujeito à prova dos vereditos do mercado, através da sanção, direta, da clientela ou, indireta, do índice de audiência (Idem, p. 106).

A constituição do campo jornalístico e suas propriedades são analisadas mais detalhadamente no capítulo “*A influência do jornalismo*” (Bourdieu 1997, p 99-120), onde o autor define a noção de campo jornalístico como um espaço social estruturado por relação de força de posição dominante e posição dominada, relação constante de distinção e diferenciação, exercida em seu interior, onde ocorrem lutas, disputas e conflitos que podem conservar ou transformar tal campo:

O campo jornalístico constitui-se como tal, no século XIX, em torno da posição entre os jornais que oferecem antes de tudo “notícias”, de preferência “sensacionais” ou, melhor, “sensacionalistas”, e jornais que propunham análises e “comentários”, aplicados em marcar sua distinção com relação aos primeiros afirmando abertamente valores de “objetividade”; ele é o lugar de uma oposição entre duas lógicas e dois princípios de legitimação: o reconhecimento pelos pares, concedido aos que reconhecem mais completamente os “valores” ou os princípios internos, e o reconhecimento pela maioria, materializado no número de receitas, de leitores, de ouvintes ou espectadores, portanto, na cifra de venda (best - sellers) e no lucro em dinheiro, sendo a sanção do plesbicito, nesse caso, inseparavelmente um veredito do mercado (Bourdieu, p. 104).

Nesse capítulo, Bourdieu, critica os efeitos negativos da perda de autonomia do campo jornalístico, analisando a ação do mercado que impõe, pela lógica da concorrência, as regras de homogeneização sobre os produtos dos jornalistas. Analisa a perda de autonomia de outros campos, através do que ele chama de efeitos de intrusão (p. 109), ou seja, da intervenção do jornalismo em outros campos, os campos especializados com menos “capital” específico (científico, literário etc.), que são os mais influenciados:

Esses “intelectuais-jornalistas”, que se servem de seu duplo vínculo para esquivar as exigências específicas dos dois universos e para introduzir em cada um deles poderes mais ou menos bem adquiridos no outro, estão em condição de adotar formas novas de produção cultural, situadas em um meio – termo mal definido entre o esoterismo universitário e o exoterismo jornalístico; de outro lado, impor, em especial através de seus julgamentos críticos, princípios de avaliação das produções culturais que, conferindo a ratificação de uma aparência de autoridade intelectual às sanções do mercado e esforçando a inclinação espontânea de certas categorias de consumidores à “alodoxia”, tendem a reforçar o efeito de índice de audiência ou de best-sellers sobre a recepção dos produtores culturais e também, indiretamente e a prazo, sobre a produção, orientando as escolhas (as dos editores, por exemplo), para produtos menos requintados e mais vendáveis (Bourdieu, 1997, p. 111).

Em linhas gerais, o autor pondera, nesta obra, que o jornalismo (principalmente após a integração da TV no campo jornalístico) vem contribuindo com a perda da autonomia das estruturas de produção intelectual e cultural, como a arte e a ciência, assim como a política e a democracia, a partir das transformações que sofre ao longo do tempo por influência das forças econômicas.

Alguns questionamentos, no entanto, são colocados quando se referem à perda da autonomia desses campos, da despolitização e do empobrecimento intelectual e cultural da população mundial, quando Bourdieu, na obra “Contrafogos” (1998), discute a necessidade de recuperação da estrutura de solidariedade coletiva destruída pelo avanço do neoliberalismo:

Essa nobreza de Estado, que prega a extinção do Estado e o reinado absoluto do mercado e do consumidor, substituto comercial do cidadão, assaltou o Estado: fez do bem público um bem privado, da coisa pública, da República, uma coisa sua. O que está em jogo hoje é a reconquista da democracia contra a tecnocracia: é preciso acabar com a tirania dos “especialistas”, estilo Banco Mundial ou FMI, que impõem sem discussão os vereditos do novo Leviatã, “os mercados financeiros”, e que não querem negociar, mas “explicar”; é preciso romper com a nova fé na inevitabilidade histórica que professam os teóricos do liberalismo, é preciso inventar

as novas formas de um trabalho coletivo capaz de levar em conta necessidades, principalmente econômicas (isso pode ser tarefa dos especialistas), mas para combatê-las e, se for o caso, neutralizá-las (Bourdieu, 1998, p. 38 - 39).

Estou me referindo à estrutura social de poder político que engloba todos os campos da realidade social, ou seja, a noção do campo de poder, citado por Bourdieu (1989), na “Introdução a uma sociologia reflexiva”, onde o autor analisa as lutas por hierarquia de posições no interior do campo:

(...) empregarei o termo campo de poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população verdadeiramente real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder), entendendo por tal as relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (penso, por exemplo, nos confrontos entre “artistas” e “burgueses” no século XIX) (Bourdieu, 1989, p. 28 - 29).

Catani (2011, p. 199) retoma essa discussão sobre o campo de poder para analisar o campo universitário como uma realidade social não apenas pela sua estrutura objetiva mas, também, como um espaço de luta e distinção no campo universitário especificamente, ou seja, na relação do campo da educação com o ensino superior:

O espaço universitário é real não apenas pela sua estrutura objetiva, mas também porque esta se vê incorporada nas disposições dos agentes. Como escreve Bourdieu em *La noblesse d'État*, “(...) os agentes constroem a realidade social, sem dúvida entram em lutas e relações visando impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar”. Tal espaço de lutas representa, ainda, um espaço de poder, em razão de esses agentes serem dotados de diferentes espécies de capital, o que lhes confere a probabilidade de lutar pelo poder (Catani, 2011, p. 199).

Em “*Contrafogos*” (1998), Bourdieu articula as possibilidades táticas de enfrentar a invasão neoliberal em vários movimentos sociais de intelectuais, artistas, operários, estudantes etc., inclusive envolvendo os meios de comunicação, pelo poder que a mídia dispõe na luta por uma sociedade mais justa e mais cultural:

Pode-se enfrentar esse “martelamento” da mídia criticando as palavras, ajudando os não- profissionais a se municiarem de armas de resistência específicas, para combater os efeitos de autoridade, o domínio da televisão, que desempenha um papel absolutamente capital. Hoje, não é mais possível conduzir lutas sociais sem dispor de programas de luta específica com e contra a televisão. Remeto ao livro de Patrick Champagne, *Faire l'opinion* (Formar a opinião), que deveria ser uma espécie de manual do combatente político (Bourdieu, 1998, p. 77).

Para Bourdieu, assim como para outros autores, em relação ao campo da comunicação, existe um espaço social real transpassado pelo campo do Poder. De acordo com Miranda (2005), existe sim o campo de comunicação como um espaço social real onde ocorrem as lutas por posições no interior desse campo, mesmo considerando a perda da autonomia do jornalismo e da sua integração à televisão, ambos controlados pelo mercado e pelo campo econômico:

Bourdieu compreendeu que imprimira aos agentes uma perspectiva “libertadora”, caso saibam manipular estrategicamente as estruturas que os dominam. Entretanto, a percepção dessas estruturas deveria ser tomada a priori daquilo que o sociólogo presumia serem as estruturas. Consciente disto, ele passou a postular a restauração da imanência das estruturas, através da lógica das práticas, pois é por meio desta que ocorre a estruturação das estruturas. Ao mesmo tempo, o sociólogo assimilou que o discurso científico é apenas mais uma das muitas representações possíveis do mundo social. Sua visão de mundo era expressão de sua própria posição particular no interior da luta histórica (Miranda, 2005, p. 148).

Nesse sentido reafirmo a teoria desenvolvida por Bourdieu e seus colaboradores, particularmente ao que se refere ao estudo do campo da comunicação, objeto dessa pesquisa, procurando contribuir para o avanço dos estudos nessa área, sobre o jornalismo, a televisão, a internet e mais recentemente, as tecnologias aplicadas à educação, particularmente no Brasil e na América Latina, como mostram os estudos de autores e autoras como Miranda (2005), Martino (2003), Barros Filho & Martino (2003), Morduchowicz (2004), Martín-Barbero (1997), García Canclini (1984), entre outros, que analisam a relação de poder e transformação das estruturas estruturadas no interior do campo da comunicação.

Espero que o presente trabalho possa se constituir em uma contribuição, ainda que modesta, para o desenvolvimento da pesquisa na área de comunicação, com novas questões, e indagações, fortalecendo assim o legado deixado por Pierre Bourdieu na sua luta por uma sociologia da prática simbólica, como destacou o sociólogo Sergio Miceli:

Um intelectual do sentido – Bourdieu investiu na redefinição teórica do “contexto”, a realidade social abrangente. Ele deu impulso vigoroso à tradição de construir um objeto próprio ao domínio da sociologia da cultura, reinventando temas e modos de tratamento manejados por tradições intelectuais vizinhas (a crítica literária ou a estética filosófica, entre outras) e, ao mesmo tempo, levando a melhor sobre os resultados pífios de alguns de seus desafiantes entre os cientistas sociais contemporâneos (Miceli, 1999).

REFERÊNCIAS

- BARROS FILHO, Clóvis de; MARTINO, Luís Mauro Sá. **O habitus na comunicação**. São Paulo: Paulus, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: Pouillon, J. (Org.). **Problemas do Estruturalismo**. Rio de Janeiro; Zahar Editores, 1968, p. 105-145.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 17-58.
- BOURDIEU, Pierre. Gênese e estrutura do campo religioso. In: Bourdieu, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 27-78.

- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: Bourdieu, P. **Razões práticas Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus Editora, 1994, p. 13-33.
- BOURDIEU, Pierre. A influência do jornalismo. In: Bourdieu, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997, p. 99-120.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998, p. 07-151.
- CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável em nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, p. 57-75, jan. – abr. 2002.
- CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.** v. 32, n.114, p. 189-202, jan-mar. 2011.
- DALTRO, R. R. O poder simbólico do campo religioso em Pilão Arcado-Bahia. In: Daltro, R. R. **A Teoria dos Campos: Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade**. Bahnhofstrabe 28, 66111, saarbrücken, NEA – Novas Edições Acadêmicas, 2016, p. 113-123.
- GARCIA CANCLINI, N. **Gramsci com Bourdieu. Hegemonia, consumo y nuevas formas de organizacion popular**. Nueva Sociedad, Nro. 71, p. 69-78Marzo – Abril de 1984.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MARTINO, L. M. S., **Mídia e poder simbólico. Um ensaio sobre comunicação e campo religioso**. São Paulo, Paulus, 2003.
- MICELI, Sergio. Um intelectual do Sentido. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 de fev. 1999, Caderno Mais!, p. 4.
- MIRANDA, Luciano. **Pierre Bourdieu e o Campo da Comunicação. Por uma teoria da comunicação praxiológica**. Porto Alegre, Editora EDIPUCRS, 2005, p. 9-193.
- MORDUCHOWICZ, Roxana. **El capital cultural de los jóvenes**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

SESSÕES DE TELETANDEM À LUZ DE UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

Rodrigo Schaefer

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
de Comunicação e Expressão
Florianópolis – Santa Catarina

Paulo Roberto Sehnem

Associação de Pesquisa e Extensão em
Educação de Joinville - APEEJ
Joinville – Santa Catarina

RESUMO: Para Van Lier (2004), uma abordagem ecológica se ocupa do relacionamento entre as pessoas e o ambiente. Este estudo, de abordagem qualitativa, tem como objetivo apresentar e discutir aspectos do ambiente que exercem influência nos interagentes (aprendizes de línguas no teletandem). O corpus faz parte da pesquisa de doutorado em andamento de um dos autores. Para as análises, os autores incluíram dados de sessões de teletandem, de entrevistas semiestruturadas e de relatórios de experiência. Os resultados têm sido discutidos em termos dos seguintes temas já encontrados: (a) um ambiente de aprendizagem “diferente” e; (b) problemas técnicos. Considerando como um problema de pesquisa as demandas contemporâneas, por exemplo, ensinar e aprender em contextos multiculturais virtuais, sugerimos que, na intenção de lidar com elas, é preciso um quadro teórico de interseções e múltiplas perspectivas, como a ecológica.

Palavras-chave: perspectiva ecológica;

telecolaboração; teletandem; ensino e aprendizagem de línguas online.

ABSTRACT: For Van Lier (2004), an ecological perspective focuses on the relationship between people and the environment. This qualitative study is aimed at presenting and discussing aspects of the environment that exert influence on the interactants (language learners in teletandem). The corpus is part of the ongoing doctoral research of one of the authors. For the analyses, the authors included data from teletandem sessions, semi-structured interviews and experience reports. The outcomes have been discussed in terms of the following themes found so far: (a) a “different” learning environment and; (b) technical problems. Taking into account as a research problem the contemporary demands, for example, teaching and learning in virtual multicultural contexts, we suggest that, in order to deal with them, we need a theoretical framework of intersections and cross-perspectives, such as an ecological.

Keywords: ecological perspective; telecollaboration; teletandem; online teaching and language learning.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras, desde pelo menos o final da década de 1990, tem sido facilitado pelo advento da Internet. Warschauer (1997) ressalta que recursos online têm gerado um enorme impacto na educação e na aprendizagem de línguas estrangeiras assistida por computador.

Possibilitados pela tecnologia digital, diferentes projetos de telecolaboração têm surgido. O'Dowd (2013) define telecolaboração da seguinte maneira:

A aplicação de ferramentas de comunicação online para reunir aulas de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades em língua estrangeira e a sua competência intercultural através de tarefas colaborativas e trabalho de projeto. (p.123, nossa tradução).

Teletandem, o qual possui recursos como voz, imagem e escrita, é definido como videoconferência entre dois interagentes que estão aprendendo, de forma autônoma, a língua um do outro (VASSALLO, 2009). Esse contexto online de aprendizagem de línguas tem três princípios norteadores: reciprocidade, autonomia e uso separado das línguas (TELLES, 2009). Reciprocidade, segundo Brammerts (1996), está relacionada com o apoio mútuo e com a interdependência entre dois aprendizes, a fim de se alcançar os objetivos esperados por meio dessa parceria, ao passo que autonomia, para o autor, está associada com o compromisso de ambos interagentes tanto com a sua própria aprendizagem quanto com a de seu parceiro(a). O uso separado de línguas, por seu turno, estabelece que as duas línguas não podem ser misturadas (VASSALLO; TELLES, 2006).

O projeto telecolaborativo Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos (doravante TTB), criado em 2006 (VASSALO; TELLES), propõe a facilitar o contato entre estudantes brasileiros e de outros países. Dado que o TTB é desenvolvido numa universidade, nosso estudo se insere, portanto, especificamente na Educação Superior.

Perseguindo o objetivo de apresentar e discutir aspectos que exercem influência nos interagentes, nosso estudo, o qual se encontra em fase de desenvolvimento, adota uma perspectiva ecológica. Kramsch e Steffensen (2008) destacam a importância dessa perspectiva:

As teorias ecológicas de aprendizagem devem levar-nos a repensar a relação de indivíduos e vários ambientes de aprendizagem além da sala de aula, por exemplo, estudo no exterior e aprendizagem a distância. Também nos levam a conceituar seriamente a relação dos indivíduos e seus objetos ou artefatos, em particular a tecnologia computacional. (p. 24, nossa tradução).

É necessário deixar claro que o nosso interesse na interseção entre a perspectiva ecológica e o teletandem derivou de uma pesquisa de doutorado em andamento de um dos autores, e a perspectiva ecológica tem proporcionado a base teórica para sua investigação. O pesquisador, ao revisar a literatura, constatou a inexistência dessa perspectiva relacionada ao contexto do teletandem, o que indica que há uma lacuna

a ser preenchida. Dito isto, o presente estudo tem como objetivo apresentar e discutir aspectos do ambiente que exercem influência nos interagentes. Para alcançar esse objetivo, delineamos a seguinte pergunta de pesquisa: quais fatores do ambiente exercem influência nos interagentes?

2 | METODOLOGIA E ALGUNS RESULTADOS DO ESTUDO

Os interagentes Danilo e Lana (nomes fictícios para proteger a identidade desses interagentes) participaram, de meados de setembro de 2016 até o início de dezembro daquele mesmo ano, de uma parceria de teletandem entre uma universidade estadual pública, onde o TTB é desenvolvido, e uma universidade dos Estados Unidos. Danilo, brasileiro, era aprendiz de inglês, ao passo que Lana, norte-americana, era aprendiz de português.

Como instrumentos de coleta, vídeos das sessões de teletandem foram gravados através do aplicativo Zoom. Além disso, o interagente Danilo escreveu relatórios de experiência e também foi convidado a participar de entrevistas, gravadas em áudio. Nos relatórios de experiência, o referido interagente registrou diferentes aspectos relacionados à sua interação online com sua parceira norte-americana. As entrevistas, por sua vez, foram elaboradas no intuito de compreender melhor o que o interagente da universidade brasileira havia abordado no seu relatório de experiência.

Tendo em vista que a perspectiva ecológica foca na relação das pessoas com o ambiente (VAN LIER, 2004), a seguir nos propomos apresentar e discutir aspectos do ambiente que tiveram impacto nos dois interagentes.

Até o presente momento, encontramos dois aspectos que exerceram influência nos interagentes: a) um ambiente de aprendizagem “diferente” e; b) problemas técnicos.

No que concerne às transcrições dos excertos, usamos “D” para Danilo e “L” para Lana. As informações que estão entre dois parênteses, ou seja, (()), referem-se a comentários dos pesquisadores, como norma de transcrição.

2.1 Um ambiente de aprendizagem “diferente”

Na sessão de teletandem, Danilo teve que se mudar para a sala ao lado do laboratório de teletandem devido a problemas técnicos. Notando que havia várias pessoas naquela sala, incluindo professores de inglês, ele contou o seguinte em seu relatório de experiência:

Na interação do dia ((sessão de teletandem)) não foi produtivo para mim, refiro-me língua pois não falei Inglês com minha interagente ((Lana)) devido ao ambiente que fui submetido para interação do dia. [...] mais ela ((Lana)) se empolgou muito com o Português e com isso acabei não falando o Inglês, não digo que foi falha da parte dela mais sim da minha, pois quanto eu vi que o tempo de trocar de língua já tinha esgotado eu não me importei em pedir para trocar, pois fiquei tímido devido a

quantidade de pessoas submetidos ((ou seja, “pessoas presentes”)) na sala ao lado. (Excerto1, relatório de experiência, original em português, Danilo, 30-11-2016)

É interessante perceber que Danilo não considerou essa sessão “produtiva”, pois ele e sua parceira não falaram em inglês por conta do ambiente de aprendizagem onde ele estava, diferente de onde as sessões de teletandem sempre aconteciam, isto é, no laboratório. Ele também ressaltou que havia experimentado inibição devido à presença de outras pessoas, a ponto de não praticar o inglês, levando em conta que uma dessas pessoas naquela sala era professora. O excerto seguinte ilustra outras preocupações de Danilo:

Bem antes da interação ((sessão de teletandem)) tinha elaborado uma dinâmica muito legal e acredito que se o ambiente não tivesse influenciado essa seria nossa melhor interação de todas, elaborei 25 perguntas para receber resposta imediata da minha interagente ((respostas de Lana)) um Ping- Pong mais o que atrapalhou da minha parte foi o ambiente que fui submetido e da parte dela foi o professor dela que estava do lado da minha interagente, deixei 7 perguntas que preferi não fazer devido as pessoas que estavam ao meu lado e teve várias perguntas que ela respondia mais com receio do professor dela que estava ao seu lado. (Excerto 2, relatório de experiência, original em português, Danilo, 30-11-2016)

Danilo havia preparado uma atividade dinâmica para essa sessão online. Contudo, ele acabou não aplicando essa atividade em virtude da presença de outras pessoas naquela sala, ao lado do laboratório do TTB. Interessantemente, ele não leu para Lana algumas das perguntas, receoso de que certos conteúdos não fossem “apropriados”, uma vez que, entre as pessoas que estavam naquela sala, uma delas era professora. A mesma preocupação ocorreu por parte de sua parceira. Na entrevista, o pesquisador perguntou a Danilo como havia sido sua experiência na referida sala. O excerto seguinte apresenta os comentários desse participante em resposta a essa pergunta:

1. D: Teve uma questão... sexo... eu pulei... eu estava no ((nome da sala ao lado do laboratório))... né porque se eu falasse também ela ia responder de boa...

[...]

2. D: Aí depois tá e depois todo mundo lá dentro... só eu falando né?... todo mundo estudando... sexo que significa o sexo né? é... palavra fale um palavra... né? então... (Excerto 3, entrevista semiestruturada, original em português, 07-12-2016)

Kramsch e Steffensen (2008) salientam que a perspectiva ecológica se concentra em características pessoais, situacionais, sociais e culturais, as quais estão associadas com “a totalidade complexa do posicionamento situacional dos falantes” (p. 18, nossa tradução) assim como com características socioculturais. Portanto, o Excerto 3 mostra como algumas características socioculturais influenciaram as verbalizações de Danilo, bem como o fluxo da conversa. Em outras palavras, embora esse interagente tenha informado que sua parceira, Lana, era “mente aberta”, uma vez que em algum momento ele havia deixado claro que se sentia à vontade para explorar uma variedade

de assuntos com ela, em sua observação na linha (1) está implícito que o fato de ele ter estado na sala “X” foi motivo suficiente para ele não ter mencionado a palavra “sexo” durante a atividade. E na linha (2), a presença de outras pessoas levou Danilo a não pronunciar palavras como “sexo” e alguns tipos de palavrões.

2.2 Problemas técnicos

Para Kramsch e Steffensen (2008), teorizações voltadas a perspectivas ecológicas podem ajudar a entender “a relação dos indivíduos e seus objetos ou artefatos, em particular a tecnologia computacional” (p. 24, nossa tradução). Malinowski e Kramsch (2014), por outro lado, advertem que problemas técnicos levam os aprendizes a “dedicarem toda a sua atenção à tecnologia em detrimento de uma negociação mais aprofundada de sentidos sociais e culturais, e muito menos das visões do mundo” (p. 21, nossa tradução). Assim, problemas técnicos, como relacionados ao link de acesso às sessões de teletandem no Zoom e ajustes de áudio / volume do computador foram bastante frequentes ao longo daquela parceria, o que teve impacto no desenrolar das interações entre Danilo e Lana. O excerto subsequente, o qual é seguido pelo momento em que Danilo discorreu sobre seu amigo que havia participado de um programa de intercâmbio nos Estados Unidos, demonstra referido impacto:

1. L: Cara... ele foi tipo... [amigo de Danilo] ele foi morar em Boston ou foi passear?
2. D: Ele foi fazer intercâmbio de um mês.

((Problemas técnicos ocorreram aos trinta e três minutos e cinquenta e sete segundos)) ((Aos quarenta minutos, Danilo não podia ouvir a sua parceira)) ((o técnico de informática pediu para Danilo usar outro computador, mas os problemas permaneceram)) ((Aos quarenta e seis minutos e doze segundos o problema foi finalmente resolvido e os interagentes voltaram a conversar))

3. D: O que que a gente estava falando mesmo que eu até esqueci?... nossa desculpa.

4. L: Não, eu também esqueci.

5. D: Nossa é um rolo né?

6. L: Não lembro. (Excerto 4, Sessão de teletandem, original em português, Danilo e Lana, 28/09/2016)

Próximo aos trinta e quatro minutos, depois que Danilo respondeu, na linha (2), que seu amigo havia participado de um programa de intercâmbio, houve um problema com o áudio e ele não conseguiu ouvir sua parceira. Um pouco depois, o técnico de informática pediu a Danilo que utilizasse outro computador, mas após os quarenta e seis minutos o problema foi resolvido e os interagentes começaram a conversar de novo. Na linha (3), Danilo afirmou que não estava conseguindo se lembrar do assunto sobre o qual estavam discutindo anteriormente, e Lana, na linha (4), disse que tampouco estava conseguindo recordar. Na linha (5) Danilo atribuiu o adjetivo “rolo” a essas restrições técnicas e na linha (6) Lana reiterou o que havia dito na linha (4).

Em decorrência desses problemas técnicos, tornou-se evidente como o

desenvolvimento do diálogo entre Danilo e Lana ficou comprometido. Um pouco mais tarde, Danilo e Lana voltaram a falar sobre o quanto ela havia gostado da cidade de Rio de Janeiro, dado que ela já havia morado no Brasil. Deste modo, a comunicação entre esses dois interagentes foi interrompida por problemas técnicos, os quais afetaram o curso da conversa.

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Parece haver um consenso de que o conhecimento nem sempre depende de caminhos disciplinares e de que a formação acadêmico-científica insiste na subdivisão do conhecimento em áreas com fronteiras supostamente conhecidas e estabilizadas, como Educação, Linguística, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Ecologia, entre outras. Por outro lado, considerando como um problema de pesquisa as demandas contemporâneas, como ensino e aprendizagem em contextos multiculturais, argumentamos que, com o objetivo de lidar com elas, precisamos de um referencial teórico de interseções e de diferentes perspectivas, por exemplo, a perspectiva ecológica.

Além dos dois aspectos, ou temas, apresentados e discutidos na Seção 2, outros os quais exercem influência nos interagentes estão emergindo, por exemplo: “preocupação com a presença de outra pessoa na sessão de teletandem”, “habilidade reduzida para se expressar em inglês” e “preocupação porque a sessão de teletandem estava sendo gravada”. Objetivamos, logo, incorporá-los às discussões dessa pesquisa em curso.

REFERÊNCIAS

KRAMSCH, C.; STEFFENSEN, S. V. Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. In: P. A. Duff & N. H. Hornberger (Eds.), **Encyclopedia of language and education: Language socialization** (p.17-28). Berlin: Springer Verlag, 2008.

MALINOWSKI, D; KRAMSCH, C. The Ambiguous World of Heteroglossic Computer-Mediated Language Learning. In: Blackledge, A. and Creese, A. (Eds), **Heteroglossia as Practice and Pedagogy** (pp. 155-178). Dordrecht. Springer, 2014.

O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. In: M. Thomas, H. Reindeers, & M. Warschauer (Eds.), **Contemporary computer-assisted language learning** (p.123–141). London: Bloomsbury Academic, 2013.

TELLES, J. A. (Org.) **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VASSALLO, M. L. Teletandem ou tandem tele-presencial? In: João Telles. (Org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI** (p. 185-197). Campinas: Pontes, 2009.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27, n. 1, 83-118, 2006.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, 470-481, 1997.

TECNODOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS: INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Luciana de Lima

Universidade Federal do Ceará, Instituto
Universidade Virtual
Fortaleza – Ceará

Robson Carlos Loureiro

Universidade Federal do Ceará, Instituto
Universidade Virtual
Fortaleza – Ceará

Gabriela Teles

Universidade Federal do Ceará, Universidade
Aberta do Brasil
Fortaleza – Ceará

Thayana Brunna Queiroz Lima Sena

Universidade Federal do Ceará, Departamento de
Geografia
Fortaleza – Ceará

Deyse Mara Romualdo Soares

Universidade Federal do Ceará – Universidade
Aberta do Brasil
Fortaleza – Ceará

RESUMO: O objetivo da pesquisa é analisar como licenciandos(as) compreendem a docência interdisciplinar no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Diante da fragmentação dos saberes e da subutilização das TDICs nas Licenciaturas, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa caracterizada como Estudo de Caso. A unidade de análise é composta por grupo interdisciplinar de quatro licenciandos(as)

da disciplina Tecnodocência ofertada em 2016.1 pela Universidade Federal do Ceará. Subdivide-se em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. A coleta de dados ocorre a partir do desenvolvimento de plano de aula pelos licenciandos(as) e da observação da aula que realizam com alunos de escola pública. São utilizados dois instrumentos: plano de aula e relatório de observação. Na análise de dados é utilizada triangulação metodológica com interpretação direta dos dados obtidos, subdividindo-se em três momentos pautados na compreensão da docência a partir da prática pedagógica, da utilização das TDICs e da ação interdisciplinar. A ação docente centrou-se principalmente no papel de professor(a) com apresentação de conteúdos por meio de vídeo, slides e interdisciplinaridade esporádica em situações pontuais. Pretende-se continuar a pesquisa com estudo de novos casos.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Interdisciplinaridade. Tecnologia Digital. Licenciatura. Tecnodocência.

ABSTRACT: The goal of the research is to analyze how undergraduates understand the interdisciplinary teaching in the context of Information and Communication Digital Technologies (ICDT). Given the fragmentation of knowledge and the underuse of ICDT in Undergraduate Courses, develops a

qualitative research characterized as Case Study. The analysis unit is composed of an interdisciplinary group formed by four undergraduates of Tecnodocência discipline offered at 2016.1 by the Federal University of Ceará. It is divided into three stages: planning, data collection and analysis. The data collection takes place from the class plan development by the undergraduates and from the class observation they carry out with public school students. It uses two instruments: class plan and observation report. In the data analysis is used methodological triangulation with direct interpretation of the data, subdivided in three moments based on the teaching understanding from the pedagogical practice, the use of the TDICs and the interdisciplinary action. The teaching activities focused mainly on the teacher role with the presentation of content through video, slides and sporadic interdisciplinarity in specific situations. It is intended to continue research study of new cases.

KEYWORDS: Teaching. Interdisciplinarity. Digital Technology. Undergraduate Course. Technoteaching.

1 | INTRODUÇÃO

Os problemas vinculados à formação de licenciandos(as) na atualidade são estudados por pesquisadores(as) de diferentes países com o intuito de se buscar soluções para os problemas que surgem com a inserção desses profissionais no mercado de trabalho. De acordo com Tardif (2002) a concepção que os licenciandos(as) apresentam sobre as teorias educativas e sua aplicação na prática docente geralmente estão mais próximas de uma visão tradicionalista, distante das inovações das pesquisas na área. Com pouca experiência na utilização de recursos tecnológicos digitais no âmbito educacional, os(as) licenciandos(as) apresentam dificuldades em planejar suas aulas contemplando o uso desses recursos em diferentes contextos, além de compreenderem o ensino de forma fragmentada. A falta de uma formação qualificada do(a) licenciando(a) é, portanto, um dos entraves para a promoção de um processo educacional que contribua para sua aprendizagem.

Carvalho e Gil-Pérez (2006) afirmam que a formação de professores(as) atualmente instituída promove o desenvolvimento de profissionais com pouca autonomia intelectual. Apoiado nos livros didáticos, o(a) professor(a) se torna um mero transmissor de conteúdos, baseando-se muitas vezes nas concepções que desenvolvem a partir do senso comum. Além de não conhecerem a evolução epistemológica do conhecimento, não são capazes de questionar o que lhes é imposto pelo currículo escolar, pelos preconceitos sociais e pelo mercado comercial de livros didáticos.

Gatti (2010) ressalta a existência de uma pulverização dos conhecimentos, gerando uma fragilidade da preparação de professores(as) para o exercício da docência na Educação Básica. As ementas dos cursos demonstram falta de integração entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica. Os conteúdos são desarticulados; existe um desequilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas, e, estão

desvinculados das reflexões e possíveis integrações com as tecnologias digitais.

Considerando-se ainda que os(as) licenciandos(as) estejam imersos em uma sociedade cibercultural em que sua formação não contempla o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em diferentes contextos, torna o pensar crítico da integração desse tipo de tecnologia na docência uma ação imprescindível.

No entanto, nem sempre se sabe como integrar os recursos digitais no contexto da prática docente. Coll (2009) afirma que, em geral, o uso das TDICs nesse contexto é coerente com seus pensamentos pedagógicos. São utilizadas para apresentação e transmissão de conteúdos por profissionais que valorizam a prática centrada no(a) professor(a). São utilizadas para promover atividades de exploração e questionamentos por profissionais que apresentam uma visão mais ativa do ensino. Com isso, o autor infere que a incorporação das TDICs à prática docente não garante uma transformação pedagógica e integradora de fato, apenas reforça uma prática vigente.

Diante disso, pergunta-se: a partir de um processo de formação que contemple o uso das TDICs na prática docente, de que forma licenciandos(as) passam a compreender a docência?

A partir de 2015, a Universidade Federal do Ceará (UFC) inseriu a disciplina Tecnodocência como optativa para todos os cursos de Licenciatura presencial, hospedada na Pró-Reitoria de Graduação. Apresenta como objetivo integrar os conteúdos teóricos às atividades práticas da docência com o desenvolvimento de planejamentos e Materiais Autorais Digitais Educacionais (MADEs) integrados às TDICs. Ofertada semestralmente, com 64 horas/aula, os encontros presenciais, acontecem em laboratório informatizado com equipamentos subsidiados pelo Governo Federal mediante o desenvolvimento do Projeto Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/UFC).

O objetivo da pesquisa é analisar como licenciandos(as) da disciplina Tecnodocência compreendem a docência interdisciplinar no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Utiliza-se, para este fim, o Estudo de Caso como metodologia de pesquisa com unidade de análise composta por quatro licenciandos(as) da disciplina ofertada em 2016.1 pela UFC. Os estudos foram desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Tecnodocência (GPT) pautado no projeto de pesquisa cadastrado no Instituto Universidade Virtual sob o título “Integração entre Tecnologia Digital e Docência Interdisciplinar” aplicado entre os anos de 2015 e 2016.

2 | AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS LICENCIATURAS

Na contemporaneidade pouco se pode contestar sobre a necessidade de se equalizar a formação de licenciandos(as) na construção dos conhecimentos com a sociedade tendencialmente cibercultural. O(A) professor(a), desde os primórdios da

entrada dos hardwares e softwares na educação, não pareceu se apropriar destes artefatos para a prática docente (PAPERT, 2008; MILL, 2006) ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) da Educação Básica em Nível Superior explicitem a necessidade de mudanças no trabalho em razão da “sociedade da informação”.

Cysneiros (1998) aponta a necessidade de investimentos mais definidos na formação de professores(as) para o uso das TDICs em sala de aula. A prática pedagógica contemporânea requer uma integração entre os saberes acadêmicos, os curriculares e a integração com as tecnologias digitais, pois as formações não podem se pautar em currículos onde não ocorra esta integração entre conhecimentos e tecnologias (REIS; ALMEIDA, 2011).

Graells (2012) salienta que na última década de convívio com a ideia de ciberespaço, o impacto das TDICs na educação se fundamenta por meio das características que estas tecnologias proporcionam às formas de expressão e de criação como um canal de comunicação, de processamento ou fontes de informações, de organização, bem como de artefatos possíveis de facilitar a aproximação com a cognição. Daí que a formação para a docência não se fundamenta somente em conhecimentos disciplinares e de conteúdo, mas deve envolver habilidades, como as consideradas pelos contextos sociais em que se insere o profissional docente.

Nesta perspectiva inclusiva das TDICs na docência, Tardif (2002) relaciona quatro (4) características básicas dos saberes profissionais que podem ser equalizadas com o uso das tecnologias digitais. A primeira característica se relaciona à temporalidade do saber do(a) professor(a) e sua influência na concepção do ensino e de seu papel como profissional. Essa temporalidade deveria considerar a inclusão dos artefatos tecnológicos digitais à docência em razão da contemporaneidade e inclusão social deste tema na sociedade e na vida dos sujeitos.

A segunda característica se baseia na pluralidade e na heterogeneidade dos saberes profissionais do sujeito professor que são provenientes de diversas fontes: cultura pessoal, conhecimentos disciplinares, didáticos, metodológicos, entre outros. Essas peculiaridades do(a) profissional docente se explicitam na medida em que os sujeitos utilizam amplamente as tecnologias em sua vida pessoal e deveriam ser estimulados em seus currículos para a utilização dessas tecnologias de maneira fundamentada na educação.

A terceira característica está pautada na personalização e na situação do saber já que estes estão intrinsecamente associados às pessoas, à experiência, à sua história de vida na sociedade, inclusive à situação de trabalho. Trata-se da adaptação ou mudança da docência a um novo contexto cultural que envolve as TDICs, buscando evoluir de um cenário tecnocrata inicial que envolve a “alfabetização digital” para o uso das TDICs no sentido de melhorar a comunicação e a produtividade. Penetra-se no cenário reformista de uso destas tecnologias como instrumentos cognitivos integrados aos conteúdos e não só como um artefato tecnológico por meio dos quais se ensinam

“matérias”.

A quarta característica se baseia na ideia de que o saber do(a) professor(a) carrega as marcas do humano expressas pela disposição em compreender os alunos nas suas particularidades coletivas e individuais, considerando a evolução dos espaços de ensino, aprendizagem e avaliação em relação a estes grupos. A tecnologia adentra nos eventos cotidianos da população impactando não somente na cultura, mas no próprio corpo (SANTAELLA, 2003). Essa perspectiva consolida a necessidade do(a) docente de reconhecer as TDICs como uma marca do humano contemporâneo que deve ser considerada principalmente ao se exercer a profissão docente.

O(A) docente e o(a) licenciando(a) tendem a evitar a inclusão mais aprofundada das TDICs em sua prática da docência. Como afirma Ribeiro (2003, p. 43) “se existe algo que envelheceu no mundo acadêmico é a ideia de que cada área deva estar fechada sobre si”. Essa motivação pode ser considerada um dos fatores de resistência à inclusão de paradigmas que poderiam transformar o ato docente por meio da integração das TDICs de forma mais orgânica no currículo das formações.

A inclusão das tecnologias digitais nos currículos de forma imbricada poderia favorecer a construção de atitudes autônomas e coletivas, pois a relação com as TDICs não se daria em espaços definidos e fronteiriços ou eminentemente tecnicistas em relação à prática docente. Tal perspectiva tende a possibilitar a apropriação mais coesiva, subjetiva e fluida do uso destes artefatos para o apoio à atitude docente em relação às aprendizagens mediadas pelo computador.

3 | METODOLOGIA

Na contemporaneidade pouco se pode contestar sobre a necessidade de se equalizar a formação de licenciandos(as) na construção dos conhecimentos com a sociedade tendencialmente cibercultural. O(A) professor(a), desde os primórdios da entrada dos hardwares e softwares na educação, não pareceu se apropriar destes artefatos para a prática docente (PAPERT, 2008; MILL, 2006) ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) da Educação Básica em Nível Superior explicitem a necessidade de mudanças no trabalho em razão da “sociedade da informação”.

A pesquisa de caráter qualitativo utiliza como metodologia o Estudo de Caso. Essa escolha se justifica pelo fato de investigar um fenômeno contemporâneo, considerando-se o contexto real de estudantes da Universidade Federal do Ceará; de considerar a não exigência de controle sobre os eventos comportamentais, valorizando a expressão espontânea do pensamento dos sujeitos investigados; e de utilizar fontes de evidências diretas na compreensão dos fenômenos estudados (YIN, 2010).

A unidade de análise da pesquisa é composta por um grupo de quatro (4) licenciandos(as), participantes da disciplina Tecnodocência ofertada em 2016.1,

ocorrido no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da UFC (LIFE/UFC). Os resultados e discussões são analisados a partir do projeto de pesquisa “Integração entre Tecnologia Digital e Docência Interdisciplinar” desenvolvido pelo GPT entre os anos de 2015 e 2016.

O grupo de licenciandos(as) é composto por quatro (4) Licenciaturas: Geografia, Matemática, Ciências Biológicas e Letras Inglês. A faixa etária do grupo também é heterogênea, apresentando média de 24 anos. Os(As) estudantes variam em relação ao tempo de curso, dois (2) se encontram no 3º semestre, uma (1) no 5º semestre e outro no semestre final. Metade do grupo já passou pela experiência da prática de ensino como disciplina obrigatória.

A pesquisa está concebida em três (3) etapas: planejamento, coleta e análise de dados. Na primeira etapa, são preparadas as estratégias, os protocolos, os instrumentos e a política de armazenamento de informações na coleta dos dados, bem como, as estratégias, os instrumentos e as formas de armazenamento de informações na análise dos dados.

Antes da segunda etapa, iniciam-se discussões e compreensões teóricas a respeito dos conceitos de planejamento, planejamento de aula, construindo um modelo utilizado até a finalização da disciplina. Na sequência curricular, os(as) licenciandos(as) estudam sobre o conceito de Interdisciplinaridade por meio de discussões teóricas e análises de práticas docentes. Iniciam discussões e compreensões teóricas sobre os conceitos de Tecnologia, Tecnologia Digital e sua inserção no contexto educacional: Instrucionismo e Construcionismo.

A coleta de dados ocorre a partir da solicitação do desenvolvimento de um plano de aula acrescentando elementos que caracterizem ações docentes interdisciplinares com uso das tecnologias digitais, pautado nos estudos realizados, para que sejam aplicados com os(as) alunos(as) da Escola de Ensino Fundamental e Médio Santo Afonso localizado em Fortaleza, Ceará, durante um encontro de 1h40min de duração, nas imediações do LIFE/UFC.

Os instrumentos de coleta de dados são, portanto, o plano de aula desenvolvido pelos(as) licenciandos(as) e o relatório de observação da aula que o grupo aplicou com alunos da escola pública. De acordo com as orientações de Yin (2010) são utilizados dois (2) protocolos de coleta de dados que consideram os seguintes aspectos: apresentação dos objetivos gerais do projeto de pesquisa, dos objetivos específicos da coleta, da descrição das atividades desenvolvidas, de questões necessárias para nortear o trabalho no momento da execução das atividades e um guia para a elaboração do relatório do estudo de caso.

Na terceira etapa, a análise de dados é realizada pela leitura interpretativa dos discursos evidenciados nos textos dos planos de aula e dos relatórios das práticas docentes, bem como suas inter-relações. Para isto, é utilizada uma triangulação metodológica, favorecendo a comparação das informações em diferentes instrumentos da pesquisa, a fim de verificar as convergências e divergências das informações

(STAKE, 2010).

A análise de dados se subdivide em três (3) momentos pautados na compreensão da docência a partir da: prática pedagógica; utilização das TDICs; e, ação interdisciplinar. No primeiro momento são analisados os seguintes elementos: a comparação entre a proposta no plano de aula e sua execução na prática docente, onde centralizaram suas ações pedagógicas. No segundo momento são analisados quais os recursos tecnológicos digitais propostos e utilizados, e, de que forma o empregaram na prática docente. No terceiro momento é analisada de que forma a interdisciplinaridade foi articulada pelo grupo no momento do plano e da prática docente.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados nas próximas seções dizem respeito à comparação do plano de aula desenvolvido pelo grupo interdisciplinar de licenciandos(as) e da aula executada com alunos(as) de escola pública. São apresentados tomando como base os elementos da análise e discussão a partir das interpretações dos resultados comparados ao referencial teórico utilizado.

4.1 Compreensão da Docência a partir da Prática Pedagógica

Considerando-se o aspecto da prática pedagógica dos(as) licenciandos(as) é possível inferir que praticamente todos os elementos previstos no plano de aula foram executados durante a aula.

A proposta no plano de aula apresentava a seguinte sequência: Apresentação de vídeo sobre um trecho do filme “A Era do Gelo 4”; Questionamentos sobre o vídeo fazendo com que os alunos identificassem as quatro diferentes áreas do conhecimento; Apresentação dos conceitos de Tectônica de Placas (Geografia), Proporcionalidade (Matemática), Evolução Biológica (Biologia), Linguagem Verbal e Não Verbal (Letras) com exemplos e explicações pautados no tema “A Era do Gelo”; Confecção de tirinhas ou quadros de humor pelos(as) alunos(as) utilizando cenas do filme e os conteúdos abordados, fazendo uso de ferramentas on-line específicas para criação de memes¹ e das imagens disponibilizadas previamente em blog específico construído pelos(as) licenciandos(as); Compartilhamento das criações em grupo no Facebook aberto previamente pelos(as) licenciandos(as) para apresentação dos memes desenvolvidos.

Na execução da aula, os(as) licenciandos(as) iniciaram com uma breve apresentação dos(as) integrantes do grupo e de suas áreas do saber, elementos não previstos no plano de aula. Seguiram com a apresentação do vídeo previsto durante 10 minutos. Deram continuidade com a seguinte pergunta para os alunos: “qual é a relação que vocês podem estabelecer entre esse trecho do filme e os quatro conhecimentos que vamos trabalhar na aula de hoje?”. Escreveram no quadro branco as quatro áreas envolvidas de forma separada para que as respostas dos alunos fossem anotadas nos

espaços em branco, respeitando as classificações das diferentes áreas.

O questionário previsto no plano de aula, bem como o desenvolvimento de um blog pelo grupo de licenciandos(as) que estavam previstos no plano de aula, não foram executados na prática docente. Os(As) licenciandos(as) alegaram que a falta de tempo durante as aulas não permitiu o desenvolvimento desse tipo de atividade. Além disso, alegaram que o uso do blog e do Facebook concomitantemente seria redundante. Optaram, portanto, pelo uso exclusivo da rede social.

Em relação à prática pedagógica, tanto no plano de aula quanto na execução da aula propriamente dita, os(as) licenciandos(as) apresentaram uma ação centrada principalmente no papel de professor(a) com exposição de conteúdos. No entanto, em alguns momentos houve ações centradas nos(as) alunos(as), principalmente ao pensarem a elaboração dos memes, utilizando imagens e textos que contemplassem a integração dos conteúdos abordados na aula.

A docência parece estar internalizada a partir de uma ação centralizada no papel de professor(a). Sair dessa situação para uma ação centralizada nos(as) alunos(as) requer maior esforço por parte dos(as) licenciandos(as). Como afirma Lima (2014), apenas uma disciplina isolada no contexto de formação docente não é suficiente para modificar o pensamento e a postura que apresentam sobre docência. Seriam necessários, dentro do processo de formação, novos investimentos curriculares para se pensar em integrações inovadoras de conhecimentos, bem como de metodologias e didáticas que pudessem agregar em variadas iniciativas acadêmicas a ação docente do(a) licenciando(a) pautada na construção do conhecimento centrada no(a) aluno(a) e em ações ativas de protagonismo.

Considerando-se as características básicas do saber profissional anunciadas por Tardif (2002), espera-se que o(a) professor(a) compreenda as particularidades individuais e coletivas de seus alunos(as). No entanto, essa ação se evidencia timidamente, tanto na proposta de aula quanto na aula propriamente dita. É possível que os licenciandos(as) apresentem maior segurança em relação à docência quando transmitem conhecimentos, assegurando uma prática construída por vários anos em sua formação como aluno(a). Essa construção cultural pode ser modificada a partir da compreensão de que as aprendizagens mútuas e significativas entre professor(a) e alunos(as) podem ser vivenciadas e experimentadas, sobretudo no processo de formação inicial (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006). As descobertas nesse processo poderiam contribuir com um ganho de autonomia intelectual, saindo-se da postura de simples transmissor de conteúdos, promovendo significado e engajamento para os(as) alunos(as) e para si mesmo.

4.2 Compreensão da Docência a partir da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)

As TDICs mais utilizadas no âmbito da docência, tanto no plano de aula como

na prática docente foram os slides, principalmente com o intuito de apresentação de conteúdos e informações pelos(as) licenciandos(as). Prepararam previamente um material teórico contendo imagens, gifs (imagens animadas) e textos com conceitos básicos e exemplos retirados tanto do tema escolhido “A Era do Gelo” como de situações de contextualização da vida cotidiana dos(as) alunos(as).

O vídeo foi um recurso pensado, tanto no plano de aula, quanto na prática docente, para a apresentação do tema e estabelecer uma conexão entre os conteúdos teóricos abordados de cada área separadamente. Foram utilizados também para promover discussão com os(as) alunos(as), tornando-os mais participativos do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

O software para elaboração dos memes e o Facebook foram recursos disponibilizados pelos(as) licenciandos(as), mas utilizados pelos(as) alunos(as) para o desenvolvimento das atividades solicitadas. Como o tempo de exposição dos conteúdos se alongou durante o período da aula, restou pouco tempo para a elaboração dos memes pelos(as) alunos(as), fazendo com que a execução da atividade dentro do Facebook ficasse comprometida, tanto em relação ao desenvolvimento do meme propriamente dito quanto na utilização consciente dos conteúdos abordados. Ainda assim houve uma preocupação dos(as) licenciandos(as) em promover uma participação mais ativa dos(as) alunos(as), com produção autoral que poderia servir como base para um processo avaliativo mais concreto. No entanto, tanto no plano de aula quanto na execução da aula não ficou explícito como seria esse processo de avaliação.

O quadro branco foi um recurso não digital também utilizado na prática pedagógica. Não mencionado no plano de aula, foi utilizado primordialmente para captação dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(a) e anotação das ideias básicas utilizadas posteriormente na apresentação dos conteúdos pelos(as) licenciandos(as).

Conforme a perspectiva de Papert (2008) e Mill (2006) é possível perceber a falta de apropriação do uso das ferramentas digitais em razão do tipo de recurso tecnológico utilizado e mencionado com maior frequência no plano de aula, principalmente na ação do(a) professor(a). A dificuldade de acesso a equipamentos na escola pública, a falta de conhecimento de uso das TDICs na docência são fatores que podem contribuir para a escolha realizada pelos(as) licenciandos(as).

Os resultados referendam o pensamento de Coll (2009) sobre a forma como o(a)s professor(a)s comumente utilizam as TDICs em suas práticas docentes. Os recursos de slides e vídeo estão condizentes com uma prática pautada na exposição de conteúdos e na necessidade de o(a) professor(a) apresentá-los antes de propor as atividades pedagógicas.

Justifica-se também o fato de a atividade não ter sido avaliada pelos(as) licenciandos(as) durante a aula, no sentido de apresentar as conexões entre as diferentes áreas do conhecimento e se de fato os(as) alunos(as) compreenderam minimamente os conteúdos abordados. Apesar de ter sido realizada uma solicitação

da atividade autoral dos(as) alunos(as), não foi possível discutir os resultados obtidos. Esse aspecto não foi executado pelos(as) licenciandos(as), mas também não foi pensado no plano de aula. Há indícios, portanto, de uma valorização maior à exposição do conteúdo mesmo fazendo uso de tecnologias digitais.

É possível compreender que a formação de licenciandos(as) parece continuar com as mesmas características apresentadas no final do século XX e início do século XXI. A fragilidade da preparação do(a) professor(a) (GATTI, 2010), a fragmentação dos saberes (TARDIF, 2002), a pouca autonomia intelectual (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006), bem como a dificuldade de apropriação das tecnologias digitais na prática docente (PAPERT, 2008; COLL, 2009) são aspectos que ainda se fazem presentes. Mesmo que sejam pensadas soluções para os problemas que se apresentam nos processos formativos das instituições de ensino superior, ainda não foi possível alcançar resultados favoráveis em sua prática cotidiana, com transformações mínimas sobre o conceito de docência, sobretudo na instituição do caso em estudo.

4.3 Compreensão da Docência a partir da ação interdisciplinar

No que diz respeito à Interdisciplinaridade, percebe-se que o tema escolhido pelo grupo para o desenvolvimento da aula (“A Era do Gelo”) foi pensado tanto no plano como utilizado constantemente durante a prática pedagógica. No entanto, a interação entre as disciplinas não ocorreu com o entrelaçamento de todos os conteúdos: Geografia, Matemática, Biologia e Letras. Aconteceu com maior ênfase quando as áreas do saber se conectavam duas a duas de forma linear no momento da exposição dos conteúdos.

O único momento em que houve uma busca de integração entre os quatro saberes relacionou-se ao desenvolvimento dos memes. Ainda assim não houve um aproveitamento por parte dos(as) licenciandos(as) para avaliar se as áreas realmente foram contempladas e de que forma foram integradas para a produção de conhecimento de forma autoral pelos(as) alunos(as). A solicitação dos(as) licenciandos(as) para a atividade pautou-se na escolha da imagem e na criação do texto para o desenvolvimento dos memes, sem assegurar que os conteúdos trabalhados fossem utilizados na atividade, nem se os conteúdos seriam inter-relacionados.

Os(As) licenciandos(as) conseguiram se articular para propor atividades e estratégias vinculadas a uma temática em uma tentativa de integração das diferentes áreas. No entanto, ainda é possível perceber certo apego à necessidade de um trabalho isolado do(a) professor(a). A premissa básica de necessidade de trocas conceituais entre os(as) especialistas de diferentes áreas como defende Japiassu (1976) ocorreu durante toda a disciplina, culminando nas propostas apresentadas no plano de aula. Torna-se, porém, compreensível o potencial de trabalho a ser desenvolvido nos cursos de Licenciatura, que, segundo Tardif (2002), precisa se adequar às necessidades do mercado de trabalho a fim de preparar melhor os(as) licenciandos(as) para a realidade da sala de aula.

A necessidade de encontrar um espaço dentro da aula que apresente características de determinado saber parece estar condizente com uma proposta de fragmentação de saberes vivenciada não só no processo formativo de nível superior, mas de uma construção cultural de vários anos de educação básica (TARDIF, 2002; GATTI, 2010). Romper essa estrutura internalizada pelos(as) licenciandos(as) é uma tarefa que requer mais tempo e propostas diferenciadas de integração de conhecimentos (LIMA, 2014).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de licenciandos(as) apresenta, de acordo com Tardif (2002), uma característica de fragmentação dos saberes. Ainda não integra as tecnologias digitais em seu currículo de forma a torná-las inerentes aos saberes específicos de cada área. Esse fato se repercute na atuação do(a) licenciando(a) quando se torna professor(a). Diante desse quadro da fragmentação dos saberes e da subutilização das tecnologias digitais nos cursos de Licenciatura, o objetivo desse trabalho foi analisar como licenciandos(as) da disciplina Tecnodocência compreendem a docência interdisciplinar no contexto das TDICs.

Esse aspecto se tornou perceptível diante da tendência do grupo em centralizar a ação pedagógica mais frequentemente no papel de professor(a), propondo atividades a serem apresentadas e explicadas aos(às) alunos(as) como receptores do conhecimento. Apenas na elaboração dos memes a atividade ficou centrada na ação dos(as) alunos(as), ainda que tenha sido utilizado pouco tempo para elaboração e execução da tarefa.

Percebeu-se ainda a dificuldade dos(as) licenciandos(as) ao trabalhar de forma interdisciplinar, principalmente no estabelecimento de correlações com diferentes áreas do conhecimento. A integração ocorreu com maior ênfase entre os conteúdos e o tema gerador, e com menor ênfase entre os conteúdos entre si das diferentes áreas. Ainda assim, o esforço do grupo de licenciandos(as) rendeu um trabalho diferenciado do ponto de vista da contextualização dos saberes. Houve uma iniciativa de trabalho conjunto, da atuação de quatro professores em formação concomitantemente em sala de aula, da busca pela utilização de tecnologias digitais na construção de conhecimentos.

A busca do grupo de licenciandos(as) pela segurança do trabalho pautada nas experiências educativas que vivenciam desde a educação básica que perpassa pela educação superior denota a necessidade de práticas formativas que promovam a reflexão e a construção de ideias inovadoras sobre a docência, aumentando o cabedal de conhecimento dos(as) licenciandos(as) e possibilitando a exploração de novas experiências. Nesse sentido, as características dos saberes profissionais preconizadas por Tardif (2002) poderiam ser incorporadas às propostas de formação dos(as) licenciandos(as) diante do contexto de uso das TDICs.

Pretende-se aprofundar os estudos sobre a integração entre docência e tecnologia digital no âmbito da disciplina Tecnodocência a fim de se conhecer o impacto da aplicação

de novas didáticas, metodologias e estratégias que promovam novos referenciais de realidade a partir do uso de tecnologias digitais em situações hipotéticas e reais da prática docente interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2006.

COLL, C. **Aprender y enseñar con las TIC**: expectativas, realidad y potencialidades. In: Carneiro, R.; Toscano, J. C.; Díaz, T. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid, España: Fundación Santillana, 2009.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 16. 1998. Águas de Lindóia, SP. **Anais...** São Paulo, p. 199-216.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, 2010, p. 1355-1379, out.-dez. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

GRAELLS, P.M. Impacto de las TIC em La Educación: Funciones e Limitaciones. **Revista de Investigación y Desarrollo**. Barcelona, 2012. Disponível em: <www.3ciencias.com/wp-content/.../2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

LIMA, L. de. **Integração das Tecnologias e Currículo**: A Aprendizagem Significativa de Licenciandos de Ciências na Apropriação e Articulação entre Saberes Científicos, Pedagógicos e das TDIC. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologias, espaços, tempos, gênero e coletividade na idade mídia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

REIS, E.; ALMEIDA, F. J. de. Estudo Comparativo da Trajetória de Professores Estaduais na Integração das TICs ao Currículo. In: ENCONTRO REGIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 10. 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, p. 200-220.

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2003.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Decorrentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR: O USO DO SOFTWARE GRID 2 NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ESTUDANTE COM AUTISMO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Flávia Ramos Cândido

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de
Educação, Brasília-DF

Amaralina Miranda de Souza

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de
Educação, Brasília-DF

RESUMO: Este estudo teve como principal objetivo analisar o uso do software GRID 2 e sua implicação nos processos de ensino-aprendizagem, comunicação e inclusão escolar de um estudante com autismo do Distrito Federal. A pesquisa fundamentou-se nos estudos de Bersch (2009), Galvão Filho & Damasceno (2006) e Salomão (2013) e buscou compreender a organização do trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado ao estudante com necessidades educacionais específicas (NEE). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que conforme Barbier (2002), é apoiada em procedimentos cíclicos de reflexão e ação para favorecer o processo de mudança; o estudo de caso complementou o percurso metodológico. O estudo registrou maior articulação e colaboração entre os profissionais envolvidos no atendimento ao aluno, com evidência de melhora na sua comunicação e perspectiva de inclusão escolar por meio da tecnologia assistiva, e apontou para a necessidade de se

investir na formação de professores de salas regulares e de sala de recursos multifuncionais para o uso dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Software GRID 2. Tecnologias Assistivas. Autismo.

ABSTRACT: This study aimed to analyze the use of GRID 2 software and its implication in the teaching-learning, communication and inclusion processes of a student with autism in the Federal District. The research was based on the studies of Bersch (2009), Galvão Filho & Damasceno (2006) and Salomão (2013) and sought to understand the organization of pedagogical work in the Specialized Educational Assistance (AEE) offered to students with specific educational needs (SEN). The methodology used was the action research, which according to Barbier (2002), is supported in cyclical procedures of reflection and action to favor the process of change; the case study complemented the methodological approach. The study showed a greater articulation and collaboration among the professionals involved in student care, with evidence of improvement in their communication and perspective of school inclusion through assistive technology, and pointed to the need to invest in teacher training in regular and multifunctional resource room for the use of these technologies in the teaching

and learning process.

KEYWORDS: School inclusion. GRID Software 2. Assistive Technologies. Autism.

1 | INTRODUÇÃO

Existe hoje uma realidade educacional na qual a inclusão é um imperativo ético preconizado na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) possuem o direito de que os sistemas de ensino se movimentem e se organizem para desenvolverem, da melhor forma possível, ações que atendam suas demandas.

No contexto da educação inclusiva as salas de recursos se constituem em um apoio importante no processo de ensino e de aprendizagem do aluno com NEE. Para que este aluno possa efetivamente receber o apoio necessário que favoreça sua aprendizagem, além dos recursos, é indispensável que os profissionais possuam formação adequada e estejam em sintonia no atendimento às demandas educacionais dos estudantes.

Nesse sentido, o Governo do Distrito Federal (GDF) através da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) incluiu o software GRID 2 para atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas na fala. O GRID 2 foi destinado para algumas salas de recursos do DF e é uma ferramenta que se caracteriza como uma Tecnologia Assistiva (TA), ou seja, é uma tecnologia de apoio à aprendizagem direcionada para o público com disfunções motoras, sensoriais, com dificuldades ou impossibilidades de falar.

As questões a serem respondidas foram: O uso do software GRID 2 pode verdadeiramente facilitar a prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Será que os professores sabem utilizar essa tecnologia? Como os professores perceberam a inserção desse software em escolas públicas do DF e que implicações atribuem ao uso desta tecnologia no processo de ensino e aprendizagem e inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas? Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo principal analisar o uso do software GRID 2 no AEE de uma escola da rede pública do DF e sua implicação no processo de ensino e de aprendizagem, de comunicação e de inclusão de um estudante com autismo.

2 | A PESQUISA

A metodologia utilizada nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, parte do princípio de que para compreender o universo das relações humanas o pesquisador necessita estar envolvido na pesquisa. Só assim consegue entender os fatos e situações. O estudo de caso e a pesquisa-ação complementaram o percurso metodológico escolhido.

O planejamento das ações da pesquisa prognosticou como primeira etapa compreender a processualidade da inserção do GRID 2 na rede pública de ensino do DF. Nessa etapa foi possível selecionar uma escola que conseguiu instalar o software e que o estava utilizando na sala de recursos. Também foi possível elencar os sujeitos da pesquisa. A partir daí, conseguimos elencar as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora do AEE com o uso do GRID 2 na escola selecionada.

Na segunda etapa procuramos identificar o perfil do estudante e sujeito da pesquisa: nível de aprendizado e habilidades comunicativas. A partir dos objetivos definidos em conjunto pelas duas professoras que atendem o aluno e com a mãe do estudante, planejamos todas as ações desenvolvidas na sala de recursos com a utilização do software. Destacamos que antes da utilização do GRID 2 houve a necessidade de se confeccionar e utilizar recursos de baixa tecnologia como instrumentos de apoio no contexto escolar e domiciliar do estudante.

Na terceira etapa elaboramos e aplicamos o Plano de Atendimento Educacional Especializado e observamos o uso do software GRID 2 como recurso de apoio ao aluno no AEE.

O trabalho de pesquisa teve início em agosto de 2014 e totalizou três meses e dezoito dias de envolvimento com o objeto de estudo e contato com os sujeitos e com o ambiente escolar pesquisado. A pesquisa ocorreu em uma escola pública localizada em Ceilândia-DF. A escola atende 842 alunos de séries iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano).

As duas professoras participantes da pesquisa são concursadas em cargo de professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Uma atua como professora de AEE em sala de recursos e a outra, como professora regente em turma de integração inversa do segundo ano do ensino fundamental. Importante destacar que a mãe do estudante também se configurou como sujeito de pesquisa. Consideramos importante informar que para preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa serão utilizados nomes fictícios para identificá-los no texto. A professora da sala de recursos será identificada como “Taís”; a professora regente, “Júlia”; e o aluno, “Lucas”.

Em agosto de 2014, no início da pesquisa, o aluno selecionado estava com oito anos e cinco meses de idade. Lucas passou por avaliações pela Equipe de Apoio à Aprendizagem da SEDF em 2012 que culminaram com a sua indicação para frequentar turma de integração inversa para o atendimento no contexto do Transtorno do Espectro Autista, para o ano de 2013. Lucas é um estudante que apresenta as características nucleares que compõem o autismo infantil, como déficit na interação social, atraso na fala e comportamento repetitivo. O estudante não utiliza linguagem verbal e emite apenas alguns sons.

A organização da análise dos dados foi elencada de acordo com as etapas da técnica propostas por Bardin (2011) na qual as organiza em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Destacamos que em todo o procedimento de análise dos dados de pesquisa

houve a preocupação em buscar relacionar e referenciar o material selecionado com a fundamentação teórica, tendo como luz os objetivos de pesquisa.

O SOFTWARE GRID 2

O estudo exploratório inicial possibilitou compreender que o GRID 2 é uma solução informática destinada especificamente a pessoas que apresentam deficiência neuromotora. Este software foi concebido para o usuário poder expressar-se e comunicar-se de forma autônoma, utilizando o computador e os programas nele contidos, navegando na internet e ainda controlando totalmente o seu ambiente físico: abertura e fechamento de janelas, acesso ao telefone, TV, equipamento de áudio e vídeo, etc.

Criado na Inglaterra nos 1990, desenvolvido pela Sensory Software/LD, o GRID 2 permite variadas formas de comunicação, ou seja, o computador torna-se um comunicador por meio de fala sintetizada e outras formas de comunicação. O GRID 2 é uma ferramenta de Comunicação Aumentativa Alternativa que possui aproximadamente vinte mil símbolos e destina-se a pessoas que utilizam ou não mouse e teclado.



Figura 1 – Tela inicial do software GRID 2

Fonte: As autoras (2014)

No GRID 2 os teclados são quadros ou páginas com células. A maioria das células pode incluir funções de fala, escrita ou de ligações a outros teclados. O software foi desenvolvido para ser universalmente acessível. Permite que estudantes NEE possam acessar o computador, através de diferentes tipos de interfaces de acesso, tais como mouse, tela tátil, mouse marble, joysticks ou até mesmo interfaces de acesso pelo olhar.

A OFERTA DAS LICENÇAS PARA O USO DO GRID 2 NO DISTRITO FEDERAL

Na primeira etapa da pesquisa procuramos compreender como o software GRID 2 adentrou as escolas do sistema público de ensino do Distrito Federal e qual seria a realidade dessas instituições de ensino para o cumprimento da proposta de instalação e uso da ferramenta.

Nessa etapa nos utilizamos de revisão bibliográfica e pesquisa documental para buscar subsídios teóricos e práticos para a fundamentação do estudo. Utilizamos como estratégia de pesquisa entrevistas semiestruturadas com agentes públicos que propuseram a implantação do software no DF.

Identificamos que o software foi uma tecnologia doada para a SEDF. No total, 70 (setenta) escolas que possuíam estudantes com autismo ou com necessidades específicas na comunicação receberam gratuitamente a licença de uso dessa tecnologia.

Após as entrevistas, ratificou-se a necessidade de fazer contato com as escolas que receberam o GRID 2 para a coleta de mais informações por meio da aplicação de questionários online aos professores, com vistas a conhecer esse processo de implantação a partir dos olhares destes profissionais. Como houve pouca adesão ao questionário online, decidimos visitar as escolas que receberam as licenças de uso do software para realizar o questionário in loco. No total, foram 49 escolas visitadas. Deste total, apenas duas escolas no DF conseguiram instalar e estavam utilizando o software.

Foi possível constatar que múltiplos fatores, que se inter-relacionam, determinaram as características da processualidade da introdução do software GRID 2 no contexto educativo no DF. De maneira geral, percebemos que as complexidades encontradas na fase de inserção desta tecnologia nas escolas podem ser caracterizadas como dificuldades de ordem estrutural e político-pedagógica:

- Estrutural porque a estrutura física das escolas não foi projetada para receber a referida tecnologia, o que se revela na incompatibilidade nos sistemas operacionais dos computadores para a instalação do software GRID 2 e nos problemas relativos à qualidade ou ausência da internet nas instituições de ensino.
- Político-pedagógica porque os educadores não foram considerados no processo de inserção desta tecnologia tendo em vista que não participaram da seleção do software; não participaram do processo de definição das escolas que deveriam receber a ferramenta; não houve formação dos professores para uso desta tecnologia; não foi observada uma articulação entre a inserção da tecnologia com os projetos político-pedagógicos das escolas.

As visitas às instituições escolares para a aplicação dos questionários, outra estratégia de pesquisa utilizada, revelaram-se fundamentais uma vez que viabilizaram o conhecimento de uma escola cuja professora do AEE havia instalado e estava utilizando o software GRID 2, que depois se configuraram no local e sujeitos de nosso estudo.

As informações obtidas com o questionário aplicado à professora supracitada possibilitaram o conhecimento de que esta profissional instalou o software em sua própria residência, já que não havia internet na sala de recursos em que atua. A professora utilizava o software com seis estudantes NEE (4 com TGD, 1 com Deficiência Física e 1 com Deficiência Intelectual), geralmente uma vez por semana. Indicou também que

a docente foi ajudada por um professor de Classe Especial que estava elaborando atividades usando o referido software. Por fim, indicou que a professora ensejava “um suporte” ou curso para aprender a lidar com a tecnologia.

Esta professora manifestou interesse em colaborar com a pesquisa científica e solicitou ajuda no sentido de aplicar o software na sala de recursos, sinalizando a necessidade de apoio da pesquisadora para um trabalho conjunto de aplicação da ferramenta.

3 | A PROPOSTA DE UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Constatamos com a observação inicial, que o uso do GRID 2 pela professora no AEE ocorria ainda de forma tímida, sem o desenvolvimento de atividades planejadas e elaboradas, a partir de recursos já prontos, oferecidos pela ferramenta. Estes fatores nos incitaram a responder o convite da professora para adentrar o espaço escolar da sala de recursos, no intuito de colaborar na organização das estratégias pedagógicas necessárias para se utilizar o sistema de comunicação aumentativa alternativa proposto pelo GRID 2.

Verificamos alguns obstáculos na elaboração do planejamento pedagógico do Atendimento Educacional Especializado. Ratificamos nossa verificação nos estudos de Salomão (2011), que apontam a existência de dificuldades no trabalho realizado na sala de recursos quanto à sistematização do plano de AEE, bem como a necessidade de implementação do uso de tecnologias no atendimento especializado.

A partir desse referencial e das demandas reveladas na escola pesquisada, optamos por buscar um modo mais efetivo de sistematizar o uso do GRID 2 na sala de recursos, por meio da elaboração de um plano de atendimento na sala de recursos com o uso de sistemas de comunicação aumentativa alternativa.

Para esta etapa, foi importante adotar a estratégia de observação do estudante em atividades na sala de aula comum e na sala de recursos, com vistas a conhecer suas respostas às estratégias de ensino utilizadas pelas professoras para seu atendimento, bem como pelo interesse de identificar os detalhes em sua aprendizagem e suas habilidades comunicativas.

A estratégia seguinte foi a proposta de efetivar um plano de ações elaborado em conjunto com as professoras e a ser desenvolvido no AEE. Tal estratégia se mostrou bastante positiva, no entanto, foi necessário integrar outros instrumentos de coleta de informações para dar conta de responder os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, para conhecer seu perfil e percurso pedagógico, analisamos alguns documentos de Lucas (relatórios psicopedagógicos, relatórios escritos pelas professoras da classe comum e da sala de recursos, e laudo médico). Realizamos também entrevistas semiestruturadas iniciais com a professora da sala de recursos e com a professora regente, no intuito de conhecer a forma de atendimento oferecido e o perfil do aluno a partir das considerações das professoras, bem como as tecnologias

assistivas por elas utilizadas.

De maneira geral, pudemos reconhecer naquele momento que Lucas realmente possuía as características nucleares que compõem o chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na análise de seus documentos não foi identificado histórico de uso e/ou experiências de sistemas de comunicação alternativa em sua vida escolar. Verificamos também que a professora Júlia desconhecia sistemas de CAA.

No contexto escolar, Lucas era tratado pelos professores, servidores e demais estudantes com carinho e respeito, mas permanecia a maior parte do tempo alheio às atividades propostas pela professora da sala de aula. Lucas costumava correr e brincar sozinho durante o recreio; evidenciou apreciar atividades de mesa, com recorte, colagem e pintura, sendo estas as principais atividades que realizava, sendo sempre auxiliado pela professora ou por um colega da turma. Registramos uma dificuldade de interação com Lucas já que o estudante não tinha a fala articulada.

No intuito de facilitar a comunicação do estudante, a professora Taís fixou, sem sucesso, folhas A4 na parede da sala de aula impressas com imagens de materiais escolares, do armário, da turma, da professora e do vaso sanitário, a fim de que Lucas apontasse o que desejava comunicar. Reconheceu-se o esforço das professoras em estabelecer uma maneira efetiva de comunicação, na tentativa de oportunizar ao estudante uma forma para que ele fosse melhor compreendido.

Percebemos que o planejamento de ações a serem desenvolvidas com Lucas deveria ser realizado de forma colaborativa entre as professoras e que as observações da pesquisadora seriam consideradas para a retroalimentação da prática pedagógica no âmbito das atividades realizadas pelas docentes.

Dessa forma, foram realizados três encontros semanais com as professoras. Num deles contamos com a presença da mãe do aluno. De maneira geral, foram acordadas estratégias de acompanhamento pedagógico pelas duas professoras no sentido de buscar a melhoria da qualidade do atendimento ofertado, com vistas a dar respostas às diversas necessidades educacionais demandadas pelo estudante na sala de aula, na sala de recursos e também na sua residência.

Consideramos importante que as professoras pudessem discutir propostas para a elaboração de atividades que favorecessem maior nível de autonomia do estudante em relação à realização das atividades escolares; incentivar a socialização com os colegas de turma por iniciativa do estudante; auxiliar o processo de decodificação de letras (vogais e consoantes) a partir do nome próprio e de seus colegas em textos escritos; auxiliar o estudante a relacionar imagens com objetos, entre outras possibilidades.

Houve, então, a necessidade de se recorrer em conjunto com as professoras à literatura científica, com vistas a conhecer investigações feitas no campo dos modelos de intervenção e outras referências usados no contexto educativo de estudantes com autismo, em especial sobre o sistema PECS.

Dessa forma, a partir da leitura sobre recursos e atividades de CAA seguida dos

comentários das professoras e da mãe, e para anteceder o uso do software GRID 2 no Atendimento Educacional Especializado, foram estabelecidas as seguintes estratégias com vistas a uma nova prática para com o estudante, a saber:

A) AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DO ESTUDANTE

Recorremos a uma observação pontual de Lucas. Os relatos da mãe promoveram o conhecimento do estudante em seu contexto familiar. Os dados do diário de campo contribuíram para desvelar seu comportamento nos diversos contextos da escola. A leitura cuidadosa de seus documentos (Relatórios Pedagógicos e Adequação Curricular), o preenchimento da Ficha Cumulativa Adaptada, da Ficha de avaliação psicopedagógica do estudante com Transtorno do Espectro do Autismo e do questionário de repertório comunicativo respondido pela mãe e pela professora do estudante sintetizam os instrumentos utilizados para esta avaliação inicial.

Os instrumentos revelaram que Lucas apresentava muitos comportamentos favoráveis ao desenvolvimento, no entanto, possuía latentes necessidades comunicacionais. Arriscamos inferir que o fato de o estudante nunca ter utilizado sistemas de comunicação aumentativa alternativa em seu contexto domiciliar ou educacional pode ter minimizado as suas possibilidades de comunicação. A partir destas constatações, prosseguimos para outra fase do estudo.

B) CONFECÇÃO DE RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA

O planejamento para a confecção e uso de recursos de baixa tecnologia caracterizou-se como uma estratégia pedagógica para anteceder o atendimento na sala de recursos com o uso do software GRID 2, uma vez que ficou constatado que as professoras, o estudante e sua mãe nunca haviam utilizado sistemas de comunicação alternativa, ratificando a necessidade de ampliar a forma de comunicação para que Lucas pudesse ser mais bem compreendido, sobretudo, para significar a utilização do software, que requer esses elementos como base para a potencializar sua aplicação. Assim, algumas ações foram organizadas e realizadas da seguinte forma:

| AÇÃO | PARTICIPANTES | FREQUÊNCIA | OBJETIVO |
|--|---|--------------|--|
| Seleção de imagens para confecção dos recursos de baixa tecnologia. | Professora do AEE Estudante Turma de Integração Inversa Pesquisadora Professora regente Família do estudante | Duas semanas | Captação de imagens para confecção de recursos de baixa tecnologia |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Confecção dos recursos de baixa tecnologia. | Pesquisadora | Duas semanas | Confecção de jogo, confecção de atividade de loto-leitura e confecção de cartões de comunicação (quadro de rotina) para uso no AEE, na sala de aula e em casa |
| Atendimento do estudante em sala de aula | Professora regente Estudante | Todos os dias, no estabelecimento da rotina escolar e na execução de atividades a serem desenvolvidas pelo estudante | Utilizar os recursos de baixa tecnologia, o jogo da memória e a atividade de loto-leitura como recursos de apoio |
| Atendimento do estudante em casa. | Família do estudante Estudante | Todos os dias, nos momentos de rotina e atividades de vida diária. | Utilizar em casa o quadro de rotina como recurso de apoio à comunicação |
| Registro do atendimento realizado na sala de aula. | Pesquisadora, Professora da sala de recursos e professora regente. | Quinzenalmente (período de 15 minutos) durante o período de coordenação (planejamento) da professora regente | Discutir o processo de desenvolvimento do estudante, indicar os avanços, trocar experiências e redirecionar a ação |
| Registro do atendimento realizado em casa. | Pesquisadora e mãe do estudante | Quinzenalmente (período de 10 minutos) na residência do estudante ou no local de trabalho do pai do estudante | Discutir o processo de desenvolvimento do estudante, indicar os avanços, trocar experiências e redirecionar a ação |
| Avaliação do processo de uso dos recursos de baixa tecnologia. | Professora da sala de recursos Professora regente Estudante Pesquisadora Mãe do estudante | Um encontro | Avaliar as contribuições e pertinência das ações em todas as suas perspectivas (intervenção pedagógica, uso dos recursos de baixa tecnologia, orientações à família, prosseguimento do trabalho desenvolvido). Esboçar o trabalho a ser desenvolvido com o software GRID 2 |

Tabela 1 – Ações para confecção de recursos de baixa tecnologia

Fonte: dados da pesquisa

Levamos em consideração que, apesar dos grandes avanços e descobertas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, ainda há muito por investigar, já que o quadro apresentado por essas crianças é intrigante e desafia o conhecimento sobre o ser humano e sua natureza em geral. Daí a necessidade de se vislumbrar e explorar esta temática de uma forma multifacetada, e não com uma postura unilateral e isolada, de maneira a considerar o estudante com autismo como sujeito de possibilidades.

Correia (2014) destaca ainda que, antes de se iniciar um sistema de CAA é necessário fazer uma procura para averiguar quais as preferências da criança. Estas preferências podem estar relacionadas com a alimentação ou com outros tipos de itens, e são chamados de reforços. O uso desses reforços é bastante valorizado pela

criança, eles podem ser apresentados através de símbolos ou imagens (fotografias) organizados para serem utilizados frequentemente.

A necessidade de utilizar os reforços possibilitou a confecção de um quadro de preferências, que foi preenchido pela mãe de Lucas, e serviu como aporte para a confecção dos recursos de baixa tecnologia e para a futura seleção de figuras para a confecção de pranchas de comunicação no software GRID 2.

A partir do quadro de preferências e da visualização de vídeos sobre o sistema PECS iniciamos o processo de captação de imagens de Lucas nos vários momentos e espaços da escola e na sua rotina doméstica, com vistas à construção de cartões de comunicação. Uma câmera fotográfica foi entregue à professora Júlia e posteriormente à mãe de Lucas, sendo a elas solicitado que fotografassem o estudante nos momentos da rotina diária de sala de aula e na rotina familiar. A professora Taís também capturou imagens nos momentos vivenciados com o estudante na sala de recursos.

Para a realização deste estudo, não tivemos a pretensão de adotar o sistema PECS de forma rígida, seguindo estrategicamente as etapas que este sistema requer. Ao contrário, a inserção dos recursos de baixa tecnologia serviu de pontapé importante para a prática dos sujeitos envolvidos quanto ao conhecimento e possibilidades com sistemas de comunicação alternativa na rotina de Lucas.

Assim, aplicamos recursos de baixa tecnologia, contendo símbolos e imagens, para facilitar a comunicação de Lucas. Para Zaporoszenko e Alencar (2008), os símbolos são as formas de representação de objetos, pessoas, ações, relações e conceitos e são utilizados para expor pensamentos e conceitos concretos ou abstratos. Podem ser acústicos, gráficos, gestuais ou táteis, ou constituir-se de expressões faciais ou visuais e movimentos corporais. Nesse sentido, segundo as autoras, “na comunicação assistida, o indivíduo necessita de materiais como objetos, palavras escritas, fotografias e outros recursos para se comunicar” (ZAPOROSZENKO & ALENCAR, 2008. p. 9).

A introdução destas atividades favoreceu o trabalho com a linguagem oral, havendo a valorização da intenção comunicativa pela observação da expressão de desejos, necessidades, ideias e fatos, em conjunto com gestos, expressões faciais e outras produções (orais ou não) que pudessem veicular sentidos e promover competências comunicativas do estudante.

Foram, então, confeccionados um jogo de relação objeto/figura, um caderno de comunicação (com atividades de loto-leitura), um quadro para se trabalhar a rotina escolar e um quadro para se trabalhar a rotina domiciliar de Lucas. Estes materiais foram entregues à professora Júlia e à família de Lucas no final do mês de setembro de 2014. Após a explicitação dos objetivos e sugestões de trabalho com os recursos ficou acordado que estes deveriam ser utilizados durante o quarto bimestre, na rotina diária da escola e na residência de Lucas.

Após um mês e meio de trabalho com o uso dos recursos de baixa tecnologia, constatamos que o trabalho em colaboração com objetivos comuns facilitou o acesso do estudante a novas experiências de aprendizagem.

Os relatos da professora regente sobre o uso dos recursos de baixa tecnologia mostraram que eles ajudaram Lucas a perceber que através da comunicação, principalmente com a ação de apontar para as fichas que continham fotos, ele poderia conseguir mais rapidamente o que deseja, estimulando-o assim a comunicar-se e, conseqüentemente, ajudando a minimizar problemas na interpretação e/ou entendimento de seus reais desejos, ou ainda minimizando problemas em seu comportamento.

O PLANO DE AÇÕES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A partir da identificação dos conhecimentos pedagógicos e das características pessoais e comunicacionais de Lucas foi possível selecionar, em conjunto com as professoras, as áreas do currículo a serem trabalhadas com as pranchas de comunicação do software GRID 2.

Com isso, delineamos um Plano de Atendimento Educacional Especializado com o uso do software GRID 2 (PAESG2). O trabalho realizado na sala de recursos foi direcionado a partir do PAESG2 e traçados os objetivos a serem alcançados durante o quarto bimestre do ano letivo.

É importante destacarmos que a professora do AEE, assim como os demais profissionais que tiveram a ferramenta contemplada em suas escolas, não recebeu formação específica para utilizá-la. Para esta pesquisa, foram então considerados os níveis de conhecimento da professora de AEE em relação à ferramenta para o planejamento, confecção e aplicação das pranchas de comunicação.

Nesse sentido, os atendimentos foram planejados em sessões. Ao todo, foram realizadas dez sessões com duração de até cinquenta minutos. Ao finalizar o atendimento, a professora se apoiava nas observações e reflexões sobre o atendimento que havia acabado de realizar com Lucas para então planejar os atendimentos e a confecção da prancha e demais atividades seguintes.

As pranchas utilizadas se caracterizaram pela necessidade em se realizar trocas dialógicas com o estudante a partir de atividades cotidianas como, por exemplo, alimentação, lazer e autocuidado. Desse modo, as pranchas foram confeccionadas de acordo com as seguintes especificações:

| TEMA | OBJETIVOS PRINCIPAIS | ESPECIFICAÇÕES |
|------------------------|--|---|
| Minha Família | Identificar a família do estudante, o nome dos familiares, características, preferências, o que fazem, em que trabalham, etc. Explorar preferências do estudante e oportunizar trocas dialógicas tendo como referência seu cotidiano familiar. | Pranchas em formato horizontal, em cores suaves. Escrita da frase de abertura em caixa-alta. Incluem imagens reais referentes ao estudante em seu contexto domiciliar e escolar, bem como imagens (desenhos) retirados da internet. Possuem varredura manual. A varredura pode ser feita através do mouse. A construção e edição das pranchas de comunicação só podem ser realizadas pelo acesso direto. Partes principais: - área da frase, - grupo dos símbolos, - botões funcionais. Recursos especiais: - autoclique, - varredura, - gravação de voz, - adição de mensagens (reforço positivo). |
| Minha Casa | Estabelecer trocas dialógicas a partir da identificação da casa do estudante, trabalhar os nomes, funções e características dos diversos espaços da residência. Explorar locais e objetos preferidos pelo estudante tendo como referência seu contexto domiciliar. | |
| Minha Escola | Identificar a escola do estudante, trabalhar os nomes, características e funções dos ambientes do espaço escolar. Explorar locais e objetos preferidos pelo estudante no contexto escolar. Trabalhar a rotina escolar. | |
| Higiene Pessoal | Estabelecer trocas dialógicas para trabalhar a rotina e a higiene pessoal, esclarecendo sua importância. | |
| Alimentos | Estabelecer trocas dialógicas para trabalhar a imaginação e a expressividade a partir das preferências alimentares do estudante. | |

Tabela 2 – Especificações das pranchas confeccionadas no GRID 2

Fonte: dados da pesquisa.

De forma não linear, foram descritos os planejamentos e interlocuções ocorridos antes, durante e após as dez sessões destinadas para uso do GRID 2. Outra intenção/ sugestão discutida a partir das sessões foi a de imprimir e plastificar as pranchas utilizadas para uso em sala de aula junto com o caderno de comunicação.

Confeccionamos também um arquivo digital contendo os registros do atendimento do estudante com o uso do software GRID 2. A seguir é apresentado um exemplo de registro descritivo e reflexivo das sessões realizadas no AEE.

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>3ª Sessão Prancha MINHA CASA</p> <p>Data: 11/11/14</p> <p>Duração do atendimento: 18 minutos</p> | <p>Recursos Prancha contendo imagens reais da casa do estudante (cômodos) e seus respectivos nomes.</p> <p>Atividade complementar: confecção de “casinha” através de colagem com figuras geométricas; desenho e pintura.</p> | <p>Objetivos Compreender sua história de vida e de sua família por meio de fontes orais e documentais (imagens), tendo em vista suas relações.</p> <p>Reconhecer que o espaço vivido é construído a partir das relações sociais e das intervenções humanas.</p> <p>Trabalhar o nome dos locais, função, características.</p> <p>Explorar local e objetos preferidos do aluno (computador e XBOX).</p> | <p>Conteúdo curricular principal Geografia Paisagens: observação e preservação de paisagens de sua escola e locais próximos à sua residência.</p> <p>Ambiente familiar, escolar e circunvizinho. Espaço da casa, quarto, sala, cozinha, banheiro.</p> <p>Matemática Figuras geométricas.</p> |
| <p>Síntese do atendimento</p> | <p>A professora Taís apresentou as imagens estimulando o estudante a interagir e a se comunicar por meio da seleção de imagens na prancha. Houve a exploração das imagens com frases do tipo: “De quem é essa casa?”. “Quem mora aqui?”. “Onde o Lucas dorme?”. “O que tem no quarto?”. “O que tem nessa sala?”. “Do que você gosta de brincar?”. Lucas demonstrou maior interesse nesta sessão, reconhecendo o espaço físico de sua casa e observando os nomes contidos nas pranchas. Manteve-se atento e repetidamente clicava o mouse sobre as figuras. Sorriu quando a professora falou do XBOX (videogame), mostrado na tela do notebook, bastante apreciado pela criança. Antes da professora concluir a atividade, Lucas levantou-se e dirigiu-se até o outro computador denotando interesse em jogar (como costumava fazer no AEE). A professora pegou-o pela mão, retornando à mesa. A professora ofereceu materiais de colagem para a realização da casinha com figuras geométricas, previamente recortadas. O estudante não demonstrou interesse em fazer a colagem da casa com figuras geométricas e quis pintar a folha oferecida pela professora. A professora permitiu que Lucas pintasse a folha, deixando a atividade de montagem da casinha para a próxima sessão.</p> | | |

Tabela 3 – Registro da terceira sessão com o uso do GRID 2

Fonte: registros do diário de campo.

Percebemos que o prosseguimento com uso do software e de outros sistemas de comunicação pode ampliar o vocabulário do estudante. Para isto, é importante conhecer e selecionar os vocábulos emitidos pela criança para identificar e maximizar ações voltadas para ampliar seu repertório comunicacional, conforme explicitam Paura e Deliberato (2014).

Percebemos também que, quando a professora Taís agia com pulso firme e estabelecia pequenas trocas — negociação — com o estudante, comportamentos aparentemente voluntariosos minimizavam-se. Destacamos que durante as sessões percebemos o quanto Lucas apreciava utilizar jogos interativos e diferentes recursos tecnológicos que contêm sons e animações.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como opção para a análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo, que tem sido a abordagem apropriada para a análise de materiais volumosos coletados durante o estudo de campo.

O relato minucioso dos acontecimentos foi feito a partir das observações e registros das intervenções realizadas com o uso de recursos de comunicação aumentativa alternativa, e figuraram em três importantes categorias de análise, a saber: os recursos de CAA na prática pedagógica, as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora do AEE para o desenvolvimento das atividades e o desempenho pedagógico do estudante.

A aplicação do Plano de Atendimento Educacional Especializado com o uso do software GRID 2 (PAESG2) favoreceu a eleição de subcategorias: a utilização do GRID 2 como recurso de apoio, o PAESG2 e prática pedagógica na sala de recursos, a interlocução entre as professoras e o processo de registro das reflexões sobre as ações realizadas.

Podemos considerar que o uso do software GRID 2 na sala de recursos pesquisada indicou importantes contribuições desta tecnologia para o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa do sujeito estudado: para além das pranchas e das atividades produzidas com o GRID 2, destacamos a forma constante de mediação das professoras, que considerou o estudante em seu aspecto global e em suas especificidades, levando em conta sua bagagem sócio-histórica, conforme defende Vygotsky (2007).

Durante a mediação/intervenção foram observadas intenções comunicativas do estudante. Nesse sentido, redobramos a atenção na observação e significação de cada olhar, apontar, e sorrir do estudante, que foi considerado como um sujeito de inúmeras possibilidades. A espera pelo outro, o apoio e o incentivo à reformulação daquilo que se quer expressar, as modificações e alterações no jogo dialógico são exemplos dessa mediação tendo como referência o uso das pranchas de comunicação.

Dentre as principais dificuldades relatadas pela professora Taís para uso do GRID 2 no AEE, destacamos as dificuldades de confecção das pranchas e da impossibilidade de acesso aos recursos do software (principalmente os recursos de acesso à internet) para dinamizar os atendimentos.

Identificamos alguns fatores que podem ocorrer em todo o Atendimento Educacional Especializado no país: o elevado número de estudantes NEE atendidos no AEE, a necessidade de um tempo maior para planejamento individualizado das ações a serem desenvolvidas nas salas de recursos e a necessária articulação do professor do AEE com os professores regentes, assim como a presença dos recursos de tecnologia assistiva sem a devida formação docente para seu uso.

Constatamos a necessidade de os envolvidos no processo educativo se implicarem em ações proativas, com vistas à superação de dificuldades que urgem

em ser superadas. Obviamente isso requer reivindicações por melhores condições de trabalho; requer também o envolvimento de toda comunidade escolar com vistas a reivindicar um atendimento educacional de qualidade, que dê conta de responder às demandas educacionais de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto deste estudo, as dificuldades reveladas nas práxis pedagógicas das professoras de Lucas podem ser facilmente compreendidas quando se reconhece que seus saberes, bem como o de outros profissionais do ensino, histórica e hegemonicamente não têm considerado as diferenças e singularidades nos modos de ensinar e avaliar os estudantes com autismo, o que se revelou, por exemplo, no desconhecimento das profissionais sobre os sistemas de CAA.

A utilização dos recursos de CAA requer, portanto, que o profissional que irá operá-los se aproprie da tecnologia e de métodos específicos para planejar as atividades a serem desenvolvidas, de maneira a atender as necessidades de aprendizagem e de comunicação de um público tão peculiar, como o estudante com autismo, sujeito desse estudo.

Foi constatado que não basta que os sistemas de ensino disponibilizem tecnologias ou recursos de TA nas instituições de ensino se tais ferramentas não satisfazem as necessidades básicas do sujeito e/ou se o seu uso não possui uma intencionalidade pedagógica, comprometida com o conhecimento e com a inclusão dos estudantes NEE.

De forma alguma pretendemos culpabilizar estas profissionais do ensino. Ao contrário, pretendemos elucidar que formas diferentes de ensinar e avaliar podem e devem ser facilitadas com o uso de sistemas e recursos específicos para os indivíduos NEE, e que a formação de professores, (tanto a formação inicial quanto a formação continuada e a capacitação profissional) para o conhecimento e uso dos sistemas de CAA na educação desses estudantes é mais que necessária.

As estratégias criadas para viabilizar o potencial comunicativo e de aprendizagem de Lucas, de certa forma, mostraram os desafios vividos pelo estudante no ambiente escolar. Nesse sentido, conhecer outros recursos e métodos para o acesso a conteúdos curriculares possibilitou às professoras compreenderem e assumirem outras práticas, além das tradicionalmente empregadas com o estudante.

No fluxo dessas mudanças, destacamos algumas estratégias utilizadas no processo de intervenção-ação proposto. As contribuições decorrentes do uso da CAA com o estudante residiram primordialmente na relevância desses recursos como dinamizadores dos processos comunicativos do sujeito. Os símbolos representativos daquilo que desejava comunicar possivelmente possibilitaram o início de um processo de fluidez em sua comunicação.

Consideramos relevante também a interlocução observada entre a mãe, a professora do AEE e a professora regente, bem como a interlocução delas com o estudante. Desse modo, podemos afirmar que ao potencializar o uso de recursos de baixa tecnologia e do software GRID 2, mesmo com os entraves apresentados na licença desta tecnologia para utilização na sala de recursos pesquisada, houve a ampliação e a possibilidade de inserção e participação social do estudante no contexto escolar e domiciliar, privilegiando seu acesso ao conhecimento.

Constatamos que a oferta das licenças para uso do GRID 2, anunciada para oferecer apoio ao trabalho do professor para o atendimento do estudante NEE, pelas dificuldades operacionais apresentadas, resultou em frustração às expectativas dos profissionais das escolas selecionadas com a tecnologia pela não instalação da ferramenta e consequente impossibilidade de acesso e falta de formação para sua aplicação. Dados obtidos nessa pesquisa mostram que foram disponibilizadas pela SEDF 70 (setenta) licenças para as escolas, das quais apenas 2 (duas) foram identificadas utilizando o software.

Nesse sentido, registramos aqui a necessidade de maior atenção e compromisso do sistema público de ensino do DF na gestão de estratégias facilitadoras que efetivamente promovam a melhoria da qualidade do ensino, em particular, a intensificação de ações de formação de professores das salas de recursos para o uso intencional e sistematizado de TA voltadas para o atendimento de estudantes NEE. Consideramos também necessárias e urgentes ações efetivas para capacitação de professores das classes comuns para o conhecimento e uso de sistemas de CAA para o atendimento de estudantes com autismo.

Pode-se concluir nesse estudo que os limites e desafios presentes na inserção de TA nas escolas do sistema público de ensino do DF, em particular do software GRID 2, revelam a descontinuidade das ações dos governos, a falta de envolvimento dos professores no processo de inserção dessas ferramentas, a incompatibilidade do sistema operacional — possivelmente pela falta de conectividade à internet em algumas escolas —, tendo sido delegada aos educadores a responsabilidade de concretizar a instalação bem como a tarefa de apropriação e conhecimento da ferramenta analisada.

Acreditamos que os registros contidos neste estudo podem contribuir para viabilizar discussões e problematizações sobre os processos de inserção de tecnologias no âmbito escolar e sobre os processos de escolarização de estudantes com autismo. No entanto, as reflexões (e sugestões) aqui trazidas não pretendem ser conclusivas e de forma alguma assumem um papel de completude ou de modelo a ser seguido, mas com certeza se constituirão como exemplo efetivo em possibilidades de atuação profissional consequente no atendimento a estudantes NEE.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro. Série Pesquisa em Educação, 2002.

BARDIN, L. **L'Ére logique**. Paris: Robert Laffont, 2011.

BERSCH, R. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Design) — Programa de Pós-Graduação em Design, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CORREIA, V. G. P. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa, e processos comunicativos**. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. Tecnologias Assistivas para Autonomia do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Inclusão**, ano 2, n. 2, p. 25-32, 2006.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Portal dia a dia educação**. [2015]. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=680>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

PAURA, A. C; DELIBERATO, D. Estudo de vocábulos para avaliação de crianças com deficiência sem linguagem oral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100004>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

SALOMÃO, B. R. **O Atendimento Educacional Especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico** — um estudo de caso. 2011. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

TECASSISTIVA. 2015. Disponível em: <<http://www.tecassistiva.com.br>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

THE GRID 2 SOFTWARE. **Guia de início rápido**. Sensory Software, 2010. Disponível em: <http://sensorysoftware.com/grid-software-for-aac/grid2_aac_software/>. Acesso em: 7 jul. 2014.

VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes. 1999.

ZAPOROSZENKO, A.; ALENCAR, G. A. R. **Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão**. Maringá: UEM, 2008. (Caderno Pedagógico. Série: Educação Especial). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_ana_zaporoszenko.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2014.

WALTER, Cátia. C.F. Efeitos da adaptação do PECS Associada ao Currículo Funcional Natural das pessoas com Autismo Infantil. 2000. 134 f. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2000.

ROBÓTICA DE BAIXO CUSTO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Luciano Frontino de Medeiros

Professor/doutor do programa de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter - Curitiba – Paraná - luciano.me@uninter.com

Scheila Leal Dantas

Professora de robótica sustentável da Secretária Municipal de Educação de São José dos Pinhais e mestranda do Centro Universitário Internacional Uninter - Curitiba – Paraná - scheila.dantas@gmail.com

RESUMO: Atualmente muito se fala sobre a utilização de novas tecnologias na educação, e muitas possibilidades estão a nossa disposição, sobretudo ferramentas como a internet, que acaba possibilitando e facilitando a realização de vários cursos, mesmo não podendo estar presente todos os dias. Nesse sentido, foi pensado em um curso que pudesse ter um formato mais acessível a um público de estudantes com altas habilidades/superdotação do ensino fundamental municipal sobre um tema que instiga a maioria dos alunos, a robótica. Tal projeto será desenvolvido com os estudantes em quatro momentos ao longo de um ano; momento um: as primeiras tecnologias inventadas pelo ser humano; momento dois: robótica sustentável com sucatas; momento três: robótica com custo reduzido através do Arduino; momento quatro: robótica com kits industrializados. Tal curso

contará com momentos presenciais e online, esse último será desenvolvido em um ambiente virtual utilizando a plataforma do Google Sala de Aula. Nos momentos presenciais, com encontros semanais, serão desenvolvidas as oficinas práticas. E nos momentos online, serão realizadas atividades com a ajuda dos pais ou responsáveis. Com tais oficinas e atividades pretendemos que os alunos saiam do papel passivo, tornando-se criadores e construtores do seu conhecimento, compreendendo que a tecnologia existe há muito tempo e, que foi através das primeiras invenções do ser humano ainda na época da Pré-história, que agora temos a possibilidade de construir desde objetos de robótica com custo reduzido até robôs inteligentes.

PALAVRAS CHAVE: EaD, AVA, Altas habilidades/superdotação, Robótica sustentável, História das Tecnologias.

ABSTRACT: Currently there is a lot of talk about the use of new technologies in education, and many possibilities are available to us, especially tools such as the internet, which makes it possible and easier to carry out various courses, even though they can not be present every day. In that sense, it was thought of a course that could have a format more accessible to a public of students with high abilities / gifted of the municipal elementary school on a subject that

instigates the majority of the students, the robotics. Such a project will be developed with students at four times over a year; moment one: the first technologies invented by the human being; moment two: sustainable robotics with scrap; moment three: robotics with reduced cost through the Arduino; moment four: robotics with industrialized kits. This course will have face-to-face and online moments, the latter will be developed in a virtual environment using the Google Classroom platform. In the face-to-face moments, with weekly meetings, practical workshops will be developed. And in online moments, activities will be carried out with the help of parents or guardians. With such workshops and activities we want students to leave the passive role, becoming creators and builders of their knowledge, understanding that technology has existed for a long time and that was through the first inventions of the human being still in the prehistory era, that we now have the possibility to build from robotic objects with reduced cost to intelligent robots.

KEYWORDS: EaD, AVA, High skills / giftedness, Sustainable Robotics, History of Technologies.

INTRODUÇÃO

Buscamos com esse trabalho contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação do ensino fundamental. Acreditamos que através de projetos, principalmente na área de robótica, é possível despertar nesse público o interesse em aprender de uma forma diferente, mais lúdica e prazerosa com as tecnologias atuais. O professor, nesse sentido, deve sempre procurar atualizar sua metodologia de ensino, deixando-a mais atrativa para o aluno, reinventando-se e sendo criativo, buscando uma forma para atrair a atenção do aluno, que pode estar fisicamente no local, mas nem sempre está ali de fato. Libâneo (1994) e Netto (1987) afirmam que para que a aprendizagem ocorra é necessário que haja a motivação dos discentes e para que isso aconteça, é preciso que saíamos do modelo tradicional de ensino que ainda estamos tão apegados nas unidades de ensino.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é analisar de que modo a robótica educacional contribui no desenvolvimento intelectual desse público, procurando conceituar o que é a robótica e quais são suas contribuições e importância para a educação, assim como, a valorização da história das tecnologias construídas pelo ser humano. Segundo Papert: “E o que se aprende fazendo fica muito mais enraizado no subsolo da mente do que o que qualquer pessoa possa nos dizer”. (PAPERT, 1994).

Buscamos ainda demonstrar que existem outras formas de ensinar e aprender e não apenas os modelos presenciais de ensino, mesmo com os alunos pequenos, para tanto se faz necessário a ajuda dos familiares dos estudantes. Com a proposta

do AVA é possível, construir atividades significativas, possibilitando uma interação maior entre esses.

REFERENCIAL TEÓRICO

A tecnologia existe há milhares de séculos, ela surgiu praticamente ao mesmo tempo em que os primeiros habitantes do planeta apareceram. Há muitas décadas ela vem sendo utilizada por diversas áreas do conhecimento humano. Atualmente contamos com várias tecnologias como a inteligência artificial, a robótica, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. A robótica, por exemplo, vem sendo utilizada em diversos ramos, como é o caso da utilização industrial: nuclear e automobilística; tecnologia espacial, na medicina, no comércio, na educação, etc.

Na área educacional o investimento em robótica ainda está na fase inicial de desenvolvimento, mesmo que sua importância seja comprovada para auxiliar no ensino e aprendizagem. Para Zilli, a robótica educacional pode ser um recurso tecnológico importante no ensino aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, porque “... propicia uma atividade dinâmica, permitindo a construção cultural e, enquanto cidadão tornando-o autônomo, independente e responsável”. (ZILLI, 2004, p.77).

Na educação sempre foi mais usual a utilização de aparatos tecnológicos em geral, como televisores, aparelhos de som e de CD/DVD e atualmente os projetores de vídeos e computadores.

Tecnologias como a robótica e a inteligência artificial e principalmente os ambientes virtuais de aprendizagem, mesmo no século XXI, raramente são utilizados, sobretudo no ensino fundamental. Na educação, a robótica passou a ser conhecida há pouco tempo através de Seymour Papert com a Logo, segundo Pocrifka e Santos:

Baseada nos estudos de Seymour Papert, esta teoria tem por objetivo promover a construção do conhecimento por meio do uso das tecnologias. Segundo esta premissa é a criança que diz ao computador o que deve ser feito, por meio da Linguagem de Programação. (POCRIFKA E SANTOS, 2009, P. 2470).

Papert foi um dos primeiros a defender a utilização da tecnologia na educação, afirmando que mesmo que a tecnologia não seja a panaceia para os problemas educacionais, sua falta geraria uma educação com menos qualidade: “Tecnologia não é a solução, é somente um instrumento. Logo, a tecnologia por si não implica em uma boa educação, mas a falta de tecnologia automaticamente implica em uma má educação”. (PAPERT, 2001, p.2).

Na área pedagógica, esta ferramenta possibilita que professores e alunos possam vivenciar situações que enfrentariam na vida real, solucionando problemas e buscando alternativas para resolver novas questões que surgem o tempo todo. Dentre as tantas vantagens da robótica, Netto (1987) cita que a robótica no âmbito escolar poderá: “Desenvolver o raciocínio e a lógica na construção de algoritmos e programas para controle de mecanismos; favorecer a interdisciplinaridade, promovendo a integração

de conceitos de áreas como: matemática, física, eletricidade”. (NETTO 1987).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao pesquisar levantamos dúvidas e questionamentos referentes ao tema escolhido, as respostas geralmente vêm com o objetivo de ajudar o pesquisador a encontrar meios para solucionar o problema levantado em seu trabalho científico. Todos os grandes pesquisadores, inventores e cientistas sempre começaram suas pesquisas com perguntas e dúvidas, pois foi através desses questionamentos que puderam buscar as soluções desejadas. Segundo Gil, pesquisa pode ser definida como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL. 2007, p. 17).

É através da metodologia que conseguimos a organização necessária para uma pesquisa eficiente e bem elaborada, ela define o método que será utilizado ao longo do trabalho, como será realizado e qual característica terá.

Essa pesquisa tem as características de uma metodologia qualitativa, pois pretendemos observar pequenos grupos de estudantes da educação especial, buscando um conhecimento aprofundado de como eles se desenvolvem e como é o comportamento deles ao se depararem com ferramentas tecnológicas não tão usuais na escola. Analisando ainda, como acontece o ensino-aprendizagem dessas crianças com a introdução da robótica educacional e de AVAS no seu dia a dia escolar e familiar.

Aqui procuramos descrever passo a passo como foram as aulas e oficinas ministradas ao longo do ano de 2018. As oficinas de robótica educacional tiveram início no final do ano de 2017 tendo continuidade no início de 2018, durante todo o ano letivo, com alunos da sala de Recursos Multifuncional de um município na região metropolitana de Curitiba, sendo esses portadores de Altas habilidades/superdotação.

Nessas oficinas, foram ministradas aulas direcionadas à construção de objetos de robótica com sucatas ou sustentável, robótica de baixo custo com Arduino, robótica com kits industrializados e a história da Evolução da Tecnologia. Esse curso foi realizado de forma presencial com reuniões semanais e online num ambiente de aprendizagem virtual (AVA), utilizando a plataforma do Google Sala de Aula (figura 5), onde foram realizadas diversas atividades durante o ano todo, os estudantes contaram com o auxílio dos pais e/ou responsáveis para realizar as atividades online.

O projeto consiste em solicitar aos alunos pesquisas relacionadas às oficinas presenciais, sobre os assuntos que estudaram ao longo do ano, no qual foram realizadas através do AVA. Objetivando que os estudantes se aprofundassem sobre os temas e, posteriormente, discutir sobre eles presencialmente, os temas trabalhados foram: Pré-História, primeiras tecnologias, tecnologias atuais, história da robótica,

robótica educacional, robótica com sucatas, robótica com Arduino e industrializada.

Nas oficinas, foram construídas lanças pré-históricas com pedras pontudas e galhos, onde os estudantes pintaram com tinta guache, foram construídos, também, cartazes em carvão (pintura Rupestre) representando a Pré-História e, ainda, objetos antigos e modernos em massinha de modelar e argila. Algumas oficinas foram direcionadas à utilização da técnica chamada de bricolagem, onde os alunos construíram objetos com folhas de árvores e flores, raspas de lápis, com espigas de milho com tinta sob o tecido e/ou papel e com rolos de papel higiênico. Para Garcia e Lippi a técnica bricolagem significa:

Oriundo do francês, o termo bricolagem significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. Por sua vez, relendo o trabalho do antropólogo, Derrida (1971) resinificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Finalmente, De Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo. (GARCIA E LIPPI. 2012. p. 607).



Figura 1: Oficina da Pré-história - 2018

Fonte: Arquivo pessoal dos autores



Figura 2: Oficina de técnicas em argila e tinta - 2018

Fonte: Arquivo pessoal dos autores



Figura 3: Oficina de técnicas de bricolagem - 2018

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Em cada momento das oficinas práticas/presenciais, foi solicitada a participação dos pais e alunos sobre os temas trabalhados, através de comentários nos vídeos, respostas de perguntas fechadas e abertas, pesquisas sobre cada assunto postado semanalmente e outros.

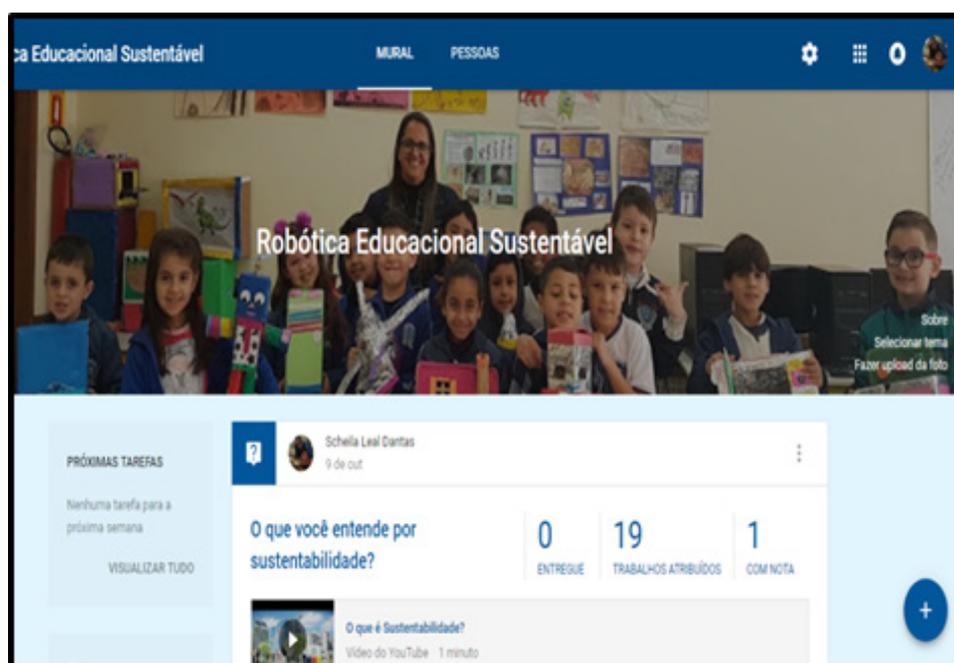


Figura 4 – AVA do curso de robótica sustentável – 2018

Disponível em: <https://classroom.google.com/c/MTU4NTg0NTMxNjJa>

A próxima oficina consistiu na retirada de motores de aparelhos de DVD, Vídeo Cassete, Leitor de CD/DVD e controle de vídeo game, além de luzes e leds, utilizando ferramentas como chave Phillips, alicates e chave de fenda, tais objetos foram utilizados para construção dos protótipos robóticos de brinquedo.



Figura 5: Oficina de retirada de motores - 2018

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

O passo seguinte aconteceu no laboratório de informática, com aulas básicas de hardware e software. Nesse momento, foi apresentada e explicado aos alunos, a utilidade de diversas peças internas e externas do microcomputador, eles tiveram a oportunidade de montar e desmontar os computadores conhecendo cada peça que compõem a máquina. Tiveram ainda aulas sobre história dos computadores, no qual se construiu uma linha do tempo sobre o assunto.

Logo após, foi dado início à construção dos objetos robóticos com sucata, os estudantes construíram miniaturas de objetos que utilizam no dia-a-dia e outros que fizeram parte das suas pesquisas sobre a história dos objetos construídos pela humanidade. Nesses objetos foram instalados motores, luzes, leds, cooler/ventoinha de computador e hélices de plástico, botão liga-desliga, rodas, conexão de fios, baterias e pilhas.



Figura 6 – Construção dos objetos robóticos com sucatas – 2018

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Após a construção dos objetos em robótica sustentável, passamos para a fase dois da robótica: que consiste na oficina para iniciantes com Arduino, onde foram apresentadas algumas peças que compõem os kits de Arduino, e explicadas programações básicas com essa ferramenta: acender e apagar luzes e sinaleiros. Essa fase da oficina está em andamento e finalizará ao término desse ano letivo.



Figura 7 – Arduino – 2018

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Segundo Komis e Romero (2017) existem diversas fases da aprendizagem em robótica educacional, no qual ela chama de taxonomia das atividades da robótica

educacional. Para ela, as atividades de robótica devem ser trabalhadas em diversos níveis, que começam de forma simples até atingirem patamares mais avançados, acontecendo uma aprendizagem de forma progressiva. (KOMIS E ROMERO, 2017).

Ao término das oficinas, ao final do ano letivo de 2018, será apresentado o resultado do trabalho aos profissionais, alunos e a comunidade escolar, em uma Mostra Educacional de Robótica Sustentável, onde cada aluno apresentará os trabalhos confeccionados.

O visitante da mostra se deparará, ao entrar na sala de exposição, com fotos, cartazes, objetos robóticos, maquetes e outros materiais construídos pelos estudantes, onde os alunos estarão apresentando seus trabalhos e demonstrando seu conhecimento adquirido no decorrer do ano, ao adentrar na sala, o início das explicações acontece com a apresentação da Pré-História, das peças internas do computador, e dos objetos antigos e modernos e os objetos robóticos construídos com sucatas. Ao longo da visita o convidado viaja pelas tecnologias desde as mais antigas e simples até o que há de mais moderno em nosso tempo.



Figura 8 – Mostra cultural – ano 2017

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O trabalho com os estudantes com superdotação/altas habilidades, ainda está em desenvolvimento nesse ano de 2018, mas podemos afirmar que, já obtivemos resultados significativos, ou seja, ao indagarmos à professora da sala de recursos multifuncional e aos pais, esses afirmaram que a maioria dos alunos que participam

do projeto, antes eram mais agitados e agressivos e não gostavam muito de trabalhar em grupo, mas após a participação no projeto mudaram sua postura.

Entretanto, esse projeto já acontece há seis anos no município, nesse sentido, assegura-se que o desempenho dos alunos que participaram do projeto de robótica sustentável nos anos anteriores foi muito além do esperado em vários pontos como: aprendizagem em diversas disciplinas, como a matemática, português, ciências, história, artes e outras. Através do curso percebemos a maior facilidade para resolução de problemas, interação com seus pares, gosto pela pesquisa, desenvolvimento cognitivo, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho buscou-se oportunizar aos estudantes com altas habilidades/superdotação uma aprendizagem significativa e diferenciada de maneira dinâmica e lúdica, seja de forma presencial ou online. Visando que o aluno percebesse que a aprendizagem, tanto através de oficinas ou pesquisas e trabalhos em ambientes virtuais de aprendizagem, pode ser divertida. Perceber ainda, que brincando com essas ferramentas que até então lhe eram desconhecidas, pode aprender e descobrir um mundo totalmente novo e ao mesmo tempo real. Entendendo que, a tecnologia, a robótica e ambientes de aprendizagem online, podem auxiliar nas atividades do seu dia a dia, seja escolar ou em casa.

Em relação às autoridades, escola e, sobretudo, aos familiares, o objetivo foi o de sensibilizar e incentivar mudanças de comportamento da seguinte forma: participação, compartilhamento de aprendizagem, integração e interação entre pais e filhos, colaboração, investimento, valorização e respeito às propostas pedagógicas em relação à robótica e às tecnologias em geral. Compreendendo que, mesmo com os alunos pequenos é possível uma educação semipresencial de qualidade.

É preciso conscientizar e criar políticas públicas, buscando estratégias a serem adotadas para que ferramentas tecnológicas como a robótica e os AVAs sejam mais acessíveis para a educação pública, pois praticamente em todas as situações de aprendizagem o uso da tecnologia e de ferramentas como essas mencionadas são importantes tanto nas escolas quanto na vida pessoal e, futuramente, profissional do estudante. Para isso, é preciso uma nova forma de ver e pensar a educação dessa nova geração tão ligada e conectada, pensando em uma formação de qualidade e contínua para o professor, pois de nada adianta termos diversos recursos tecnológicos sem professores preparados para utilizá-los.

Nosso país tem muito que avançar nesse sentido, entretanto, cabe a nós cobrarmos uma educação melhor e que se aproxime mais dessa geração tecnológica, só assim todos conseguirão ter acesso a uma educação de qualidade, visando desenvolver as habilidades do século XXI.

A relevância da continuidade desse trabalho se faz necessária, para que os profissionais da educação atuem em suas Unidades de Ensino como multiplicadores dessa proposta e das novas ferramentas tecnológicas que temos disponíveis atualmente. Visando também, mudanças de conceitos e paradigmas, deixando de lado velhos preconceitos em relação à utilização das novas tecnologia na escola, vendo que é possível fazer uma educação significativa e moderna, utilizando tudo que as novas tecnologias proporcionam.

REFERÊNCIAS

- GARCIA, M.; LIPPI, GONÇALVES, N. B. **Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/15.pdf>. Acesso em: 29/12/2018.
- GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. **Métodos de pesquisa**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 04/02/2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. _____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KNAUTH, V. C. G.; HASSEN D.R. **Metodologias Qualitativa e Quantitativa**. Disponível em: <http://lctead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Victora-Metodologias%20qualitativas%20e%20quantitativas.pdf>. Acesso em: 01/03/2018.
- KOMIS, V.; ROMERO, M.; MISIRLI, A. **A Scenario-Based Approach for Designing Educational Robotics Activities for Co-creative Problem Solving**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315066572_A_Scenario-Based_Approach_for_Designing_Educational_Robotics_Activities_for_Co-creative_Problem_Solving. Acesso em: 02/05/2018.
- NETTO, S. P. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: Pedagógica e Universitária: São Paulo: EDUSP, 1987.
- PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- PAPERT, S. **Education for the knowledge society: a Russia-oriented perspective on technology and school**. IITE Newsletter. UNESCO, No. 1, janeiro-março 2001.
- POCRIFKA, D. H.; SANTOS, T. W. **Linguagem logo e a construção do conhecimento**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2980_1303.pdf. Acesso em: 09/11/2018.
- ZILLI, S. R. **A Robótica Educacional no Ensino Fundamental: Perspectivas e Práticas**. Dissertação de Mestrado – Florianópolis: UFSC, 2004.

A UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO HAND TALK PARA SURDOS, COMO FERRAMENTA DE MELHORA DA ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO

Marcelo Rodrigues

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos - São Paulo

RESUMO: A mediação da tecnologia assistiva no processo de ensino aprendizagem é o tema do referido artigo. Buscou-se na literatura existente o conhecimento necessário para fundamentar o referido trabalho. O objetivo da presente pesquisa diz respeito à implantação de tais tecnologias de forma a viabilizar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e consequente utilização do aplicativo Hand Talk, em uma Sala de Recursos Multifuncional/Surdez, no Colégio Estadual Wolff Klabin, na cidade de Telêmaco Borba/Paraná. Evidenciou-se, portanto, que com o emprego da tecnologia, propiciou aos alunos a aprendizagem de uma segunda língua e consequente participação ativa dos mesmos nesse processo de consolidação do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos, Tecnologia Assistiva, Hand Talk.

ABSTRACT: Mediation of assistive technology in the teaching learning process is the subject of that article. Sought in existing literature the knowledge necessary to support such work. The objective of the present research concerns

the deployment of such technologies in order to facilitate the learning process. In this sense, the methodology used was bibliographical research and consequent use of the Hand Talk application, in a Multifunctional Resources Room/deafness, the Wolff Klabin, State College in the city of Telêmaco Borba/Paraná. It was evident, therefore, that with the use of technology, it provided students with the learning of a second language and their active participation in this process of consolidation of teaching.

KEYWORDS: Deaf, Assistive Technology, Hand Talk.

1 | INTRODUÇÃO

A comunicação é indispensável para que as relações humanas existam e se desenvolvam, sendo assim, assume um papel fundamental no desenvolvimento psicológico, físico e social de qualquer criança. Assim sendo para o pleno desenvolvimento de alunos surdos, é interessante o desenvolvimento da aprendizagem de uma segunda língua, com o objetivo de possibilitar aos mesmos o letramento necessário para que deem condições da escrita.

Com os constantes avanços tecnológicos e a implantação dos mesmos em favor da educação, é possível, portanto, através de aplicativos virtuais, integrar os alunos surdos às

ferramentas de tecnologia assistiva que permitam tal aprendizagem.

Nesse sentido, a questão central dessa pesquisa, teve como propósito analisar os recursos de tecnologia assistiva que podem contribuir no processo de ensino aprendizagem por meio das práticas de letramento para alunos surdos, na Sala de Recursos Multifuncional/Surdez (SRM), tendo como objetivo principal, a viabilização do uso de ferramentas de tecnologia assistiva para a mediação do referido processo com os mesmos.

A metodologia utilizada na presente pesquisa fundamenta-se na busca bibliográfica e em posterior pesquisa de campo. Buscou-se na literatura e em plataformas eletrônicas, o referencial teórico necessário para fundamentar a questão proposta. Posteriormente, na Sala de Recursos Multifuncional, com os alunos surdos do Colégio Estadual Wolff Klabin, na cidade de Telêmaco Borba, Estado do Paraná, em que foi implantada a utilização de um aplicativo que permitisse a aplicação daquilo que havia sido pesquisado.

Ante o exposto, concluiu-se, portanto, que a inclusão de tecnologias auxiliares, no processo de letramento para surdos, é de fundamental relevância para que os mesmos possam ter condições de um ensino e aprendizagem de qualidade. A receptividade dos alunos foi fundamental para que o projeto se desenvolvesse de maneira satisfatória, ainda que diante de algumas limitações no banco de palavras do aplicativo.

2 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A fundamentação teórica deste projeto inicia-se pela explanação do processo histórico da educação dos surdos, para que possamos compreender o caminho percorrido por esses sujeitos em seu processo educacional ao longo do tempo, a fim de que estas reflexões nos levem à compreensão dos embates e divergências que ainda encontramos em relação ao processo educacional de alunos surdos. Para Sá (2003 apud MESERLIAN, 2009), “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”.

Constatamos então, de acordo com a pesquisa realizada, que durante os diversos períodos da história, os surdos eram considerados como deficientes e incapazes de exercerem seus direitos e desapropriados da possibilidade de escolhas, sendo assim, colocados às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político. Segundo Lima (2004), na Grécia, por volta de 384 a.C., os surdos eram considerados seres insensíveis e irracionais, devido ao fato de que o surdo, por não utilizar a língua oral em sua comunicação, não podia ser visto como humano.

A expressão do surdo como “não-humano” perdurou por quase dois mil anos. Num cenário de extrema miséria, onde esse indivíduo não tinha acesso à educação e conseqüentemente ao trabalho, não tinha também, meios para sua sobrevivência. No início do século XVI, temos os primeiros registros a respeito das tentativas em relação

a educação desses sujeitos.

De acordo com Lima (2004), o médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano, que viveu no período de 1501-1576, foi o primeiro a afirmar que o surdo era capaz de pensar, compreender, estabelecer relações entre as coisas e representar objetos. Segundo Soares (2006 apud MESERLIAN, 2009), Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar, e que os sons da fala ou ideias do pensamento podem ser representados pela escrita, desta maneira, a surdez não poderia se constituir num obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento.

Conforme Lima (2004), em 1620, foi publicado na Espanha o primeiro manual de educação de surdos: “Redução das letras e a arte de ensinar a falar os mudos”, por Juan Pablo Bonet, fazendo-se a exibição do alfabeto manual de Ponce de Leon. Dessa forma, segundo Lacerda (1998), entende-se que além da atenção dada à fala, a língua escrita era de fundamental importância na educação do surdo, fazendo-se assim, grande uso dos alfabetos manuais.

Muitos professores de surdos utilizavam a leitura-escrita no processo de ensino de seus alunos e, a partir daí, faziam uso de diferentes técnicas desenvolvendo a leitura labial e articulação dos sinais. No século XVIII, surgem vários educadores de surdos que desenvolveram diversas metodologias. Lima (2004), explica que por volta de 1750, o abade francês Charles Michel De L’Epée (1712-1789), criou o método de ensino denominado “sinais metódicos”, baseado na utilização de sinais envolvendo aspectos da gramática da língua francesa.

O método foi utilizado na educação de duas crianças surdas obtendo muito sucesso. Sendo assim, De L’Epée inaugurou o “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”, utilizando sua residência como escola pública para os surdos e expandindo a abordagem gestualista. Após seis anos aproximadamente, os surdos da escola pública em Paris:

dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas (SILVA et al., 2006, p. 23-24).

Enquanto na França o uso do método gestual era ampliado na educação dos surdos, na Europa, especialmente na Alemanha e Inglaterra, o método oral, que consiste em ensinar a língua oral para os surdos, criava forças, pois, conforme Lacerda (1998) havia pedagogos renomados, que eram defensores do método oral e que faziam críticas ao método gestual.

De acordo com Lacerda (1998), devido ao avanço e divulgação das práticas pedagógicas na educação dos surdos, realizou-se em Paris o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no ano de 1878, onde foram debatidas as experiências com os trabalhos desenvolvidos até o momento, e principalmente, sobre qual seria o melhor método a ser utilizado na educação dos surdos. Tal evento influenciou por mais de um século as propostas educacionais para as pessoas surdas.

Em 1880, ocorreu o II Congresso Internacional, em Milão, no período de 06 a 11 de setembro, tendo como participantes 182 pessoas, na sua grande maioria ouvintes. A conclusão desse evento foi a declaração oficial de que, na educação de surdos, o método oral deveria ser preferido ao gestual, pois se acreditava que as palavras eram, consideravelmente, superiores aos gestos (SILVA et al., 2006).

Lacerda (1998) comenta que, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial adotado no mundo todo, e que, as práticas educacionais referentes a tal método, foram significativamente desenvolvidas e divulgadas. Dessa forma, os surdos passaram a ser vistos como deficientes transformando-se em objeto de pesquisa para a medicina, e assim, foram excluídos do processo educativo e do mercado de trabalho, pois a surdez era considerada um déficit biológico, sujeita à cura, e as escolas passaram a serem salas de tratamento. Durante um longo período, a educação dos surdos ficou impregnada por uma visão médico-clínica, a qual entendia a surdez como deficiência auditiva que deveria ser curada e recuperada.

Para Skliar (1997), a medicalização da surdez aconteceu, devido à “busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de conhecimentos culturais, como a Língua de Sinais”.

Conforme Dias (2006) a prática do oralismo causou a diminuição da sociabilidade do surdo e criou obstáculos para a sua inclusão, em uma tentativa de imposição do meio oral e proibição da comunicação gestual-visual. Assim, constata-se o fracasso acadêmico sofrido pelos alunos surdos, por meio de resultados de pesquisas, de acordo com Sacks (1990, p. 45), “o oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”.

3 | A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A primeira tentativa de institucionalizar a educação do deficiente no Brasil foi na época do Império, onde os filhos das elites dirigentes que tinham deficiências, eram enviados para estudar na Europa, sendo que, em 1835, o Deputado Cornélio Ferreira apresentou um projeto de lei à Assembleia, para que fosse criado o cargo de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e/ou surdos e mudos (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1989).

De acordo com Reis (1992), o ensino para o surdo no Brasil aconteceu devido ao interesse de que D. Pedro II tinha em oferecer uma educação, no país, ao filho da sua prima, a Princesa Isabel, que era surdo. Assim, por ordem do Imperador D. Pedro II, foi organizada uma Comissão Promotora do Instituto com pessoas importantes do Império, promovendo a fundação de uma escola para surdos (PINTO, 2006). Iniciou-se então, em 1856, a educação dos surdos com a fundação do Instituto Nacional de

Surdos-Mudos - INSM, no Rio de Janeiro (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), dirigido pelo professor surdo francês Hernest Huet, “vindo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, para que o trabalho com os surdos estivesse atualizado com as novas metodologias educacionais” (NETTO, 2005).

Conforme Pinto (2006), o professor Huet, em 1856, trouxe para o Instituto o seu programa de ensino, cujas disciplinas eram: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. A disciplina envolvendo “Leitura sobre os Lábios”, só seria ofertada aos alunos que tivessem aptidão, bem como, considerando que quem tivesse resíduo auditivo teria muito mais chance de desenvolver a linguagem oral. Segundo o autor, essa foi uma questão bem polêmica ao longo da história do Instituto, pois a oferta educacional era diferenciada para os surdos que não possuísem aptidão para a linguagem oral, visto que para os alunos sem resíduo auditivo a metodologia de ensino era a Língua de Sinais.

Para Souza (1998), a partir de 1857, os surdos brasileiros deram início a movimentos reivindicatórios em busca do “direito de um ensino em Língua de Sinais”. Sendo assim, as divergências entre os surdos e os profissionais ouvintes foram expostas, resultando para os surdos, a posse da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA). A partir de tal acontecimento, que foi uma vitória dos surdos, tornou-se evidente uma mudança de concepção em relação a eles próprios, sendo modificado o termo “deficiente auditivo” utilizado na FENEIDA, para “surdos”, desse modo, a federação passou por uma nova nomenclatura tornando-se Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), revelando assim, a negação da comunidade surda ao estereótipo de “deficientes” empregados pelos ouvintes.

Conforme Dias (2006 apud MESERLIAN, 2009) no INES, eram utilizados a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas em 1911, como consequência do Congresso de Milão, adotou-se o oralismo puro em todas as disciplinas. Porém, “muitos professores, funcionários surdos e ex-alunos, que sempre mantiveram o hábito de frequentar a escola, proporcionaram a formação de um foco de resistência e manutenção da Língua de Sinais” (NETTO, 2005). De acordo com o autor, em 1923, surgiu a segunda escola para surdos, na cidade de São Paulo, sendo nomeada como Instituto Santa Terezinha. Posteriormente, em 1954, foi criada a terceira escola, em Porto Alegre, e na sequência, em 1957 em Vitória. O diretor do INES, o doutor Armando Paiva Lacerda, entre 1930 a 1947, enfatizou a necessidade de corrigir as falhas educacionais, na educação dos surdos, em seu livro: *Pedagogia Emendativa do Surdo*, buscando-se “adaptar o educando ao nível social dos normais, por intermédio do ensino da linguagem, e que o objetivo da linguagem oral é dotar a criança surda de uma linguagem análoga à fisiológica.” (SOARES, 1999).

Segundo Dias (2006), até o início da década de 1950, os professores de surdos eram autodidatas ou haviam estudado no exterior, sendo assim, foi realizado o primeiro

“Curso de Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Linguagem Falada”, ofertado pelo INES, por intermédio da diretora Ana Rímoli, sendo equivalente ao segundo grau, com três anos de duração, em regime de internato e externato, conforme a residência do aluno. De acordo com Soares (1999) tal curso representava a modernidade em relação à pedagogia para a educação do surdo e era regido pela Lei Orgânica de Ensino (Decreto nº 8530 de 2 de janeiro de 1946).

A grande maioria dos surdos, que passaram pelo processo de oralização no Brasil, não falavam e nem faziam leitura labial de forma satisfatória. Poucos surdos apresentavam habilidade de expressão e recepção verbal razoável, sendo comum, por esse motivo, ficarem, por alguns anos, retidos na mesma série do ensino regular. Constatamos então, que esse fracasso escolar pode ser considerado resultado de representações sociais, históricas, culturais, linguísticas e políticas, devido a concepções equivocadas, às quais o surdo é condicionado a superar a deficiência em busca da igualdade (BRASIL, 2004).

4 | LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Conforme Fernandes (2006) é perfeitamente possível que os surdos adentrem ao mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que têm na Língua de Sinais seu principal elemento fundador. O aprendizado da Língua Portuguesa se efetiva a partir do significado que essa língua assume nas práticas sociais, principalmente escolares, para as crianças e jovens surdos, assim se conhece esse valor por meio da Língua de Sinais. Portanto, o letramento na Língua Portuguesa, depende da constituição de seu sentido na Língua de Sinais. Sendo assim, para a autora, aprender o português, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos.

A autora salienta, que é comum nas escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais) no início do processo de alfabetização, os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita. Porém, esse tipo de encaminhamento metodológico, é uma das principais causas das crianças surdas ficarem em desvantagem durante o aprendizado da escrita do português, resultando assim, em uma escrita insignificativa no contato inicial sistematizado com a escrita, pois não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Dessa forma, as crianças surdas realizam cópias do desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que leva consigo ao longo da vida escolar.

Para Fernandes (2006), o ensino baseado na relação entre oralidade e escrita, causa sérias implicações para os alunos surdos em seu processo ensino aprendizagem, entre elas:

- a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade, pois não tem conhecimento prévio internalizado;
- a criança não apresenta conhecimento a respeito do léxico (vocabulário) da Língua Portuguesa, devido ao fato que no ambiente familiar sua comunicação se restringe a gestos naturais ou caseiros (na ausência da Língua de Sinais);
- como a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas, não há a percepção de sílabas;
- as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido, pois são vistas como unidades compactas sem associação de significado; a leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo).

A partir da análise de tais implicações, entende-se que é impossível acreditar que os alunos surdos se apropriem da leitura e escrita a partir de estratégias que utilizam o método fonético no período inicial de alfabetização, e que, quanto mais tradicional for a prática do professor, menores serão as chances de avanços do aluno.

Questiona-se então, como enfrentar esse desafio metodológico? Fernandes (2006) diz que para a efetivação do processo de aprendizagem da leitura e escrita, precisa-se repensar sobre a atual utilização das metodologias na escola, que reproduzem as estratégias baseadas na oralidade e na audição como referenciais para apropriação da leitura e escrita ignorando as singularidades linguísticas dos surdos. Sendo assim, precisamos ter o claro entendimento que a constituição dos sentidos na escrita pelas crianças surdas decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos.

A autora utiliza a denominação “letramento” para definir o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para surdos e explica que ao considerar tal denominação como o substantivo para nomear as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, delinea-se alguns princípios que nortearão os encaminhamentos metodológicos que está sugerindo:

O letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê); [...] O letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas; [...] Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural. Esses princípios atestam que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a contextos de LEITURA. Sem leitura não há escrita significativa e, portanto, inexistente o letramento (FERNANDES, 2006, p. 32).

Nesse sentido, é perceptível a relevância de uma prática e outra, em que ambas atuam de forma complementar e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo, tendo como premissa básica a necessidade da leitura, pois sem a mesma o letramento não acontece.

5 | FERRAMENTAS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO PARA SURDOS

A educação, direito de todos, é garantida ao aluno com necessidades educacionais especiais de forma efetiva, a partir da oferta de condições para sua plena participação

em igualdade com as demais pessoas na comunidade em que vivem, com a promoção de oportunidades de desenvolvimento pessoal, educacional, social e profissional.

Para Vygotsky (1987), é sumamente relevante para o desenvolvimento humano o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor destaca que o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, escola, tecnologias, etc., influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem do indivíduo.

A partir dessa perspectiva, entendemos que o ambiente educacional deve assegurar condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e nas comunicações a fim de garantir o atendimento aos educandos de acordo com suas especificidades.

Sendo assim, cita-se a tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado, como oferta de ferramentas que permitam a esses estudantes, a igualdade de condições de acesso ao processo de ensino e aprendizagem de forma concreta e prazerosa, a fim de neutralizar as barreiras causadas pelas suas necessidades educacionais especiais, e possibilitar a inserção desses indivíduos nos ambientes estimulantes para o processo de aprendizagem.

Segundo o conceito proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas, da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26).

Portanto, são considerados recursos de tecnologia assistiva, desde artefatos simples, como um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência (GALVÃO FILHO, 2009).

A partir de tal entendimento, podemos considerar como recursos de tecnologia assistiva na educação dos surdos, o computador e a internet, visto que são ferramentas presentes na cultura da comunidade surda, e que podem auxiliar os alunos na realização de diversas atividades escolares, dentre as quais citamos a produção de textos e o acesso à internet a partir da disponibilidade de formas alternativas de comunicação, como por exemplo, aplicativos que utilizam a Libras.

É possível fazer uso dessas tecnologias nas escolas estaduais que ofertam o atendimento especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, onde essas disponibilizam o acesso ao computador e à internet, por meio de aplicativos que favorecem a Libras juntamente com a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A partir das novas tecnologias, um novo modelo de educação está sendo criado. Nas últimas décadas, com o desenvolvimento da informática, surgem novas possibilidades para o processo de aprendizagem do estudante surdo e/ou com outra deficiência.

De acordo com Freire (2000), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Sendo assim, podemos utilizar o computador e a internet como recursos que transformam as práticas tradicionais existentes e não apenas instrumentos que repassam informações aos estudantes, pois podem ser ricas ferramentas no processo educacional do aluno surdo, permitindo ao mesmo, buscar informações e construir com seus recursos, vivenciando situações problemas que possibilitem a construção de novos conhecimentos.

Segundo Takahashi (2000) a inclusão social pressupõe formação para a cidadania, o que significa que as Tecnologias de Informação e Comunicação devem ser utilizadas também para a democratização dos processos sociais, para fomentar a transparência de políticas e ações de governo e para incentivar a mobilização dos cidadãos e sua participação ativa nas instâncias cabíveis.

No período de 03 a 05 de junho de 2014, em Campinas, aconteceu o “I Simpósio Internacional de Tecnologia Assistiva – SITA”. Abaixo, consideram-se importantes reflexões discutidas durante o simpósio, sobre a tecnologia assistiva, e que se pode relacionar à deficiência auditiva e surdez:

A acessibilidade à comunicação e informação deve contemplar a comunicação oral, escrita e sinalizada. Sua efetividade dá-se mediante a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva tais como materiais pedagógicos acessíveis, tradução e interpretação da língua brasileira de sinais (Libras), software e hardware com funcionalidades que atendam tais requisitos de comunicação alternativa, entre outros recursos e serviços demandados pelos estudantes, nos diversos níveis de ensino; [...] A efetivação do direito à acessibilidade decorre do direito à autonomia e independência. Neste sentido, destacam-se as diversas soluções tecnológicas, que cada vez mais, demonstram-se aliadas indispensáveis à inclusão das pessoas com deficiência; [...] Por meio do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, o Ministério da Educação amplia investimentos para aquisição de equipamentos, recursos de tecnologia assistiva [...] fortalecendo a inclusão escolar das pessoas com deficiência [...] e a expansão da formação de profissionais para o ensino, tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Libras. [...] A luta pelo direito à educação, revela-se altamente mobilizadora dos setores progressistas da sociedade, extrapolando os muros da escola, atingindo o cerne das discussões fundantes sobre os desafios da educação contemporânea, onde se assenta a concepção de educação especial na perspectiva inclusiva. Por essa razão, considera-se que tecer o enredo da plena participação é desafiar o velho paradigma em todas as suas manifestações, desde as práticas pedagógicas homogeneizadoras, até a edificação dos prédios, organização dos acervos e dos diversos ambientes acadêmicos, bem como, das formas de comunicação (SITA, 2014, p. 17).

A partir de tais reflexões, entende-se que a efetivação do direito à educação, requer estratégias eficazes de enfrentamento dos desafios que se depara durante o processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos. Faz-se necessário então, a consolidação de políticas institucionais de acessibilidade, para que esse novo paradigma torne-se realidade na vida das pessoas.

6 | A APLICAÇÃO DO DISPOSITIVO *HAND TALK* NO COLÉGIO ESTADUAL WOLFF KLABIN

O Colégio Estadual Wolff Klabin, está localizado no centro da cidade de Telêmaco Borba, interior do Paraná. Fundado em 04 de janeiro de 1957, pelo Decreto nº 7470, iniciou suas atividades com o nome de Ginásio Estadual de Cidade Nova, atendendo aproximadamente 43 alunos. Em novembro de 1960, pela Portaria de nº 862 a Inspeção Seccional de Curitiba, aprovou a alteração do nome para Colégio Estadual Wolff Klabin, sendo esta uma homenagem ao fundador das Indústrias Klabin do Paraná.

O estabelecimento tem como entidade mantenedora o Governo do Estado do Paraná, através da Secretaria Estadual de Educação (SEED), na administração do mesmo são utilizadas estratégias para melhorar a pontualidade de alguns professores e funcionários, a equipe pedagógica luta arduamente para combater a evasão escolar especialmente no período noturno, onde está matriculada a maior parte dos alunos.

A instituição possui duas Salas de Recursos, a primeira Sala de Recursos Multifuncional/Tipo I que oferece atendimento educacional especializado para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora. A segunda Sala de Recursos Multifuncional/Surdez oferece atendimento especializado aos alunos surdos oportunizando aulas de Libras (Língua Brasileira de Sinais), Matemática básica e Língua Portuguesa com professores surdos e ouvintes que possuem domínio e proficiência em Libras.

A Sala de Recursos Multifuncional/Surdez oferece atendimento educacional especializado a dez alunos surdos. A proposta em questão contempla o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para os alunos surdos, em práticas de letramento, tendo a tecnologia assistiva como ferramenta de mediação no processo de ensino aprendizagem desses alunos, por meio da utilização do aplicativo Hand Talk em tablets e/ou celulares.

A apresentação da unidade didática se deu de forma dinâmica, por meio de cinco (5) propostas de ação, contemplando assuntos e atividades pertinentes ao tema em questão. Iniciou-se a primeira proposta por meio de uma conversa informal com os alunos sobre os recursos tecnológicos presentes em nosso dia a dia, instigando nos mesmos a curiosidade sobre aplicativos que utilizam a Libras por meio de sites da internet. A partir daí, os alunos foram direcionados até os computadores da sala onde conheceram o site: <http://www.handtalk.me/>.

Posteriormente, durante a segunda proposta, os alunos fizeram uso dos recursos tecnológicos (celulares e tablets) disponibilizados, acessaram novamente o link <http://www.handtalk.me/>, já conhecido e explorado por eles na aula anterior e realizaram o download gratuito do aplicativo, por meio de instruções direcionadas. Então, foram desafiados a utilizarem a nova ferramenta, pesquisando palavras de interesse próprio (objetos da sala, conteúdos das diferentes disciplinas, entre outras).

A terceira proposta metodológica foi uma prática de letramento subdividida em cinco momentos, de acordo com as sugestões de etapas de letramento propostas por Fernandes (2004, p. 18), no texto “Educação Bilíngue Para Surdos: Trilhando Caminhos para a Prática Pedagógica”: contextualização visual do texto; exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais; identificação de elementos textuais e paratextuais significativos; leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo e (re)elaboração escrita com vistas à sistematização. Para essa prática, foi apresentada uma cartilha instrutiva da Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) com o tema “Alimentação Saudável” e durante o desenvolvimento das etapas citadas, os alunos utilizaram o aplicativo Hand Talk realizando a tradução das palavras e expressões estudadas para Libras.

Como quarta proposta, foi apresentado um novo texto social (instrucional) relacionado ao tema “Alimentação Saudável”, oportunizando aos alunos a ampliação dos conhecimentos sobre o tema em questão. As atividades foram realizadas seguindo os passos de letramento já citados na proposta anterior de acordo com Fernandes (2004).

Na quinta e última proposta, os alunos realizaram uma produção de texto demonstrando o aprendizado sobre o tema estudado com a mediação do aplicativo Hand Talk e fizeram a ilustração. Finalizando essa implementação didática, foi realizado um piquenique com alimentos saudáveis sugeridos e preparados pelos próprios alunos (lanches naturais, salada de frutas, sucos naturais), na “Praça dos Pinheiros” localizada próximo ao colégio, onde os alunos apresentaram suas produções em Libras para os colegas.

As produções foram filmadas e compartilhadas via internet. Durante a implementação dessa unidade didática, notou-se uma grande receptividade e facilidade por parte dos alunos perante o manuseio dos recursos tecnológicos propostos. A dificuldade dos alunos foi em relação ao banco de palavras do aplicativo, pois o intérprete virtual não sinaliza algumas palavras, apenas realiza a datilografia, porém tal dificuldade se tornou um desafio para os alunos, pois oportunizou novas pesquisas na internet.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento do projeto, pode-se reconhecer a trajetória da educação dos surdos no Brasil. Nesse sentido, observou-se todas as fases do processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

Com o avanço tecnológico dos recursos educacionais, a contribuição para o ensino aprendizagem e integração dos alunos surdos em novos métodos, possibilitando assim a inclusão de uma segunda língua para os mesmos.

A inclusão do aplicativo Hand Talk, permitiu aos alunos surdos participantes do

projeto, a possibilidade de estarem conectando-se a uma nova ferramenta tecnológica, de maneira autônoma. Assim como outras tecnologias, houve empecilhos a serem transpostos, principalmente com relação à falta de alguns vocábulos pelo aplicativo. Porém, esse fator não foi suficiente para desestimular os alunos, muito pelo contrário, serviu de estímulo para que os mesmos realizassem pesquisas em novos sites para complementarem seu aprendizado.

Para finalização do projeto, a realização do piquenique com os alunos, resultou em um momento de partilha de conhecimento, além da grande satisfação por parte dos mesmos, como sentimento de recompensa, por estarem tendo a oportunidade de estar em um ambiente diferente ao convencional, celebrando o fim de uma etapa vencida.

Ainda no piquenique, os alunos foram filmados, fazendo em Libras, tudo aquilo que aprenderam com o aplicativo, além de estarem em contato com uma alimentação natural, que foi o tema do projeto do letramento. O envolvimento dos alunos e da família foi tão positivo, que a utilização do aplicativo não se limitou à sala de aula, muito pelo contrário, os alunos e pais, baixaram o aplicativo em seus aparelhos eletrônicos no intuito de darem sequência ao ensino proposto.

Enfim, o desenvolvimento do presente projeto permitiu reconhecer a história do surdo no Brasil, e o advento dos recursos tecnológicos no ensino aprendizagem dos alunos surdos, permitindo assim, a implementação de recursos mais modernos que visou à melhora no ensino aprendizagem do mesmo. E talvez, o mais importante, o projeto permitiu a um grupo pequeno de alunos e famílias, sentirem-se incluídos no processo de aprendizagem, tendo a oportunidade de participarem de eventos que para os alunos não deficientes, são comuns, deixando como resultado principal a vontade de estar buscando e conhecendo o novo como forma de viabilizar outras formas de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FREIRE, Fernanda M. P. **Educação especial e recursos da informática**: superando antigas dicotomias. Biblioteca Virtual, Textos, Proinfo/MEC, 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/tecnologia_anexo3.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Educação especial no Brasil**. Estudos Avançados em Educação, 1989.

GALVÃO FILHO, Teófilo et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília: Corde, 2009. 138p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/tecnologia_anexo3.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/tecnologia_anexo3.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

LACERDA, C. B. F. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço**, Instituto de Educação de Surdo, Rio de Janeiro, v. 10, p. 3040, 1998.

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o efeito**. 2004. 271f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. 2009. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

NETTO, M. C. S. M. **IEPIC, vida norma: a inclusão e a formação da primeira professora surda em 2004**. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Deliberação Nº 02/03. **Normas para a Educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do Estado do Paraná**. Curitiba: SUED/SEED, 2003. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/le_del02-03.PDF>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SUED/SEED, 2006. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/dce_ed_especial.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PINTO, F. B. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. Fênix - **Revista de História 188 e Estudos Culturais**, Rio de Janeiro, v.3, maio/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias**. 1992. 243 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 1992.

SÁ, N. R. L. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, V. et al. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880**. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 324.

SILVA, Roberval Teixeira; DIAS, Maria Carmelita Pádua. **Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos**. Rio de Janeiro,

2004, 146p. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SITA. I Simpósio Internacional de Tecnologia Assistiva. **Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva** – CTI Renato Archer. Campinas: CNRTA –CTI, 2014.

SKLIAR, C. B. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos**. In: SKLIAR, C. (Org.). Educação & Exclusão. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997. v. 1, p. 105-155.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, R. M. **Situação bilíngue nacional**. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão, 1998. Anais... Rio de Janeiro, 1998. p. 36-45.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TECNOLOGIA Assistiva nas escolas. **Recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. Instituto de Tecnologia Social (ITSBrasil). Microsoft/ Educação. S. L: s.d. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/tecnologia_anexo3.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/tecnologia_anexo3.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE AUDITIVO A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MEDIADA PELO ORALISMO PURO

Andressa dos Santos Ribeiro

Acadêmica do 5º período. Curso de Pedagogia da Faculdade FacimpWynden. ribeiroandressa330@gmail.com.

Cleres Carvalho do Nascimento Silva

Professora Mestra. Curso de Pedagogia da Faculdade FacimpWynden. carvalhoscar@outlook.com.

Hávila Sâmua Oliveira Santos

Professora Especialista. Intérprete de Libras da Faculdade FacimpWynden. havilasamuaitz@gmail.com.

Maria Claudia Lima Sousa

Professora Mestre. Curso de Pedagogia da Faculdade FacimpWynden. maria.sousa@facimp.edu

RESUMO: Baseado em um modelo clínico é que foi imposto ao surdo o desenvolvimento da expressão oral, tendo como pressuposto a “normalização” do surdo na busca da sua equivalência a uma educação ouvintista¹. Mediante isto, o trabalho tem como objetivo analisar as implicações do método educacional oralista, na percepção de três ex-alunas de uma escola da rede privada de Imperatriz - MA. Tendo em vista a essa realidade, as entrevistadas tiveram sua educação baseado somente no método oralista (não sendo exposta a nenhuma língua de sinais). Este trabalho foi

realizado por meio de uma pesquisa qualitativa e fundamentado nos seguintes referenciais teóricos: Fernandes (1990), Quadros (1997) e Goldfeld (2002). Foram, selecionados três deficientes auditivos baseados nos seguintes critérios: 1- terem tido uma educação básica mediada, somente, pela oralização (sem intérprete de Língua de Sinais) e 2- terem conhecido a Libras- Língua Brasileira de Sinais posteriormente, no Ensino Superior ou depois da formação acadêmica. A pesquisa constatou que mesmo os deficientes auditivos fazendo leitura labial e tendo uma comunicação boa com os ouvintes ainda assim, há suas limitações, visto que, a pesquisa obteve resultados não satisfatórios da educação baseada no oralismo puro, havendo uma defasagem na aprendizagem escolar.

Palavras chave: Processo de aprendizagem. Deficiente auditivo. Método educacional Oralista.

1 | INTRODUÇÃO

A educação dos surdos foi, por um longo período, baseado num modelo clínico em que prevaleciam técnicas que visavam o desenvolvimento da expressão oral e essa postura foi disseminada tendo como

¹ De acordo com Carlos Skliar (2010), trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.

pressuposto básico a “normalização” dos surdos via domínio da oralidade na busca da sua equivalência ao ouvinte.

O artigo tem como objetivo analisar as implicações do método educacional oralista, na percepção de três ex-alunas de uma escola da rede privada do município de Imperatriz- Ma, especificando e analisando criticamente seu processo de aprendizagem na proposta oralista.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi, pesquisa qualitativa baseando ainda nos aportes teóricos, bem como fazer um levantamento de análise examinando nas experiências dos entrevistados sobre o processo de aprendizagem em sua educação básica mediado ao oralismo puro².

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: 1 Introdução; 2 Breve histórico da educação de surdos de antiguidade até os dias atuais; 3 Comunicação do deficiente auditivo em meio social; 4 Metodologia; 5 Resultados/Discussão; 6 Considerações Finais; 7 Referências Bibliográficas.

O primeiro tópico faz uma abordagem sobre os aspectos que caracterizam a pessoa surda de acordo com o contexto histórico, educacional e legal, buscando por meio de um recorte histórico de situar a questão do surdo até a contemporaneidade. Por conseguinte, é traçado sobre a comunicação do deficiente auditivo em meio social e na vida escolar convergindo no seu desenvolvimento cognitivo, destacando a dificuldade de sua compreensão da língua oral. E por fim, são expostas as considerações finais, corroborando algumas questões sobre a educação dos surdos.

2 | BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DA ANTIGUIDADE ATÉ OS DIAS ATUAIS

Os percursos históricos da vida do sujeito surdo foram de muito sofrimento, discriminação, humilhação, limitações. Na antiguidade, eram considerados incapazes de ser independentes, viverem em sociedade, privados de ir à Igreja e se casarem, enfim, “a lei social que imperava era: os mais fortes sobrevivem” (BIANCHETTI; FREIRE, 2002).

No período na Idade Moderna, começou a surgir os primeiros trabalhos no tocante a educação da criança surda e de integrá-la (ainda não é inclusão) na sociedade. Alguns educadores tinham diferentes pontos de vista, no que diz respeito ao melhor método para a comunicação com surdos porque não tinham nenhum tipo de comunicação, viviam isolados, cada teste que faziam descobriam novos resultados e então foram percebendo que os surdos eram capazes de ter uma vida normal como os outros ditos “normais”.

O primeiro educador filantrópico francês que iniciou o trabalho com os surdos foi

2 A proposta desta filosofia era voltar à “normalidade”, à “não- surdez” e, para isto, rejeitava qualquer tipo de gestualização, não reconhecendo a língua de sinais como a língua materna da comunidade surda. (GOLDFELD, 1997).

Charles-Michel de L'Épée, conhecido também como “Pai de Surdos” pelo motivo de ser um dos primeiros a defender a Língua de Sinais e teve seu reconhecimento que é uma língua natural dos surdos, considerando como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação.

Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha claras a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos (LACERDA, 1998, p. 3).

No século XVII foi o período considerado mais próspero da educação dos Surdos pois houve fundação de várias escolas para Surdos, e evolução, por meio de comunicação em Língua de Sinais.

Com o avanço e divulgação das práticas pedagógicas com surdos, houve o primeiro encontro em Paris, onde foi discutido a respeito das experiências e impressões dos trabalhos realizados, alguns grupos defendiam a língua de sinais para a comunicação com criança surda, pois perceberam que é sua língua natural, então foi período de alívio para o grupo de surdos.

Com o segundo encontro de instituições de educação de surdos no Congresso Mundial de Surdos-Mudos, no ano de 1880 em Milão, onde promovia a votação para definição de um método melhor para educação de surdo, o resultado da votação definiu ser o método oral puro, abolindo oficialmente o uso da Língua de Sinais, acreditando que esta não era a melhor maneira para o Surdo receber a instrução no ambiente escolar. Ressaltando também que os participantes do congresso na votação eram somente ouvintes, os surdos não tiveram direito de votar.

A partir daí, para a comunidade surda, o sofrimento foi maior do que imaginava, pois passaram mais de oitenta anos com a educação bastante rígida obrigando a falar, pois nem todos conseguiram ter uma fala de forma clara, era uma educação tradicional, algo que não desenvolvia e, por conseguinte, recebiam castigos. Mas, isso não impedia os surdos de comunicar-se, na língua gestual escondidos no banheiro evitando serem flagrados (HONORA, 2009).

No final do século XIX até grande parte do século XX prevaleceu às determinações do Congresso, ou seja, a proibição dos sinais. A autora GOLDFELD (2002) destaca:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (p. 34).

Durante todo esse período de proibição do uso da língua de sinais os insucessos eram existentes, os alunos passavam por oito anos de escolaridade com poucas aquisições e saíam das escolas sem exercer uma profissão superior, sempre os empregos disponíveis eram inferiores. Os mesmos que não se adaptavam com oralismo eram considerados vagarosos e a sociedade somente considerava pessoas

normais se caso desenvolvesse a fala.

Conforme afirmação de dois psicólogos criadores do teste de quociente de inteligência, Binet e Simon (MOURA, apud, HONORA, 2009, p. 26) “concluíram que os Surdos não conseguiam realizar uma conversação, só podiam ser entendidos e entender aqueles a quem estavam acostumados”.

Diante desse cenário, permite compreender todo esse processo da educação dos surdos e os impactos dessa abordagem educacional supracitado, causando grande insatisfação por parte dos surdos e de alguns defensores da Língua de Sinais. Por conseguinte, iniciou uma formulação de novas propostas educacionais e aquela que mais tomou impulso nos anos de 1970, foram à denominada Comunicação Total, que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, por acreditar que a comunicação deve ser privilegiada, e não a língua. Segundo Ciccone (1996),

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito (pp. 06-08).

Então utilizando essa abordagem filosófica Comunicação Total, não era um método especificamente em uma língua oral e nem sinais, era um tipo de método espontâneo que utiliza qualquer forma de expressão em livre arbítrio, expressando suas ideias, sentimentos e informações. A metodologia ainda tinha suas falhas, ainda não era suficiente, porém fazendo comparação com abordagem oralista, com certeza teve melhoria para a educação de surdos. Conforme Goldfeld, “a Comunicação Total, em oposição ao Oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança surda” (2002, p. 39).

Entretanto, esta metodologia não teve seus resultados satisfatórios, visto que a sua abordagem defendia dois tipos de línguas ao mesmo tempo, a fala e os sinais, ou seja, bimodalismo. E isso dificultava a aprendizagem dos alunos “tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português” (QUADROS, 1997, p. 26).

Até que então, as pesquisas feitas pelos linguísticos, os testes e resultados durante anos foram descobertos de acordo com várias tentativas em metodologia até chegar na abordagem Bilinguismo, onde teve seus resultados satisfatório, suas falhas diminuíram, e perceberam que realmente a língua natural dos surdos é Língua de Sinais, onde o mesmo têm o desenvolvimento subitâneo igualado ao ouvinte, porém

em línguas diferentes.

O objetivo do Bilinguismo é os Surdos ter duas habilidades, tendo sua primeira língua (Língua de Sinais) e segunda (Língua Portuguesa) oral e escrita; não obrigatoriamente oral, dependendo de cada caso e suas particularidades. Graças a este programa de pesquisas e a outros similares, a filosofia do bilinguismo trouxe:

uma grande expansão do vocabulário de palavras, o que, por sua vez, melhorou substancialmente as habilidades de leitura labial" (...) "foi o progresso geral observado nas habilidades sociais, cognitivas e acadêmicas dos jovens, a habilidade de tomar decisões informadas acerca de si mesmo e de encontrar seu lugar do mundo" (CAPOVILLA, 2000, p. 111).

Diante desse contexto educacional, nota-se que os Surdos travaram grandes batalhas pela afirmação de seu reconhecimento social, que a cada dia vem se fortalecendo, e se firmando com a aprovação da Lei da Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Em complemento dessa Lei foi criado o Decreto nº. 5.626/2005. Proporcionando a inclusão e melhoria na educação dos surdos de maneira gradativa. Por um lado, toda essa imposição foi um estímulo para estes se organizarem e lutarem por seus direitos. Segundo Quadros (1997) afirma:

[...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita; [...] todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngües, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país (p. 28).

Portanto, essa relevância conduz a reflexões sobre o quanto a LIBRAS vêm se transformando à medida que a sociedade vai se modificando, vivendo hoje um momento histórico, sendo que a concepção a respeito dessa língua visual-espacial nem sempre recebeu status linguístico.

Outro aspecto relevante foi à preocupação atual em estruturar um Plano Educacional que não afete a experiência Psicossocial e Linguística da pessoa surda. E, partindo dessa premissa, começa a surgir à modalidade Bilíngüe como proposta de assegurar o entendimento das aulas e conteúdos ministrados em Libras, comprometendo a aprendizagem deste aluno na sua língua materna e na Língua Portuguesa- LP como segunda língua. Esta é uma abordagem bastante recente no Brasil, pois muito ainda se tem a elaborar, estudar, pesquisar e adaptar, as práticas metodológicas, as necessidades da pessoa surda, já que os surdos adquirem conhecimentos por meio do canal visual.

3 | A COMUNICAÇÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO ÂMBITO ESCOLAR

Passados os nove meses de gestação chega o momento do parto, a primeira comunicação do ser humano é o choro avisando que está bem. O primeiro contato é com a mãe, pois, ao sentir na pele a aproximação, já existe comunicação através

do acalento e sentimentos transmitidos entre mãe e filho. Ao passar do tempo há o acompanhamento de seu crescimento, seus primeiros balbucios, sorrisos, as conversas da mãe com o recém-nascido, sem saber que o recém-nascido, que até então desconhece a deficiência auditiva, quando enfim chega a descoberta da surdez do filho.

Nesse momento podem surgir indagações dos pais, do tipo. O meu filho não vai falar? O que será meu filho quando crescer? Qual a profissão que ele vai ter? Como será vai ser a vida dele em social? “Entre as crianças surdas, 90% têm pais ouvintes, e a ausência de experiência com perda de audição faz com que esses pais enfrentem vários obstáculos em relação ao desenvolvimento dessa criança, sendo um deles a dificuldade de comunicação” (ELEWEKE e RODDA, apud SILVA, et al. p. 280).

O desespero dos pais é algo comum à primeira orientação dada aos pais é procurarem profissionais dentre eles, o fonoaudiologista indicando a utilização de aparelhos para poder conviver no mundo de ouvinte. Segundo autores Eleweke & Rodda, (2000):

Os pais são fortemente influenciados pela informação recebida, especialmente no período que se segue ao diagnóstico da perda de audição. A forma como os pais percebem as funções do aparelho auditivo, a influência da atitude do profissional que os atendeu, bem como a qualidade do aconselhamento, influenciam a decisão dos pais em relação aos recursos comunicativos (apud, SILVA, et al. p. 280).

Cabe à família decidir a linguagem para o filho. Elas são: oral e gestual. A grande porcentagem da família seleciona a modalidade oral, pois vivemos no mundo onde a maioria é ouvinte, acontecem geralmente, “com as orientações recebidas dos profissionais que atenderam e com a expectativa que constroem em relação aos filhos, os pais adotam, mesmo sem o saber, uma determinada concepção de surdez” (SILVA et al, 2007, p. 280).

O objetivo do clínico-terapêutico especificamente na área da surdez, é desenvolver a fala da criança surda com auxílio da prótese auditiva, porém, a maioria somente tem seus resultados positivos quando os pais descobrem a surdez do filho no tempo certo e levam a criança desde a tenra idade. Primeiramente, matriculam na escola especiais e mais o acompanhamento profissional para reabilitação da fala, e passam anos treinando a fala, e depois tem o acesso na escola regular (CORRÊA, 2012).

O deficiente auditivo ao entrar na escola regular, é visto como uma pessoa inferior, incapaz, deficiente, coitado, excluído pela maioria dos colegas em sala de aula. A maior parte do deficiente auditivo sente vergonha de mostrar a sua surdez e até da sua prótese auditiva, não tem uma aquisição de identidade e opinião própria, pois, “a dificuldade com a linguagem pode ter derivado da privação cognitiva e emocional” (SANTANA, 2007, p. 59).

O ponto de vista da sociedade, médicos, família não ver a realidade do sujeito surdo, os mesmos têm o pensamento de que o aparelho auditivo é o “milagre” que vai fazer o deficiente auditivo entender tudo que está sendo falado, mas não é verdade,

mesmo ele sendo oralizado, usando o aparelho auditivo, mas ele não consegue acompanhar simultaneamente com a sociedade ouvinte. Conforme afirmação de Quadros (1997):

(...) apesar do investimento de anos de vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (p. 23).

A autora destaca que, a forma de falar com uma pessoa surda e ouvinte é diferente. Que ao abordar um deficiente auditivo individualmente é necessário entrar no seu campo visual, falar de maneira clara pronunciando bem as palavras sem exagero, deixar a boca visível de forma a possibilitar a leitura labial. Dessa forma, o indivíduo surdo entenderá a informação quando a conversa for entre duas pessoas, mas, considerando uma conversa com três ou mais pessoas ao seu redor, ele apresentará limitação para entender, pois, diante dessa situação “(...) uma pessoa não tem condições de interagir social e cognitivamente com qualidade e com quantidade no seu meio” (QUADROS, 1997, p. 16).

4 | METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa. Conforme Gil (2002) essa abordagem permite estudar com maior profundidade o contexto e as ações dos sujeitos envolvidos, valorizando o contato direto com a situação estudada, permitindo analisar a individualidade e seus múltiplos significados.

Como instrumentos para coleta de dados foi elaborado, previamente, um questionário com perguntas abertas para posteriormente aplicada uma entrevista aos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que, Gil (2002) afirma que, essas técnicas são bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa pensa, sente, deseja, bem como a respeito de suas explicações.

Para esta pesquisa foram selecionados três deficientes auditivos baseados nos seguintes critérios: 1- terem tido uma educação básica mediada, somente, pela oralização (sem intérprete de Língua de Sinais) e 2- terem conhecido a Libras- Língua Brasileira de Sinais posteriormente, no Ensino Superior ou depois da formação acadêmica. A comunicação utilizada nesta pesquisa foi significativa, pois a pesquisadora é surda oralizada (usuária da Língua de Sinais e leitura labial) e facilitou na pesquisa.

Conforme esses critérios e, mediante a análise dos resultados, será levantada uma reflexão crítica em torno da temática. Para tal, terá como suporte das análises os aportes teóricos que foram abordados no decorrer da fundamentação teórica, como também a outros que discorrem sobre assuntos relevantes para a análise desta pesquisa por meio de análise descritiva.

Ressalta-se que a identidade dos entrevistados foi mantida em anonimato e por isso, utiliza-se de “D.A1/D.A2/D.A3” para identifica-los. Todas as falas foram

destacadas em *itálico*. As letras para identificação referem-se a Deficiente Auditivo.

5 | RESULTADOS/ DISCUSSÃO

5.1 O processo de aprendizagem dos deficientes auditivos frente a proposta oralista

A metodologia Oralista visa o desenvolvimento e a aprendizagem da fala como um ponto central, na crença de que a pessoa com surdez pode apropriar-se dela e comunicar-se de maneira satisfatória, nesse caso, especificamente na educação. Sendo assim, estudando em escola regular e as aulas mediadas somente pela oralização, os entrevistados foram questionados se eles tinham uma boa compreensão/entendimento das aulas/conteúdos transmitidos pelos professores. Segue abaixo as seguintes respostas:

D.A1: No tempo de colegiado, eu não entendia nada que o professor falava. Eu sentava na cadeira da frente e tinha pouco entendimento. Mas, por vezes, o professor esquecia de mim e virava as costas para escrever no quadro e explicando ao mesmo tempo. Ou então, o professor ministrava as aulas movimentando-se pela sala e eu tentando acompanhá-lo, virando o pescoço para saber sobre o que ele falava. E então eu levantava a mão e pedia á ele para ter paciência comigo e ficar na minha frente para eu poder fazer a leitura labial. O professor, por sua vez, se desculpava. Era um sofrimento.

D.A2: Em toda minha educação básica, na explicação do professor, eu não tive o entendimento claro não, só um pouco. Às vezes o professor sempre explicava se movimentando para todos lados, e eu tentando ver os lábios para fazer leitura labial e não conseguia entender nada. E também pensam que eu consigo ouvir com aparelho auditivo e captar a compreensão, eu não consigo entender a contextualização, as palavras que eu conheço significado mas demoro a entender.

D.A3: Durante a minha educação tanto no fundamental e médio tive muita dificuldade. Não ficava claro meus entendimentos, eu estudava com uma prima e ela me ajudava repetindo as explicações do professor. E meus colegas de sala também. Pois quando surgiu o Decreto 5.626/05 eu já tinha terminado minha primeira graduação em Terapia Ocupacional, tudo com muita dificuldade e passando por muitas barreiras.

Pelas suas respostas percebemos que não foi o suficiente captar totalmente a fala do professor através da leitura labial e seu entendimento dos conteúdos foi uma defasagem escolar, pois sempre perdia muitas informações.

A impaciência por parte do aluno em ficar pedindo ao professor para posicionar-se na frente dos alunos, causado desconforto ao aluno surdo, bem como ao professor que na maioria das vezes não foi preparado para trabalhar que essa realidade em sala de aula, permanecendo na sua metodologia padrão. Outra dificuldade é a amplitude do vocabulário do professor que dificulta a compreensão do aluno surdo, pois nem todas as palavras faladas pelo professor são compreendidas pelo contexto.

Para esta afirmação Fernandes (1990, p. 13) diz que, “Além disso, a audição é

uma das principais responsáveis pela aquisição da linguagem, processo que envolve desenvolvimento de pensamento, memória e raciocínio”.

Outro questionamento refere-se sobre a necessidade do entrevistado de apoio por parte de alguém, ou algum colega em sala de aula no momento da aula, ou em casa como se fosse um “intérprete”. E as respostas delas foram:

D.A1: Tinha apoio de uma aluna dos anos iniciais até o ensino médio, sempre foi a mesma companheira na minha educação toda, quando eu pedia ela me ajudava sim, mas eu sentia que a mesma me ajudava só por pena, no fundo do coração ela não queria ficar junto comigo não, não era uma amizade verdadeira. Ficava comigo só para ajudar e por necessidade. Quando tinha dúvida de algo, perguntava tudo e ela me respondia, até hoje eu lembro dela (risos), encontro ela às vezes.

D.A2: Já necessitei do apoio dos colegas em sala de aula, eles me ajudavam só às vezes porque não tinha paciência, e também eles prestavam atenção nas aulas e não queria atrapalhar. Eu perguntava para eles, o que o professor falou, eles me explicavam, mas não tudo, só um pouco. E também, as perguntas nas atividades eu pedia para os colegas me explicar a pergunta porque não estava compreendendo e não estava encontrando as respostas no livro, e eles não me explicavam, só mostrava o que foi encontrado na resposta do livro, ou seja, já respondia pra mim.

D.A3: Meus colegas sempre foram meus apoios, durante todo meus estudos desde educação básica até a faculdade. Mas quando eu chegava em casa minha mãe era minha professora. Treinamos muito durante meus estudos para que eu pudesse ter um bom desempenho em sala de aula. Como ela tinha me ensinado língua de sinais, durante o dia eu forçava meu entendimento através da oralidade e quando eu chegar em casa ela me repassava o conteúdo em sinais pra eu entender melhor.

Nota-se na afirmação dos entrevistados que já necessitou de suporte para compreender o que foi falado, algumas informações foram perdidas por falta de auxílio na compreensão, até mesmo em conseguir realizar as atividades pedidas pelo professor. Nota-se que, mesmo os deficientes auditivos fazendo leitura labial, apresentam dificuldades na compreensão e realização das atividades escolares, por se limitar a leitura visual, sendo que essa prática limita o desenvolvimento de aprendizagens pelos alunos surdos.

Essa questão anterior corrobora com a terceira pergunta que foi a seguinte: “O professor tinha uma metodologia adaptada para você?”. As entrevistadas responderam que era uma sala onde os alunos eram ouvintes. Elas compartilham da mesma resposta, conta-se nos dedos os professores que ajudavam ou que se preocupavam em aplicar uma metodologia específica. Mas, elas afirmam que uns e outros professores entendiam que elas tinham dificuldades em assuntos da aula.

5.2 Concepção dos deficientes auditivos sobre a compreensão de textos em algumas situações

Sobre a compreensão de textos na Língua Portuguesa foi questionada sobre: Você consegue ler textos, realizar alguma prova escrita onde existiam palavras formais e como eles estudavam para prova? Segue os seguintes resultados: D.A1: Na hora da leitura em Língua Portuguesa eu tinha dificuldade sim, o contexto! Mas, as palavras

e significado eu entendo, mas não sei o que pergunta quer dizer! Sempre tinha interrogação. Sempre tive dificuldade. Chamava os professores para me explicar, eles me explicavam em oral, sem nenhum gesto, mas mesmo eu oralizada eu não conseguia ter um bom desenvolvimento, era um processo demorado. Estudava para as provas com antecedência de semanas antes da prova porque eu não conseguia memorizar cedo, eu fazia resumo do conteúdo em papel branco, e no outro dia estudava somente o meu resumo feito através de memorização, mas na hora da prova não caía nada no que estudei;

D.A2: Principalmente na área linguística, eu não conseguia entender nada as perguntas formais, eu perguntava o significado e me respondia somente o significado, mas não sabia contextualizar. Estudava para provas através da memorização;

D.A3: Reprovei vários vestibulares por conta das minhas más interpretações das palavras(...). Estudar para prova era sempre uma luta. Eu nunca deixava pra estudar na última hora, tipo na semana de prova. Eu estudava todos os dias um pouco, eu costumava ter um caderno velho onde eu escrevia repetidamente as palavras que tinha dificuldade de lembrar e falar. Assim fiz até a faculdade, e eu não tinha horário pra escrever, às vezes passava a madrugada inteira treinando palavras e estudando texto (risos).

Diante disso, conforme afirmação do autor Svartholm (1997), que a forma escrita é totalmente diferente percebida visualmente pela criança surda, e não tem relação com contexto imediato para o entendimento de seu conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as implicações do método educacional oralista, na percepção de três ex-alunas de uma escola da rede privada em Imperatriz-MA, e percebeu-se que mesmo os deficientes auditivos fazendo leitura labial e tendo uma comunicação boa com os ouvintes há suas limitações, visto que, a pesquisa obteve resultados não satisfatórios da educação destas alunas baseada no oralismo puro, havendo uma defasagem na aprendizagem escolar.

Conforme os pressupostos teóricos, os surdos tiveram limitações quando imposto a eles uma educação oralista, passando por muita dificuldade linguística. A privação de sua língua materna reporta a sérios prejuízos e retrocessos em termos de aprendizagem, desenvolvimento e compreensão da língua majoritária.

Assim foi obtido por meio da entrevista: dificuldade em compreender as aulas, a falta de metodologia e atenção do professor ao deficiente auditivo e insatisfação das ex-alunas surdas por suas necessidades não serem atendidas, ou seja, os estudos e a aprendizagem comprometida.

A partir destas ocorrências, fica evidente que, por conta da maioria das crianças surdas serem filhos de pais ouvintes, as famílias “vão procurar passar a herança que

parte da referência na língua falada no país” (QUADROS, 2017, p. 75). Mediante isto, a influência da família faz com que essas crianças tenham uma educação regular/ouvintista, acreditando que somente pela linguagem verbal poderá ser satisfatória na sala de aula, porém a realidade não corresponde a expectativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 5.ed. Papyrus Editora, 2002.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n 1. São Paulo, 2000.

CICCONE, Marta. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CORRÊA, Jordelina Montalvão. **Surdez e os Fatores que Compõe o Método Áudio. Linguagem Oral Para Crianças com Perda Auditiva**. 3º ed. São Paulo: Atheneu, 2012.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista**. 4 º ed. São Paulo. Plexus, 2002.

HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno Cedes, Vol. 19, Campinas, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, Angélica B. de P. [et. al]. **Mães Ouvintes com Filhos surdos: Concepção de Surdez e Escolha de Modalidade de Linguagem**. Vol. 23. Brasília, 2007.

A TECNOLOGIA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PRÁTICAS SOBRE A MORFOLOGIA DOS FRUTOS

Adriana Marcia dos Santos

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Ivinhema - MS

Eliane Cerdas Labarce

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Dourados - MS

RESUMO: As tecnologias criam possibilidades de diversificar as formas de aprendizado no processo educacional, modernizando a prática pedagógica, assim o presente trabalho tem como objetivo investigar a possibilidade da utilização de recursos tecnológicos em atividades práticas sobre “frutos”, no ensino de ciências, como suporte metodológico, a fim de promover o interesse e a aprendizagem dos alunos. O trabalho foi constituído em uma sequência didática, com atividades práticas sobre a morfologia dos frutos, realizadas com a turma do 7º Ano, Ensino Fundamental. Primeiramente foi realizada uma atividade diagnóstica, através de um texto, promovendo questionamentos direcionados ao conhecimento prévios sobre os frutos. Na sequência foram desenvolvidas quatro atividades práticas, utilizando recursos tecnológicos (celular, computador, internet, aplicativo, etc.) como ferramentas de apoio, para finalizar os alunos responderam um questionário sobre a utilização dos recursos tecnológicos nas atividades desenvolvidas.

Os resultados mostraram que houve avanços significativos na aprendizagem, verificou-se que com a utilização de recursos tecnológicos no desenvolvimento das aulas, o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem do conteúdo foi maior, contribuindo com a utilização de recursos tecnológicos como ferramentas de suporte no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ferramenta Pedagógica, Recursos Tecnológicos, Atividades Práticas

ABSTRACT: The technologies create new possibilities to diversify the forms of learning in the educational process, modernizing the pedagogical practice, so the present work aims to investigate the possibility of using technological resources in practical activities about “fruits”, in science education, as support methodological, in order to promote interest and learning in the students. The work was constituted in a didactic sequence, with practical activities on the morphology of the fruits, realized with the class of the 7th Year, Elementary School. First, a diagnostic activity was carried out, through a text, promoting questions directed to the previous knowledge about the fruits. In the sequence, four practical activities were developed, using technological resources (cellular, computer, internet, application, etc.) as tools of support, to finish the students answered a questionnaire about the use of technological

resources in the developed activities. The results showed that there were significant advances in learning, it was verified that with the use of technological resources in the development of the classes, the students' involvement in the content learning process is greater, contributing to the use of technological resources as support tools in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Pedagogical Tool, Technological Resources, Practical Activities

1 | INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos propiciam mudanças nas atividades educativas das escolas contemporâneas influenciando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de Ciências da Natureza. As novas tecnologias podem ser introduzidas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem sendo utilizadas como suporte para oportunizar novas condições de aprendizagem.

Toledo (2003, p. 1): “A educação não fica imune às novas condições sociais. O processo de globalização aponta para novas possibilidades de estar no mundo e para novas formas de ensinar e aprender”.

A inserção das novas tecnologias na escola, com o uso da internet vêm enriquecendo o fazer pedagógico, facilitando o acesso/uso do conhecimento e da informação, no entanto, é necessário que a escola democratize o acesso as tecnologias.

É preciso saber usar os recursos tecnológicos, mesmo que de forma básica, mostrando aos alunos como articular conteúdo e tecnologias, mas, para tanto, os professores precisam cumprir com seu papel de mediador incentivando os alunos a serem participativos no processo de ensino e aprendizagem, utilizando a tecnologia para além de uma fonte de entretenimento.

Nesse sentido, um novo paradigma é conceituado, afirmando que:

Um novo paradigma educacional propõe desenvolver ações, junto às crianças e adolescentes, que ultrapassem as fronteiras da fragmentação do saber, transcendam o “conteudismo” conservador das práticas das salas de aula e propõe novos rumos pedagógicos inseridos em modelos epistemológicos que ressaltam a capacidade de criar, de construir e de se harmonizar com o universo (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

As tecnologias podem possibilitar um olhar mais global sobre os conhecimentos, permitindo maior interação do aluno com os objetos de estudo. Isso propicia uma participação mais ativa do aluno e o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional - do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais, tornarem-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2000, p. 13).

Desse modo, o papel dos professores está em promover atividades investigativas que promovam o interesse dos alunos, que estimulem sua criatividade, sua capacidade de observar, testar, comparar, questionar, que favoreça a ampliação de

seus conhecimentos prévios, preparando-os para níveis posteriores da aprendizagem conceitual, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e o desenvolvendo competências favoráveis a construção do conhecimento.

É importante reconhecer que o modo como a escola conduz o processo de ensino, pode estimular o espírito investigativo do aluno, despertando nele o encantamento pela ciência. O desafio dos docentes está em propiciar um ensino que estimule os estudantes, que aguce e reforce a sua curiosidade, o gosto pela participação e o desejo de aprender, fazendo com que as experiências educacionais sejam significativas e prazerosas.

É fundamental, portanto, ter clareza do tipo de interações sociais que essas atividades devem estabelecer, de como deve ser a abordagem dos conteúdos, quais competências exigem ou promovem, quais papéis são propostos ao professor e aos alunos. Assim, no contexto da ação didática, as tecnologias também criam possibilidades de diversificar as formas de ensino e aprendizado no processo educacional.

A motivação, como um problema de extrema importância prática nos mais variados campos, sobretudo na escola:

Seria de máxima valia para o professor saber que em determinadas circunstâncias, alguns motivos adquirem predominância sobre os outros, de modo a orientar o educando para certos objetivos; que certos motivos são mais intensos em indivíduos com determinado tipo de personalidade; que indivíduos diferentes podem realizar a mesma atividade, animados por motivos diferentes (CAMPOS, 1997, p. 102).

Como essas informações sobre as características individuais dos alunos não são claras para o professor, é importante que as atividades realizadas em sala de aula sejam diversificadas, a fim de alcançar os diferentes potenciais dos alunos. Mas não se trata apenas de trocar uma atividade por outra aleatoriamente, é preciso ponderar, quando é a hora de utilizar um e outro recurso tecnológico, ou quando trabalhar com diversos recursos didáticos ao mesmo tempo procurando a melhor maneira de utilizá-los, para auxiliar os alunos.

Neste contexto, a interação entre atividades práticas e tecnologias podem contribuir para a aprendizagem das ciências, possibilitando a proximidade com o real, facilitando a compreensão dos conteúdos, promovendo sua maior compreensão.

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida (MORAN, 2000, p.38).

Aulas práticas, com a utilização de recursos tecnológicos, ajudam a despertar o interesse e a curiosidade do aluno por ser uma experiência dinâmica em que os alunos deixam a posição de ouvintes e começam a participar mais efetivamente da aula, atuando sobre a construção de seus conhecimentos. Na prática de sala de aula, percebemos que a utilização de computador, internet, celular e aplicativos, despertam

o interesse dos alunos, incentivam o seu envolvimento, melhoram a capacidade de associação e assimilação do conteúdo estudado e estimulam a curiosidade da turma, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, quando comparado às aulas tradicionais, em que o professor se detém exclusivamente ao uso do livro didático, quadro e giz. Os alunos percebem que podem utilizar os conhecimentos adquiridos em sala de aula além do ambiente escolar.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar a possibilidade de utilização de recursos tecnológicos em atividades práticas sobre “frutos”, no ensino de ciências, como suporte metodológico, a fim de promover o interesse e a aprendizagem dos estudantes.

2 | A TECNOLOGIA COMO RECURSO MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As tecnologias são ferramentas que enriquecem as atividades de sala de aula favorecendo o processo educativo. No entanto, a valorização da capacidade de pensar e solucionar problemas exige a utilização de recursos apropriados para a aprendizagem (RIBAS, 2008, p.3), que se inseridos em experiências variadas estimulam os alunos a solucionar problemas com clareza de maneira consciente e competente.

Avançaremos mais se aprendemos a equilibrar planejamento e a criatividade, a organização e a adaptação a cada situação, a aceitar os imprevistos, a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o novo, o inesperado. Planejamento aberto, que prevê, que está pronto para mudanças, para sugestões, adaptações. Criatividade que envolve sinergia, por as diversas habilidades em comunhão, valorizar as contribuições de cada um, estimulando o clima de confiança, de apoio (MORAN, 2000, p. 138).

O desenvolvimento do conteúdo na sala de aula pode ser mais atrativo com a inserção das tecnologias, mas tudo depende da forma de empregá-las, almejando trazer inovações, mudanças atitudinais e comportamentais, não devem ser uma forma de ditar métodos específicos de ensino, mas oferecer suporte para o mesmo, desde professores até os alunos.

Se não tivermos profissionais que se comprometam com o desafio de fazer do real, do possível, aquilo que pode ser feito de melhor, o futuro da escola pública tal como a almejamos, continuará sendo apenas projeto para o futuro, sem apresentar resultados que a identifiquem ou a preparem para tal (RABÊLO, 2008, p. 413).

A utilização dos recursos tecnológicos pelo professor consiste em uma forma de incentivar e contribuir no aprendizado, promovendo uma expansão dos conhecimentos, permitindo uma visibilidade ampliada, suprimindo as necessidades dos alunos que vivenciam as tecnologias no seu cotidiano.

“Essa mudança didática não é fácil, não é apenas uma tomada de consciência específica, mas sim exige uma atenção contínua até tornar-se natural o fato de colocar em questão o que na atividade docente parece óbvio” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 40).

3 | A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PRÁTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental tem sido frequentemente conduzido de forma desinteressante e pouco compreensível. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam que é necessário, favorecer a formação do aluno o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa desde seu ingresso na escola.

A abordagem tradicional dos conhecimentos se reduz à mera repetição automática de textos cobrada em situação de prova, e tem sido praticada como transmissão de informações, usando apenas o livro didático, prática que deve ser mudada, com uso de recursos e métodos que conduzam o aluno a desenvolver uma postura investigativa e reflexiva, principalmente com a utilização de novos recursos que se fazem presentes na sociedade atual.

A escola está inserida num mundo em constante transformação, onde alunos e professores não estão alheios às tensões ocasionadas pelas mudanças ocorridas e em que, será na escola que ambos, professores e alunos, poderão oportunizar a reflexão crítica e consciente diante das diferentes e inúmeras situações que o cotidiano poderá oferecer ao ensino de Ciências no ambiente escolar.

Os processos de ensino e aprendizagem no ensino de Ciências são complexos, ressaltando a necessidade de se refletir sobre o novo papel do professor, que precisa buscar uma mudança de postura, passando de transmissor do conhecimento para mediador e incentivador da aprendizagem do aluno.

As principais funções das aulas práticas, reconhecidas na literatura sobre o ensino de Biologia, são despertar e manter o interesse dos alunos; envolver os estudantes em investigações científicas; desenvolver a capacidade de resolver problemas; compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades (KRASILCHIK, 1996, p. 113).

O conhecimento científico começa a existir quando a consciência reflexiva se desenvolve, quando a teoria dá lugar à prática, o saber científico caminha da parte mais fácil para a mais difícil, da causa para a consequência, da memorização para à reflexão. Por meio do trabalho com atividades práticas relacionados com as situações do seu cotidiano, ocorre a intermediação entre professores e alunos, possibilitando troca de informações, melhores condições a quem aprende, interatividade com os novos conhecimentos e trabalho de forma organizada. “As atividades práticas são como aquelas tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social” (ANDRADE; MASSABNI, 2011, p. 840).

Neste contexto a utilização de atividades práticas contribuem para a aprendizagem, possibilitando a proximidade com o real, facilitam a compreensão dos conteúdos, utilizando-se da visualização e interação, podendo manusear o material, promovendo uma ligação entre a teoria e a forma de compreendê-la, através de observações e investigações, almejando que os conteúdos sejam estudados e compreendidos.

Assim, o professor não precisa de um laboratório grandioso e bem equipado para realizar práticas com seus alunos, estas podem ser feitas em qualquer sala de aula, sem a necessidade de instrumentos ou aparelhos sofisticados e caros, desde que bem elaboradas e contextualizadas a aprendizagem acontece.

4 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica a partir da consulta em obras de autores que abordam a relação entre tecnologias e a aprendizagem, buscou-se também informações sobre as atividades práticas inseridas no contexto educacional, pautadas em estudos teóricos, análise e observação, considerando a influência das tecnologias nas atividades práticas desenvolvidas.

A pesquisa foi realizada com uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, período vespertino, totalizando 30 alunos, de uma escola estadual, localizada no município de Ivinhema/MS. O desenvolvimento do trabalho foi constituído em uma sequência didática, com atividades práticas sobre a morfologia dos frutos.

Primeiramente foi realizado uma atividade diagnóstica, promovendo questionamentos orais direcionados ao conhecimento sobre os frutos e pseudofrutos, partindo do senso comum, aguçando o pensar mais além do que uma simples fruta. Logo após os questionamentos, foi apresentado um texto: A conversa das frutas (<https://www.recantodasletras.com.br/infantil/2900725>), para ser discutido com os alunos. O intuito da atividade foi observar e levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre morfologia vegetal, em específico os frutos. Após esta etapa, ocorreu o desenvolvimento das atividades práticas.

Prática 1- Vegetais na geladeira: por meio dos questionamentos anteriores, a professora organizou os alunos em grupos de 5 pessoas, cada grupo foi conduzido até o refeitório da escola, lá se depararam com uma geladeira aberta, contendo duas identificações na prateleira: são frutos; não são frutos, próxima da geladeira estava uma mesa contendo 15 frutos e 4 pseudofrutos (falsos frutos), totalizando 19, para serem organizados nas prateleiras da geladeira.

Cada grupo separou e organizou os frutos e pseudofrutos na geladeira conforme identificação na prateleira, tendo o tempo estimado de até 5 minutos para organizá-los. Após a organização cada grupo recebeu uma folha contendo uma tabela para transcrever a organização dos frutos e pseudofrutos na geladeira, finalizando a prática.

Prática 2- Aprofundando o conhecimento sobre frutos e pseudofrutos, com o auxílio do computador e internet: a professora organizou os alunos em grupos e realizou um sorteio, contendo o nome de diversos frutos e pseudofrutos, apresentando questões norteadoras sobre os mesmos: De onde venho? Qual o meu formato? Onde fico? Sou um fruto ou uma fruta? Que função exerce? Como me classifico? Os questionamentos foram analisados pelos grupos com apoio da internet, através de

pesquisadas nos computadores da STE (Sala de Tecnologia Educacional), disponível no ambiente escolar. Ao trazer estas questões, a professora propõe um problema para que os alunos possam resolvê-lo, raciocinando e buscando argumentações teóricas para reflexão da atividade proposta, com o apoio do computadores e internet.

Prática 3- Observando e ilustrando diversos frutos e pseudofrutos com o auxílio das tecnologias (celular, aplicativo cameraFi e câmera endoscópica): nesta prática para uma observação mais precisa das partes dos frutos, principalmente as internas, um integrante de cada grupo ficou responsável em baixar um aplicativo chamado cameraFi no seu celular, na qual com apoio do aplicativo, o celular foi acoplado em uma câmera endoscópica, imitando um microscópio caseiro, que permitiu uma melhor visualização, além de tirar fotos para auxiliar no momento da ilustração. Assim, os alunos divididos em grupos observaram os frutos e pseudofrutos em exposição na sala de aula, ilustraram a sua forma externa e suas partes internas, em folhas sulfites, juntamente com sua identificação (frutos e pseudofrutos).

Prática 4- Visualizando e analisando o epicarpo dos frutos com apoio do celular: foram expostos vários frutos, cada grupo analisou somente a parte do epicarpo (casca do fruto), observando suas texturas e formas, para uma observação mais detalhada, os alunos utilizaram a câmera do celular, intercalando o zoom e tirando fotos, assim realizaram as ilustrações dos frutos observados.

Após o término da atividade prática 4, os alunos responderam individualmente um questionário contendo questões fechadas sobre a utilização dos recursos tecnológicos nas atividades desenvolvidas, principalmente o celular. O objetivo desse questionário foi conhecer a opinião dos alunos quanto ao uso das tecnologias (computador e celular) como recurso auxiliar às atividades práticas realizadas. Esse objetivo foi exposto aos alunos e as questões foram explicadas pela professora uma a uma para garantir que os estudantes compreendessem seu conteúdo.

As respostas foram categorizadas e analisadas de acordo com as técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) que compreende:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Para avaliar a aprendizagem dos alunos, os grupos repetiram a atividade prática 1 - vegetais na geladeira, mas neste momento, somente com o preenchimento de uma nova tabela. Cada grupo recebeu a primeira tabela preenchida e, posteriormente, preencheu a nova tabela identificando os frutos e não frutos, comparando sua evolução conceitual com relação à primeira atividade. Os alunos ainda realizaram a descrição dos frutos e pseudofrutos que foram discutidos no início do trabalho, com apoio do texto: A conversa das frutas, para análise das respostas anteriores e posteriores ao desenvolvimento das atividades práticas.

5 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As respostas dos alunos com relação à utilização do celular no desenvolvimento das práticas sobre frutos, foram analisadas de acordo com cada questão proposta (no total 4 questões), cujas respostas apresentamos nos gráficos a seguir. Com relação à primeira questão: As atividades desenvolvidas com a utilização do celular fez seu interesse pelo conteúdo: () aumentar () diminuir () o mesmo () variável (aumentou e diminuiu durante a atividade), as respostas estão agrupadas no gráfico 1.

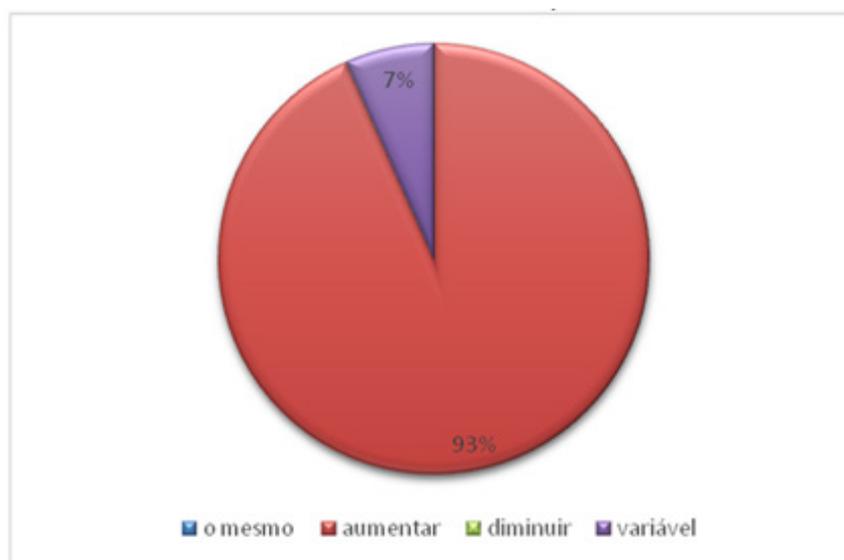


Gráfico 1: Interesse dos alunos pelo conteúdo a partir da utilização do celular no desenvolvimento das atividades práticas

Fonte: Autoria própria

Nesta questão, a grande maioria dos alunos participantes responderam que utilizando o celular para realizarem as atividades, o interesse pelo conteúdo aumentou, o que nos leva a considerar que o uso do celular é uma estratégia atrativa para os alunos, e portanto, deve ser incentivada nas escolas sempre que o conteúdo e os objetivos do professor permitir. A segunda questão proposta tinha como objetivo verificar a opinião dos alunos com relação à própria aprendizagem e dizia: Você considera que o uso do celular como recurso pedagógico contribuiu para melhorar seu aprendizado em uma proporção: () baixa () moderadamente () totalmente. Os resultados relativos a essa questão aparecem no gráfico 2.

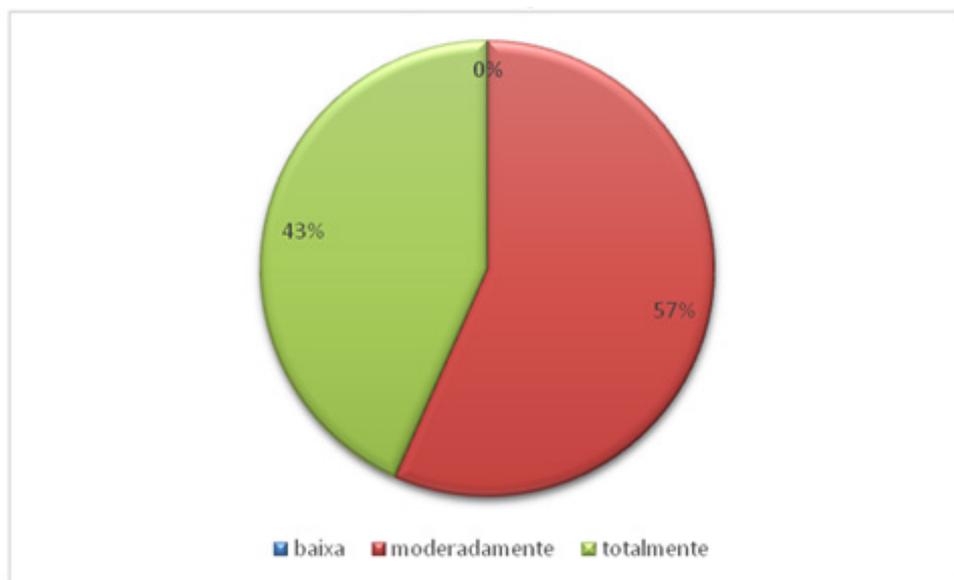


Gráfico 2. Opinião dos alunos com relação à contribuição do uso do celular para a aprendizagem

Fonte: Autoria própria

O gráfico 2 mostra que a maioria dos alunos acreditam que o uso do celular foi um recurso que contribuiu com a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, porém, ao atribuírem uma proporção moderada à essa contribuição revelam a aprendizagem é um processo complexo, influenciada por inúmeras variáveis e, portanto, o uso dessa tecnologia é apenas um entre muitos fatores que podem favorecer o interesse e a aprendizagem dos alunos.

Moran (2007, p. 11) assegura que “diversas aulas convencionais estão ultrapassadas, aulas baseadas no método expositivo, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o receptor”, ou seja, o professor transmite o conhecimento pronto e acabado e o aluno só tem que decora o conteúdo para a realização de provas. Porém, o autor garante também que, “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (MORAN, 2007, p. 12).

A terceira questão proposta dizia respeito à utilização do celular como recurso didático pelos professores das diferentes disciplinas escolares. Aponte o nível de utilização do celular como recurso didático na sala de aula, referente as disciplinas em geral: () baixo () médio () alto.

Os dados, como mostra o gráfico 3, revelam que na opinião dos alunos, o celular é um recurso pouco utilizado para a aprendizagem durante as aulas. Esse recurso tecnológico ainda é pouco inserido no desenvolvimento de atividades na maioria das disciplinas.

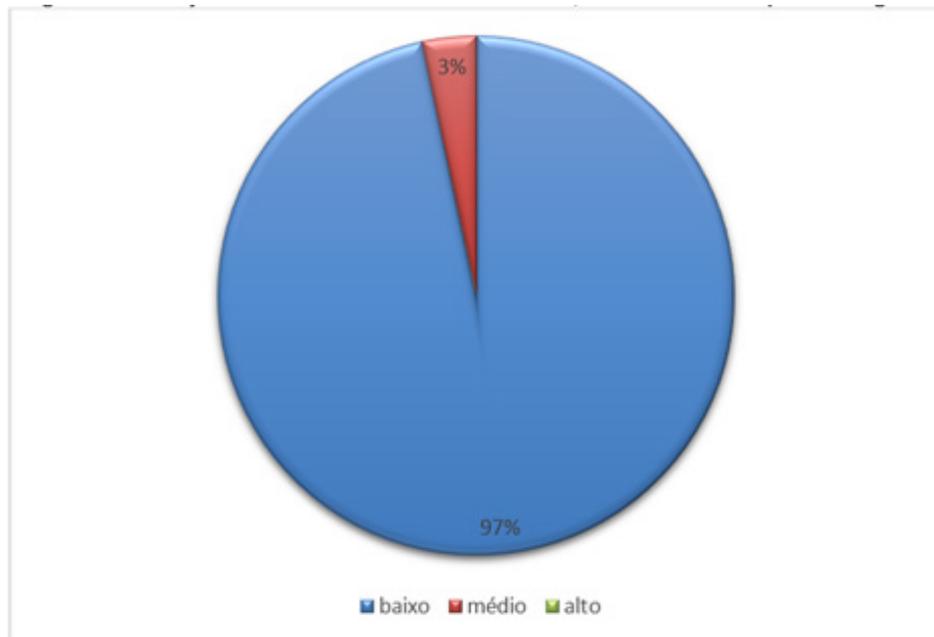


Gráfico 3: Utilização do celular como recurso didático, referente às disciplinas em geral

Fonte: A autoria própria

Faz-se necessário o uso crítico das tecnologias para além da visão tecnicista, com a disponibilização de computadores na escola, lousas digitais e outros; mas sua importância no contexto educacional, o que exige criação de ambientes motivadores, participativos em que haja interatividade e colaboração de uma variedade de mídias em que alunos e professores tenham uma aprendizagem significativa e prazerosa. (LIMA et al. 2003, p. 13).

Não basta inserir as tecnologias, é necessário saber utilizá-las com fim didático bem definido. “As concepções sobre as tecnologias na educação requerem, o alinhamento do seu conceito e de seu papel na formação do professor, a fim de que este apreenda esse conhecimento e passe a utilizá-lo de forma consciente em sala de aula” (LIMA et al. 2013, p. 13).

A última questão tinha como objetivo verificar a opinião dos alunos quanto as aulas que utilizam recursos tecnológicos: Como você avalia as aulas ministradas com o apoio das tecnologias: () ruins; () legais (no sentido de serem lúdicas); () interessantes (no sentido de despertarem o interesse para o conteúdo); () legais e interessantes.

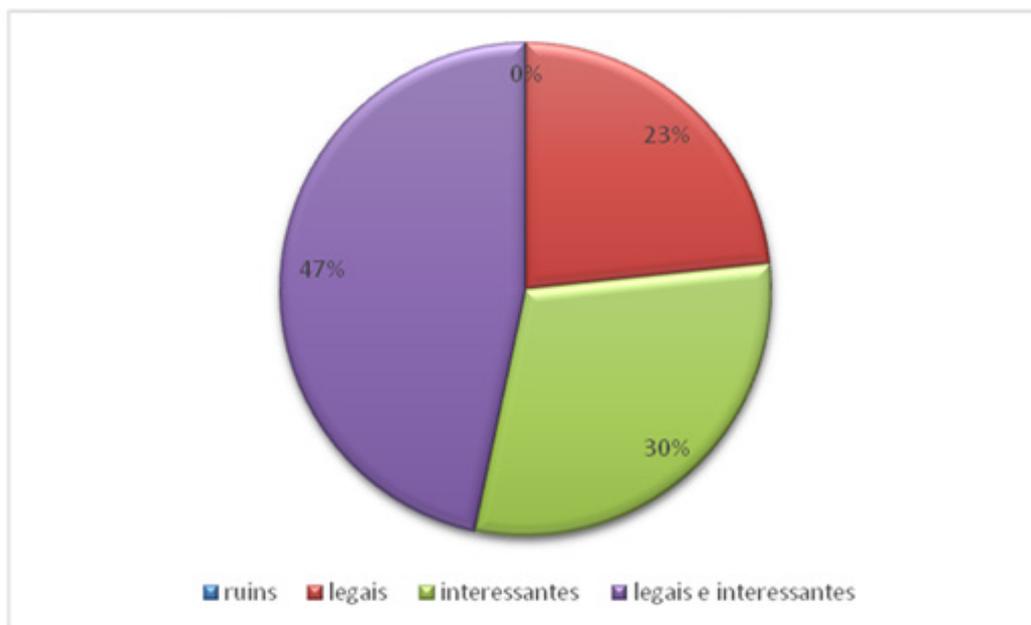


Gráfico 4: Avaliação dos alunos a respeito das aulas que fazem uso das tecnologias

Fonte: Autoria própria

Conforme o gráfico 4, os resultados mostram uma diversidade nas respostas, 23% considerou as aulas como legais, 30% como interessantes e 47% avaliaram como legais e interessantes, apontando que cada aluno relacionou as aulas ministradas com o apoio das tecnologias, conforme o seu modo de ser, pensar e agir.

Interessante destacar que nenhum aluno considerou o uso da tecnologia como um aspecto negativo (ruim) nas aulas, mostrando que o uso de tecnologias pode ser importante tanto para atrair os alunos para a atividade quanto para manter o interesse dos alunos pelos temas propostos nas aulas, favorecendo sua participação e permitindo o aprendizado.

As opiniões dos alunos quanto ao uso das tecnologias no processo de ensino ganham peso quando corroboradas pela avaliação da aprendizagem sobre o tema trabalhado, os frutos. Os resultados descritos nas figuras abaixo estão relacionados ao processo de investigação diagnóstica, na execução da Prática 1 (identificando o que são frutos e não são frutos) - gráfico 5, e da avaliação realizada após a intervenção didática – gráfico 6.

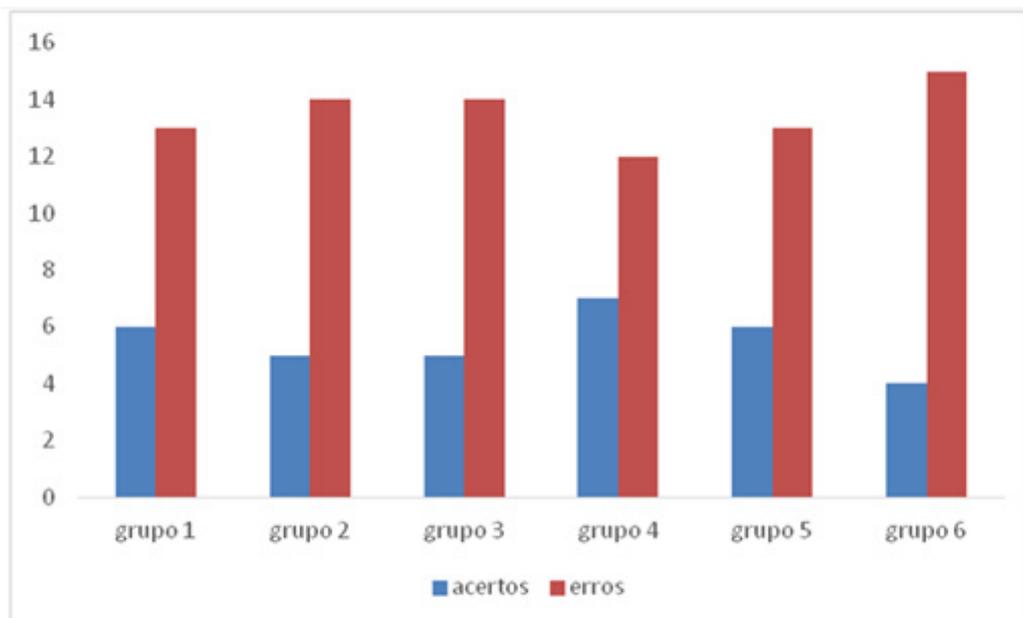


Gráfico 5: Desempenho dos alunos na atividade diagnóstica anterior a intervenção didática

Fonte: Autoria própria

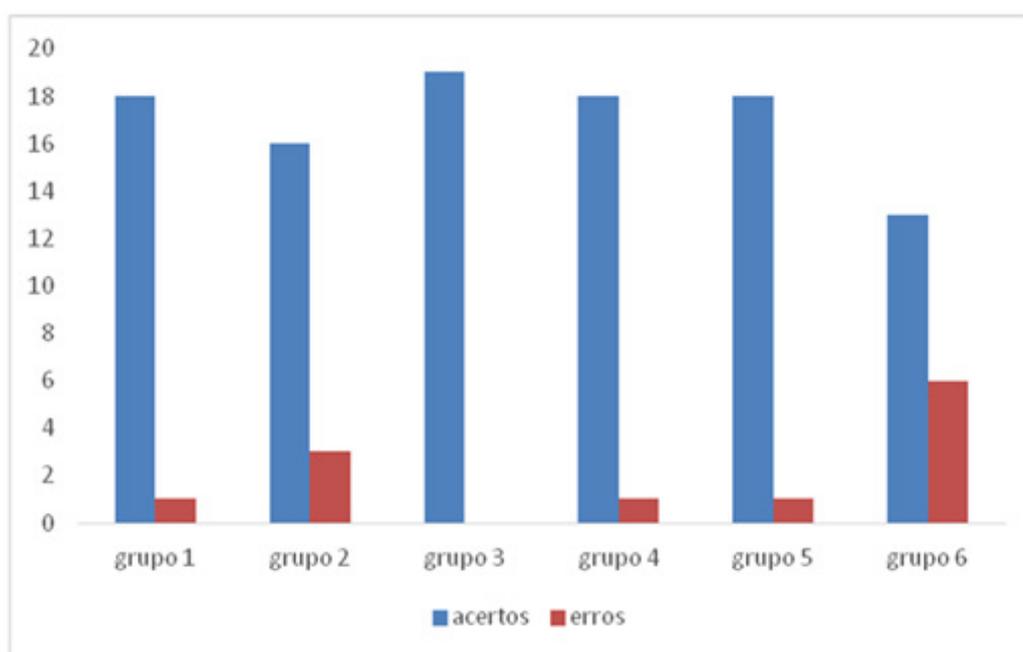


Gráfico 6: Desempenho dos alunos na avaliação após a intervenção didática

Fonte: Autoria própria

De acordo com o gráfico 5, entre os 15 frutos e 4 não frutos, expostos para serem organizados na geladeira e depois transcritos para uma tabela (são frutos e não são frutos), os resultados apontam que a maioria dos alunos apresentavam um conhecimento prévio muito simples sobre o tema proposto. A avaliação realizada após a intervenção didática (gráfico 6) mostra que a maioria dos alunos obteve uma melhora significativa na identificação dos frutos e não frutos, aprofundando seus conhecimentos sobre o tema.

Os alunos descreveram sobre os frutos e pseudofrutos apresentados, porém, optamos por consolidar as respostas em uma tabela para melhor entendimento, comparando as respostas.

| FRUTOS | RESPOSTAS ANTERIORES | RESPOSTAS POSTERIORES |
|---------|--|--|
| Maçã | Tem vitaminas. | Pseudofruto simples do tipo baga; pseudofruto, carnoso, baga; pseudofruto. |
| Pera | É saudável, porque tem nutrientes. | Pseudofruto simples do tipo baga; fruto carnoso; pseudofruto. |
| Caqui | É saudável e nutritivo. | Fruto carnoso, baga; carnoso; fruto simples, carnoso, tipo baga. |
| Laranja | Tem vitamina C. | Fruto carnoso simples, baga; fruto carnoso, tipo baga. |
| Caju | Algo que faz bem para saúde. | Pseudofruto simples; pseudofruto, tipo baga carnoso; pseudofruto. |
| Uva | Tem nutrientes. | Fruto carnosa, baga; fruto simples baga; |
| Melão | É bom comer esta fruta, porque elas têm vitaminas. | Fruto carnosa, baga; carnoso do tipo baga; fruto simples, baga. |
| Banana | Tem nutrientes, o cálcio. | Partenocárpico; pseudofruto múltiplo. |
| Morango | É saboroso e saudável. | Pseudofruto múltiplo; pseudofruto, tipo baga carnoso; pseudofruto. |
| Abacate | Tem vitaminas, é saudável. | Fruto carnosa drupe. |
| Mamão | Tem vitaminas. | Fruto carnosa, baga. |
| Abacaxi | Tem sais minerais e nutrientes. | Pseudofruto múltiplo; carnoso pseudofruto; carnoso múltiplo. |

Quadro 1: Respostas dos alunos relacionadas aos frutos, antes e após a intervenção didática

Fonte: Autoria própria

Analisando estas respostas do quadro 1, podemos observar que os alunos antes do desenvolvimento das atividades possuem um conhecimento pautado em fatores nutricionais, não apresentando nenhuma informação conceitual com relação aos frutos e suas características. No entanto após as atividades, analisando as respostas análogas, podemos observar que os alunos desenvolveram conhecimentos mais específicos sobre a morfologia dos frutos. Mesmo ocorrendo, algumas vezes, uma mistura de informações com relação aos pseudofrutos e partenocárpico, os alunos relacionaram os frutos a conceitos mais complexos, não se pautando apenas em características cotidianas como, comestíveis, saborosos e nutritivos.

Assim, esses resultados indicam que utilizando recursos tecnológicos simples no desenvolvimento de atividades práticas, como suporte metodológico, propiciou aos alunos uma evolução no processo de aprendizagem, partindo do senso comum para um conhecimento mais específico e científico sobre os frutos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da execução do trabalho foi perceptível à curiosidade e empolgação dos alunos em relação à abordagem desenvolvida, tal fascínio se deu principalmente pela oportunidade de trabalhar de forma a integrar as atividades práticas e tecnologias, ou seja, os alunos por sua vez, saíram da zona passiva, tiveram a oportunidade de atuar como agentes ativos, dessa forma, a proposta de demonstrar a possibilidade de utilizar recursos tecnológicos em atividades práticas sobre os frutos, como suporte metodológico, contribuiu para o processo de aprendizagem dos alunos.

Participaram ativamente de todas as atividades propostas, desenvolveram uma visão mais real dos assuntos estudados, facilitando assim o entendimento e compreensão em relação ao conteúdo.

Através das trocas de informações e execução das atividades práticas, tanto com o auxílio do computador, quanto durante as atividades com o apoio do celular e o aplicativo, foi possível perceber entre os grupos, uma maior união e afinidade influenciando fortemente na qualidade das atividades práticas executadas. Por meio da observação direta e do desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos, identificamos importantes elementos vinculados à motivação para aprender e para buscar o conhecimento em espaços além das metodologias tradicionais.

Os alunos realmente se relacionaram entre si, colaborando uns com os outros durante a execução das atividades práticas, facilitando o processo e contribuindo para o melhor andamento do trabalho.

Os resultados mostram que houve avanços significativos na aprendizagem, inseridas com as tecnologias despertaram o interesse dos alunos. Neste caso, o aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem, logo, passa a construir um conhecimento contextualizado e com sentido.

Portanto, neste estudo, foi possível verificar que ao utilizar recursos tecnológicos no desenvolvimento das aulas, permitimos maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, contribuimos para uma maior interação entre os alunos e incentivamos a utilização de recursos tecnológicos como ferramentas de suporte no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, mostramos uma função para esses recursos, para além do entretenimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 20ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, A. M. P. GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10^a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHICK, Myriam. **Prática do ensino de biologia**. 3^a. ed. São Paulo: Harbra, 1996.

LIMA, F. R.; SILVA, J.; ARAÚJO, J. D. S. A. Concepção do professor sobre as tecnologias da educação e a sua contribuição para a construção de competências na gestão da sala de aula. **Anais do XI Encontro de Pesquisadores do programa de Pós-graduação em Educação: Currículo**. PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontropesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/francisco_renato_lima.pdf> Acesso em: 20/12/2017

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Artigo publicado na **Revista Informática na Educação: Teoria e Prática**, Vol. 3, n.1, setembro 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>> Acesso em: 27/12/2017.

_____. J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, C. L. **A Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica**. Dissertação de mestrado – capítulo 2, CEFET-MG. Belo Horizonte-MG, 2006.

RABÊLO, E. M. S. Capacitação de Professores em Informática Educativa e seus Reflexos na Prática Pedagógica. In: WIE - Workshop sobre Informática na Escola, Belém do Pará-PA, 2008. **Anais do XXVIII Congresso da SBC, 2008a**. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/1017/1003>>. Acesso em: 29/12/2017.

RIBAS, D. A docência no ensino superior e as novas tecnologias. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. a. 3, n. 1, março 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/A%20docencia%20superior%20e%20as%20novas%20TICs.pdf>> Acesso em: 29/12/2017.

TOLEDO, F. S. **Texto e Contexto da Educação à Distância**. 2003. Disponível em: <<http://www.lo.unisal.br/nova/ead/artigo1.html>>. Acesso em: 30/12/2017.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: ANÁLISE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Emanuelle Macêdo Viana

Universidade Federal da Paraíba- UFPB

João Pessoa - PB

Maria de Fátima Camarotti

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

João Pessoa - PB

RESUMO: Alimentar-se saudavelmente tornou-se uma conquista diante da rotina da sociedade moderna, cujo tempo se restringe a administração de atividades cotidianas, influenciando mudanças no estilo de vida que alcançam hábitos alimentares desde a infância e adolescência. Para melhor aproveitamento da sensibilização desse grupo etário, o presente estudo teve como objetivo compreender as percepções e concepções dos educandos sobre alimentação saudável, utilizando atividades pedagógicas no ambiente formal de ensino, como estratégia de sensibilização durante o Ensino de Ciências. E proporcionar a investigação do impacto das mesmas no processo de ensino e aprendizagem de 36 educandos do Ensino Fundamental II, em uma escola pública da Paraíba, durante os meses de janeiro a maio de 2018. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo e quantitativo, e método etnográfico com elementos da observação participante. Os dados coletados, através de questionário, foram analisados de acordo com a técnica de análise

de conteúdo, que possibilitou sua interpretação. Entre os diversos questionamentos, observou-se que as definições de alimentação saudável mais citadas pelos estudantes destacaram o consumo de produtos in natura, representado por 64% dos mesmos, antes das atividades de sensibilização e 42% após as mesmas. Os demais questionamentos também apresentaram pequenas oscilações. Evidenciando que o conhecimento prévio dos participantes refletiu impasses no processo ensino aprendizagem. O curto período de tempo de desenvolvimento do estudo foi insuficiente para favorecer significativamente os educandos quanto ao desenvolvimento de hábitos alimentares. Ressaltando a possibilidade de um estudo amplo e aprofundado, sendo considerados aspectos sociais, econômicos, culturais e comportamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação saudável. Promoção da Saúde. Ensino de Ciências.

ABSTRACT: Healthy eating has become an achievement in the routine of modern society, whose time is restricted to the administration of daily activities, influencing changes in lifestyle that reach eating habits from childhood and adolescence. To better understand the awareness of this age group, the present study aimed to understand the perceptions and conceptions of learners about healthy

eating, using pedagogical activities in the formal teaching environment, as a strategy to raise awareness during Science Teaching. And provide the investigation of impact on teaching and learning process of 36 students of Elementary School, in a public school in Paraíba, during the months of January to May 2018. The methodology used was qualitative and quantitative, and method ethnographic with elements of participant observation. The data collected through a questionnaire were analyzed according to the technique of content analysis, construction of tables and percentages, which enabled the interpretation. Among the several questions, it was observed that the definitions of healthy eating most cited by the students highlighted the consumption of in natura products, represented 64% of them before the sensitization activities and 42% after them. The other questions also presented small oscillations. Evidence that the previous knowledge of the participants reflected obstacles in the learning process of the students. The short period of development of the study was insufficient to make significantly changes in the development of eating habits in the students. Highlighting the possibility of a broad and deep study, considering social, economic, cultural and behavioral.

KEYWORDS: Healthy eating. Health promotion. Science teaching. Pedagogical activities.

INTRODUÇÃO

Alimentar-se saudavelmente nos dias atuais, pode ser considerada um problema para a rotina da sociedade moderna, cujo tempo destinado a cuidados pessoais se restringe cada vez mais com a correria do dia a dia, influenciando mudanças no estilo de vida e hábitos alimentares, que podem até provocar prejuízos à saúde devido a possíveis desequilíbrios nutricionais.

Segundo Brasil (2014) a Pesquisa Nacional de saúde (PNS), realizada pelo Ministério da Saúde (MS), em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, a ingestão diária brasileira de frutas, legumes e verduras já estava abaixo dos níveis recomendados de 400g para mais de 90% da população, representando uma preferência de 60% por alimentos mais gordurosos, caracterizando o desequilíbrio na oferta de nutrientes e a ingestão excessiva de calorias.

Além disso, ainda conforme Brasil (2014), tais mudanças constituem importantes índices crescentes de excesso de peso, tanto na população adulta quanto infantil, configurando a chamada transição nutricional, marcada anteriormente por condições de desnutrição.

Porém, embora a alimentação saudável seja tão importante para o desenvolvimento pessoal e para as políticas nacionais de conduta preventiva e promoção de saúde do país, ainda há poucas intervenções pedagógicas no ensino formal que permitam a reflexão sobre melhores hábitos alimentares.

Dentro desse cenário, segundo Brasil (2008), já é reconhecido que o incentivo de

práticas alimentares saudáveis na infância e adolescência está inserido no contexto da adoção de modos de vida saudável sendo, portanto, componente importante da promoção da saúde e qualidade de vida.

Esse fato se reafirma na proposição de Souza e Lopes (2002), na qual expõem que a escola é um espaço propício para educação e saúde, que colabora na melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e contribui direta e indiretamente para o futuro do país.

Evidenciando assim, que a educação formal pode influenciar na conduta dos indivíduos, reduzindo atitudes incoerentes ou instigando e sensibilizando através do conhecimento, podendo levá-los à mudança de comportamento.

Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), menciona que ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, dos processos de manutenção da vida e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Dessa forma, favorecendo-se do conhecimento para a construção de hábitos, que distanciam futuras carências nutricionais.

Para tanto, Brasil (1998) retrata que as atividades pedagógicas diferenciadas são a melhor escolha, sobretudo por promover uma maior participação no processo educativo, no envolvimento com o participante e na otimização da comunicação.

Dessa forma, contribuindo com informações que possibilitem a reflexão e sensibilização não só sobre práticas discursivas como também sobre as ações pedagógicas referentes à educação alimentar vivenciadas na escola.

Nesse contexto, mediante a presença da temática sobre alimentação e educação alimentar constituir parte dos conteúdos curriculares do Ensino de Ciências, foi proposta a análise das percepções dos educandos sobre alimentação saudável, utilizando atividades pedagógicas no ambiente escolar, como estratégia de sensibilização. Possibilitando, a investigação do impacto das mesmas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos do Ensino Fundamental II, em uma escola pública de João Pessoa/Paraíba.

METODOLOGIA

O público alvo dessa pesquisa foram 36 estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Professor Celestin Malzac, localizada no bairro Valentina Figueiredo, João Pessoa-PB.

Como pressupostos teóricos metodológicos foram utilizados os fundamentos da pesquisa qualitativa e quantitativa, pesquisa bibliográfica e o método etnográfico com elementos da observação participante e coleta de dados através de questionários (LAKATOS; MARCONI, 2007; SEVERINO, 2007).

Para a etapa de análise e interpretação dos dados quantitativos, foram construídas tabelas e porcentagens utilizando para tal o software Excel. Enquanto

que, a interpretação dos dados qualitativos ocorreu através da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As respostas foram interpretadas após leitura flutuante e inferências após a categorização.

O estudo foi realizado nos meses de janeiro a maio de 2018 e os dados foram coletados através da aplicação de questionários, que possuíam dez questões, duas subjetivas e oito de múltipla escolha. O mesmo foi aplicado em duas etapas: uma antecedendo as intervenções pedagógicas (**Quadro 1**) e outra após as intervenções, ambos continham as mesmas questões e abordavam o conhecimento específico sobre o tema da pesquisa.

| ATIVIDADES | OBJETIVOS |
|--|--|
| Exposição dialogada | Fazer exposição dialogada do tema, buscando o conhecimento prévio dos estudantes. |
| Oficina pedagógica - palavras cruzadas | Auxiliar a aprendizagem dos grupos alimentares. |
| Oficina pedagógica - cartazes didáticos | Auxiliar a aprendizagem dos grupos alimentares. |
| Oficina pedagógica - pirâmide alimentar | Auxiliar a aprendizagem dos alunos acerca da distribuição dos alimentos na pirâmide alimentar. |
| Oficina pedagógica - Cardápio de doenças | Sensibilizar os estudantes sobre os riscos de uma dieta não balanceada. |
| Oficina pedagógica – Semáforo da alimentação | Sensibilizar os estudantes sobre hábitos alimentares saudáveis. |
| Lanche coletivo | Proporcionar socialização através de um lanche coletivo. |

Quadro 1- Atividades de sensibilização sobre a temática alimentação saudável com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB.

Fonte: MACÊDO, 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo contou com participação de 36 estudantes regulares do Ensino Fundamental II. A faixa etária dos participantes oscilou entre 12 e 16 anos de idade, estando à maioria com a faixa etária esperada de 13 anos de idade.

A aplicação do questionário inicial (Pré-teste) ocorreu uma semana antes das atividades de sensibilização e o questionário pós atividade (Pós-teste) foi aplicado vinte dias após o término das mesmas, evitando assim influência direta em seu resultado.

A primeira questão, de forma subjetiva os estudantes deveriam definir o que era alimentação saudável para eles, segue algumas respostas dos estudantes:

“É você ter um bom balanceamento de alimentos e nutrientes” (Aluno A);

“É a alimentação rica em proteínas” (Aluno B);

“Para mim é comer uma grande variedade de frutas e verduras” (Aluno C);

“É comer a cada 3 horas” (Aluno D).

Com base nas informações obtidas nos depoimentos, foram criadas categorias operacionais levando em consideração tanto a similaridade a respeito do tópico em debate, quanto à identificação da ideia central das respostas. A fim de, utiliza-las para equiparar os questionários Pré-teste e Pós-teste, como meio de padronização dos dados.

As categorias criadas à medida que a recorrência dos conteúdos surgia, referiam-se a: variedade de alimentos; consumo de proteínas; alimentos in natura (representando frutas, verduras e legumes); saúde; regularidade no consumo; menor consumo de alimentos processados e questões não respondidas.

Dentre essas categorias, as citados no Pré-teste foram: variedade de alimentos 17%, consumo de proteínas 3%, alimentos in natura 64%, saúde 3%, regularidade no consumo 5% e questões não respondidas 8% (**Gráfico 1**).

Enquanto que, após as atividades de sensibilização realizadas os estudantes definiram alimentação saudável como:

“Uma alimentação de acordo com a pirâmide alimentar” (Aluno E);

“É uma alimentação balanceada, com um pouco de cada tipo de alimento” (Aluno F);

“A alimentação que faz bem para a saúde” (Aluno G);

“É comer mais frutas e verduras” (Aluno H).

O questionário aplicado após vinte dias demonstrou resultados diferenciados para a mesma questão: “O que é alimentação saudável para você?”. Constatados pelas variações percentuais das categorias: variedade de alimentos 21%, alimentos in natura 42%, saúde 18%, menor consumo de processados 6% e não respondidas 12% (**Gráfico 1**).

Entre as definições de alimentação saudável mais citada pelos estudantes, destaca-se o consumo in natura (representando frutas, verduras e legumes), seu valor percentual no Pré-teste de 64% obteve um decréscimo no Pós-teste para 42%, demonstrando que as atividades de sensibilização pouco contribuíram para a concepção dos mesmos. Uma vez que, mesmo o percentual encontrando-se alto, percebe-se a influência das concepções prévias sobre os responsáveis direto no desempenho do organismo, visto que os alimentos in natura também compreendem a origem animal e em nenhum momento foram citados pelos estudantes no Pós-teste.

Para Brasil (2014), os alimentos in natura “são aqueles obtidos diretamente de plantas ou de animais (como folhas e frutos ou ovos e leite) e adquiridos para consumo

sem que tenham sofrido qualquer alteração após deixarem a natureza”. Ainda segundo o autor, esses alimentos podem englobar os minimamente processados, devido a processos sutis que aumentam sua durabilidade.

Embora a amostragem indique alterações razoáveis nas demais categorias, onde são constatados que poucos alunos conseguiram identificar que a ingestão balanceada caracteriza bons hábitos alimentares, assim como aspectos de menor consumo de alimentos processados e intervalo entre as refeições, os dados corroboram com o que outros autores já afirmaram.

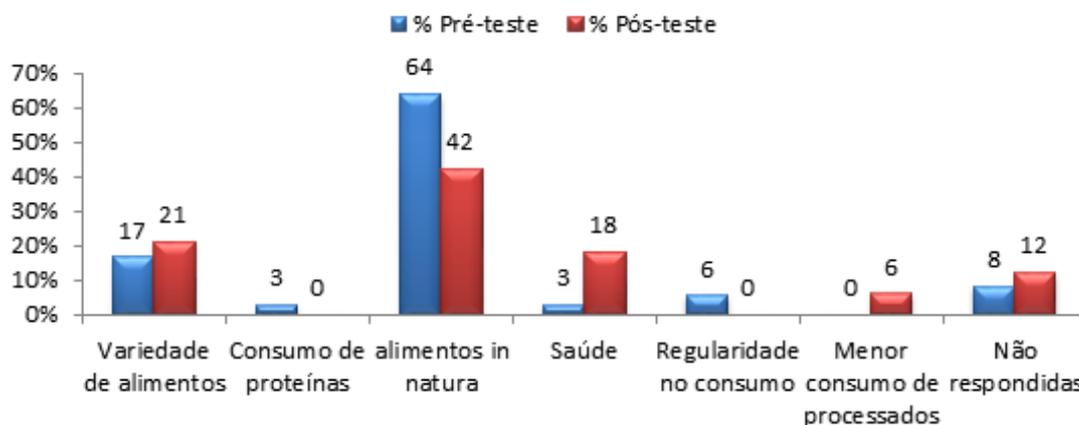


Gráfico 1 - Definição de alimentação saudável dos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018, antes e após as atividades de sensibilização.

Fonte: MACÊDO, 2018.

De acordo Oliveira, Cavalcante e Assis (2012), que realizou uma pesquisa semelhante sobre aspectos alimentares no ambiente escolar com o Ensino Fundamental anos iniciais, os alunos costumam ter um senso comum sobre o conceito de alimentação saudável, identificando apenas exemplos de alimentos que consideram adequados, devido ao breve entendimento científico.

Demonstrando assim, que essas limitações percorrem suas trajetórias de escolarização, fazendo-se necessária a abordagem da temática em sala de aula para o esclarecimento e orientação de hábitos cotidianos.

Reafirmado por Oliveira, Cavalcante e Assis (2012, p. 11) em “Os professores precisam trabalhar melhor em sala de aula a diferenciação entre uma alimentação saudável e uma alimentação não saudável”.

Brasil (2014), alerta que a alimentação adequada e saudável é uma questão importante, pois diz respeito à ingestão de alimentos de acordo com as necessidades de cada fase do curso da vida, de forma harmônica em aspectos de quantidade, qualidade, combinações e preparos, bem como ao uso sustentável do meio ambiente.

Visto que, o grupo de crianças e adolescentes é considerado de risco nutricional, pois suas necessidades de nutrientes específicos são maiores quando comparadas

com as de outros grupos etários. De forma a atender à demanda do crescimento e desenvolvimento e garantir a manutenção do organismo nesta fase, é essencial que se estabeleça uma alimentação saudável, conforme Teixeira et al. (2012).

A alimentação deve ser equilibrada, com alimentos de todos os tipos, mas principalmente os de alto valor nutritivo, tais como frutas, legumes, verduras e fibras. Tendo em vista que hábitos alimentares adquiridos na adolescência tendem a se perpetuar na vida adulta (TEIXEIRA et al., 2012, p. 331).

Por isso recomenda-se ao trabalhar esse eixo temático, a realização de oficinas pedagógicas, visto que, o caráter dinâmico desta, cria troca de experiência e descoberta de alternativas para impasses entre a realidade e a teorização.

De acordo com Pereira (2003), é importante introduzir o lúdico em sala de aula, pois este se configura como um dos recursos metodológicos essenciais no processo de ensino e aprendizagem, por estimular e favorecer êxito na aquisição de novos conhecimentos.

A segunda questão buscava saber se os estudantes consideravam sua alimentação adequada. Relacionando os dados ao fato da questão ser objetiva (possuindo as alternativas sim e não), no diagnóstico prévio mais de 58% dos alunos afirmaram ter uma alimentação adequada.

Enquanto que, após as atividades realizadas os percentuais expressaram uma inversão nas afirmativas, demonstrando que os estudantes da turma repensaram suas escolhas, anteriormente desatentas em relação às questões nutricionais (**Gráfico 2**).

Para o MS (BRASIL, 2014) a discussão nas escolas sobre alimentação saudável engloba aspectos biológicos e socioculturais dos indivíduos. Assim, a inserção desses temas como componentes transversais aos currículos do ensino infantil, fundamental e médio pode dar sustentabilidade às iniciativas de educação em saúde.

De acordo com Accioly (2009) a alimentação é um ato, não apenas fisiológico, mas, também, de integração social e, portanto, é fortemente influenciada pelas experiências submetidas em círculo de convivência, tornando a escola um pilar para troca de vivências com o núcleo familiar.

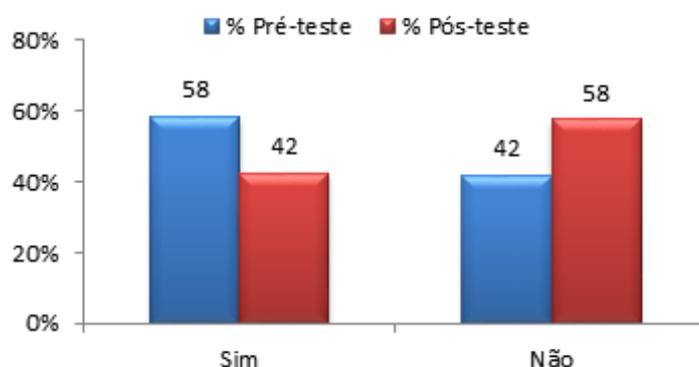


Gráfico 2 - Respostas sobre a adequação alimentar dos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018.

A terceira questão abordava a frequência diária de alimentação, atestando que os estudantes só procuram se alimentar quando tem fome (**Gráfico 3**). Apresentando uma diferença sutil entre o Pré-teste de 69% para 61% no Pós-teste, demonstrando que os mesmos ainda desconhecem a relevância da alimentação no aumento do metabolismo para manter os níveis de energia e melhor utilização dos nutrientes pelo corpo. Ficando claro, que mesmo com o conhecimento apresentado nas atividades de sensibilização enfatizando a importância dos intervalos entre as refeições, os resultados não alcançaram as expectativas esperadas, para que, os estudantes mudassem suas atitudes.

Conforme Brasil (2014), além das refeições principais (café da manhã, almoço e jantar), há necessidade fazer outras refeições ao longo do dia (privilegiando alimentos in natura ou minimamente processados), principalmente quando se refere a crianças e adolescentes, por se encontrarem em fase de crescimento.

O autor ainda destaca que, as refeições feitas em horários semelhantes todos os dias, consumidas com atenção e sem pressa demandando um ambiente apropriado e na companhia de amigos e familiares, favorecem a digestão dos alimentos e também o consumo além do necessário (BRASIL, 2014, p. 94).

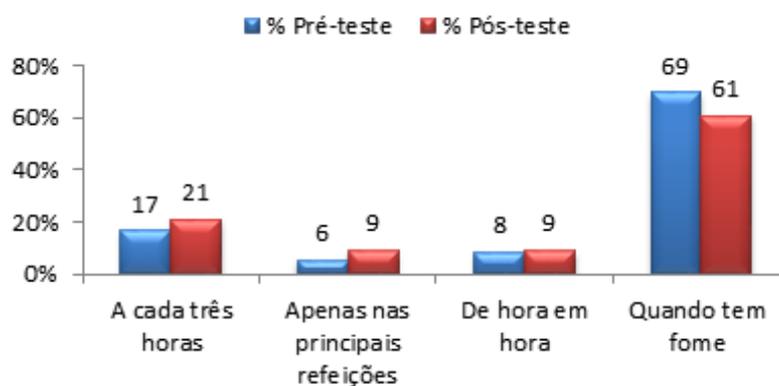


Gráfico 3 - Respostas sobre a frequência diária de alimentação dos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018.

Fonte: MACÊDO, 2018.

No que se refere à quarta questão, onde perguntado “Qual seu consumo diário de frutas?”, os dados revelaram que mesmo após as atividades de sensibilização 21% dos estudantes não consomem frutas, seja por preferência, questões financeiras ou influência da mídia. Tornando-se um dado preocupante ao equiparar aos 33% de estudantes que consomem uma única fruta por dia (**Gráfico 4**).

Embora Brasil (2014), considere os alimentos in natura ou minimamente processados prioritários na alimentação, a oferta e estímulos ao consumo dos alimentos ultra processados é alta, devido a fatores de paladar que encobrem efeitos de longo

prazo e acumulativos a saúde nem sempre bem conhecidos.

Dalmolin et al. (2012, p. 2138) propuseram que “a praticidade de uso, sabor agradável, enfoque da mídia atrelado aos interesses econômicos da indústria e finalmente pela falta de informação, orientação e abordagem sobre o tema alimentar, faz com que o jovem abuse do consumo desses produtos em sua rotina diária”.

Ainda conforme esses autores, “a evolução do consumo de produtos industrializados, da alimentação fora do domicílio (em cantinas, restaurantes, “fast-foods” e etc), a preferência pelos supermercados para a compra dos alimentos, a busca de praticidade e de economia de tempo, resulta em uma alimentação pobre em nutrientes desde cedo” (DALMOLIN et al., 2012, p. 2138).

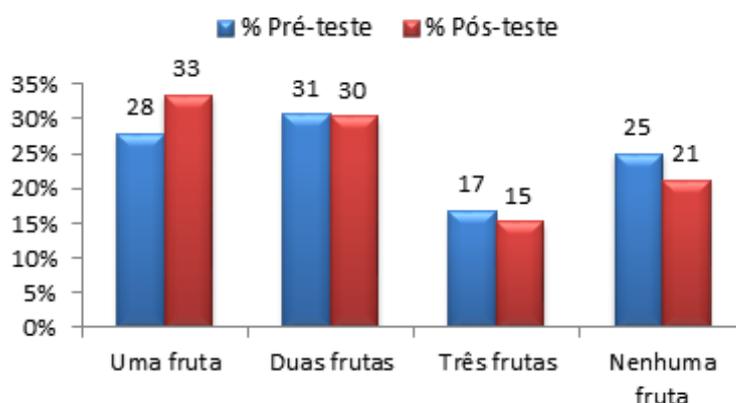


Gráfico 4 - Respostas sobre o consumo diário de frutas dos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018.

Fonte: MACÊDO, 2018.

A quinta questão aborda o reconhecimento dos carboidratos pelos estudantes, no qual 33% dos mesmos relataram que batata, arroz e macarrão poderiam ser carboidratos, assim como outros 33% afirmaram que carne e ovos, antes das intervenções (**Gráfico 5**).

Quando aplicada a mesma questão, percebe-se que as atividades de sensibilização são fundamentais para reconhecimento dos carboidratos, já que cerca de 67% dos alunos da turma conseguiram identificar corretamente o grupo alimentar.

Enquanto que 15% dos estudantes ainda apresentaram dúvidas sobre a classe dos nutrientes ao apontar as frutas e verduras como carboidratos.

Dentre as sequências textuais propostas por Sichieri et al. (2000) a ênfase na sensibilização da identificação de alimentos, ou grupo de alimentos como os carboidratos, cujo consumo adequado deva ser estimulado é importante devido sua provisão de energia e sua capacidade de acumular-se no tecido adiposo, fator associado à obesidade.

Sichieri et al. (2000) trazem que a substituição das gorduras por carboidratos refinados, como tem ocorrido em grande parte dos produtos industrializados, nas

versões light e diet, pode aumentar o risco a saúde reforçando assim, a importância do esclarecimento proposta nos guias alimentares do brasileiros.

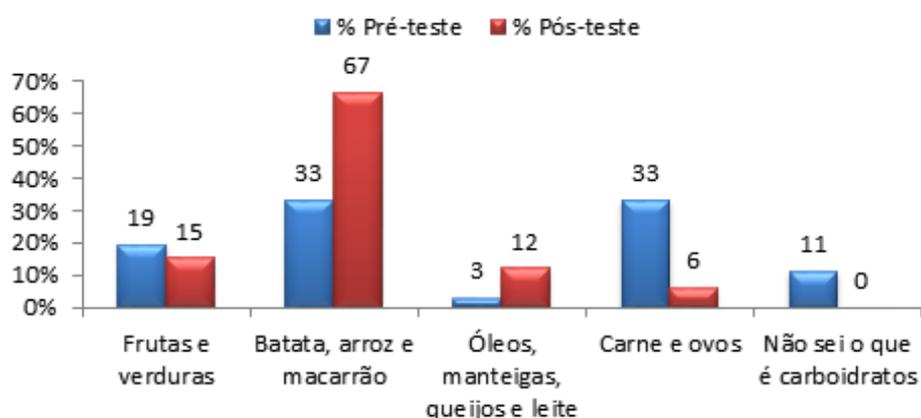


Gráfico 5 – Respostas sobre o reconhecimento de carboidratos pelos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018.

Fonte: MACÊDO, 2018.

Na sexta questão os estudantes responderam sobre a troca de refeições como café da manhã, almoço ou jantar por lanches, percebe-se o quanto é circunstancial a prioridade de suas refeições, visto que 50% dos estudantes costumam substituí-las por lanches. Ao mesmo tempo em que, mesmo após as atividades de sensibilização o percentual se elevou para 61% (**Gráfico 6**).

Accioly (2009) propõe que a substituição de alimentos ou refeições é influenciada por vários fatores, como a questão da familiaridade com o alimento, que resulta das experiências das crianças e adolescentes com os mesmos.

Para tanto Teixeira et al. (2012), o fator da praticidade, tem sido cada vez mais frequente entre os adolescentes para omissão de refeições, pois a atual oferta crescente de alimentos industrializados, a facilidade de acesso a eles e, muitas vezes, seus preços mais baixos podem ser justificativas para esse consumo.

Ainda segundo Teixeira et al. (2012), que realizaram uma pesquisa que apontou o jantar sendo a refeição mais frequentemente substituída por lanche, indicando como principais substitutos dessa refeição o hambúrguer, pizza, cachorro-quente, salgados e certos tipos de sanduíches e biscoitos.

Tais hábitos tornam-se preocupante, pois a alimentação inadequada provavelmente será mantida na vida adulta, aumentando a probabilidade tanto de obesidade quanto o acréscimo futuro de demais problemas de saúde (ACCIOLY, 2009; BRASIL, 2014; DALMOLIN et al., 2012; TEIXEIRA et al., 2012).

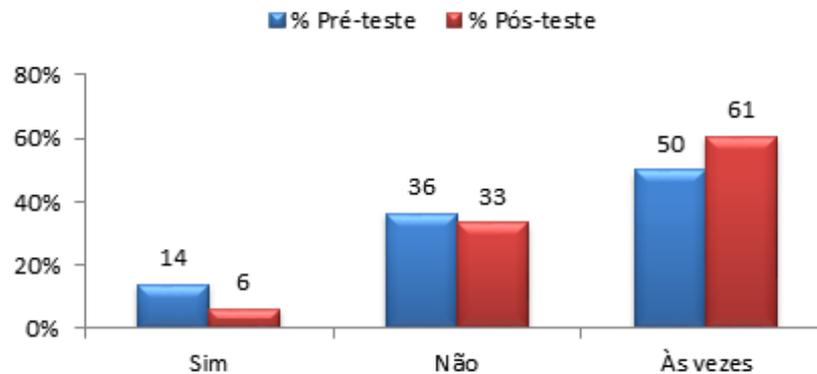


Gráfico 6 – Resposta sobre a troca de refeições por lanches pelos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018.

Fonte: MACÊDO, 2018.

O sétimo questionamento aos estudantes, abordava quais os cuidados deve-se ter para a escolha de alimentação saudável (**Gráfico 7**).

Revelando que os estudantes já possuem concepções prévias, devido a 72% preferirem alimentos naturais como uma maneira de alimentação saudável. Enquanto que, 19% apontaram se alimentar sem nenhum tipo de preocupação.

Os resultados mostraram uma contradição no discurso dos mesmos, ao compará os dados referentes a questões anteriores como o consumo diário de frutas, exteriorizando que muitos participantes preocupam-se em responder corretamente as questões em decorrência do método tradicional de ensino, do que serem genuínos com o relato de seus hábitos diários.

E como afirma Pereira (2002), o método tradicional consiste em longas exposições do professor, competindo ao aluno se indagar só quando questionado, sendo assim priorizados aspectos quantitativos relacionados a notas, ao em vez da qualidade do ensino aprendizagem. Ainda segundo a autora, o ensino moderno exige criatividade, liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, a construção do próprio conhecimento pelo aluno sob a orientação do professor.

Dentre as sequências textuais propostas por Freire (1996) antes de qualquer tentativa e discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica, é preciso que o professor saiba que a curiosidade do ser humano é a força motriz para o sucesso das atividades lúdicas.

A vivência do lúdico no processo de aprendizagem fomenta o diagnóstico das relações sociais que o aluno estabelece enquanto se diverte, porque é na interação com os outros que se fortalece o processo de socialização (PEREIRA, 2003, p. 89). A autora afirma ainda que, em atividades lúdicas há condições de se conhecer os vínculos interpessoais ou grupais e sua possível influência no aprender.

Para tanto Brasil (2014) traz que o ambiente escolar é propício para educação e saúde, ao disseminar orientações básicas voltadas à escolha do cardápio alimentar, descritas como: a regularidade e atenção na seleção alimentos, ambiente apropriado

e companhias agradáveis, que levam ao favorecimento da mastigação.

Teixeira et al. (2012), relatam que a preocupação de escolhas alimentares no ambiente escolar é maior entre meninas, devido a atenção a imagem corporal. Pois segundo os autores, a fase de transição física característica da puberdade reflete sobre o comportamento alimentar, sofrendo influência de fatores internos (como autoimagem, necessidades fisiológicas e preferências) e externos (como hábitos de familiares, amigos, cultura e mídia) (TEIXEIRA et al., 2012, p. 331).

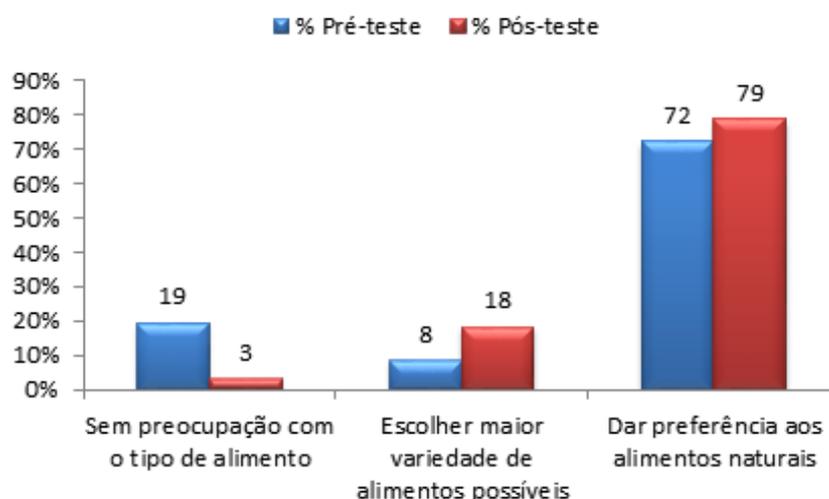


Gráfico 7 – Respostas sobre a preocupação das escolhas alimentares pelos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018.

Fonte: MACÊDO, 2018.

No oitavo questionamento, os estudantes responderam a respeito das consequências à saúde do consumo excessivo de alimentos ricos em açúcar (**Gráfico 8**).

Antes das atividades os alunos apontavam à diabetes 46%, obesidade 20%, cárie dentária 18% e alergias 11%, como as doenças de maior ocorrência.

Após o esclarecimento nas intervenções os estudantes demonstraram maior clareza em relação à diabetes 48%, obesidade 17%, cárie dentária 20% e alergias 8%, como as doenças de maior ocorrência.

Dentre as sequências textuais propostas por Dalmolin et al. (2012), declara-se que a saúde começa pela boca, seja pelos os hábitos presentes na dieta há consequências dentárias, posto que a cárie dentária abre porta para muitas outras doenças, chegando a problemas cardíacos graves.

Ainda sobre isso, Dalmolin et al.(2012) ressaltam que o consumo excessivo de alimentos com açúcares, podem levar ao sobrepeso ou obesidade, reconhecida como um fator de risco para uma série de doenças crônicas como diabetes, hipertensão, doenças cardiovasculares, cálculos renais e na vesícula e câncer. Os autores alertam que a problemática é intensificada, exatamente pela falta de informação sobre o tema e

pela facilidade de consumo das substâncias muito calóricas e pobres nutricionalmente oferecidas pela indústria e pela propaganda apelativa, onde o jovem é facilmente envolvido (DALMOLIN et al., 2012, p. 2143).

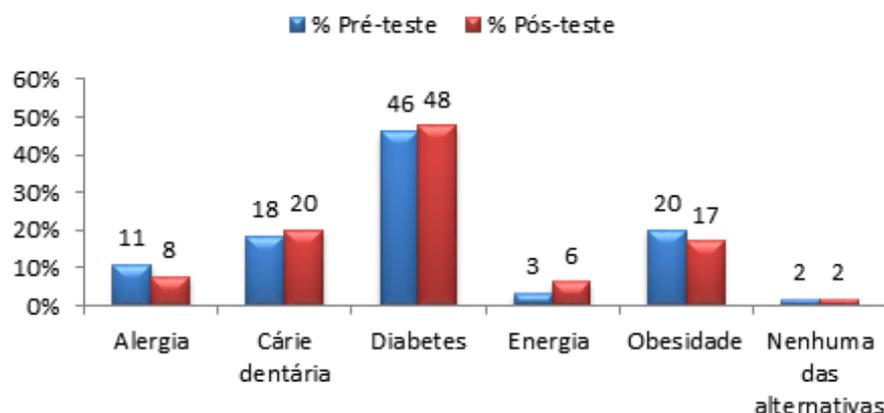


Gráfico 8 – Respostas sobre as consequências à saúde do consumo excessivo de alimentos ricos em açúcar pelos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018.

Fonte: MACÊDO, 2018.

A nona questão se relaciona a hábitos de acrescentar sal em refeições prontas. Onde os estudantes em ambos os testes tiveram respostas quase precisas, ao apontar que 92 % não acrescentavam sal em suas refeições (**Gráfico 9**).

A adição de sal ou açúcar, em geral em quantidades muito superiores às usadas em preparações culinárias, transforma o alimento original em fonte de nutrientes cujo consumo excessivo está associado a doenças do coração, obesidade e outras doenças crônicas (BRASIL, 2014, p. 38).

Teixeira et al. (2012) afirmam que “o elevado consumo de sódio pode levar ao aumento da pressão arterial em adultos, crianças e adolescentes. A hipertensão é o principal fator de risco de morte no mundo, seguida pelas doenças cardíacas, pelo acidente vascular cerebral e pela insuficiência renal”.

De acordo com Brasil (2014), é comum os alimentos ultra processados apresentarem alto teor de sódio, por conta da adição de grandes quantidades de sal, necessárias para estender a duração dos produtos e intensificar o sabor, ou mesmo para encobrir sabores indesejáveis oriundos de aditivos ou de substâncias geradas pelas técnicas envolvidas no ultra processamento.

Reafirmado por Sichieri et al. (2000) ao relatarem que, a redução do consumo de sal requer diminuição do consumo de alimentos processados com alta quantidade de sódio como chips, defumados e enlatados, bem como evitar adicionar sal aos alimentos já preparados.

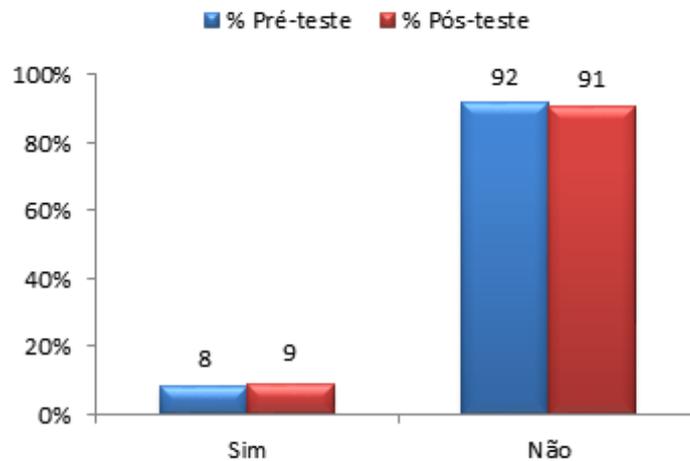


Gráfico 9 – Respostas sobre o acréscimo de sal nas refeições pelos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018.

Fonte: MACÊDO, 2018.

Na décima questão, os estudantes deveriam responder o que gostariam de saber sobre alimentação saudável, mas nunca tiveram a oportunidade de perguntar, esses realizaram as colocações a seguir:

“A alimentação saudável também pode engordar?” (Aluno I);

“Eu bebo muita água, isso pode prejudicar minha saúde?” (Aluno J);

“Eu queria saber quais alimentos são saudáveis para mim comer?” (Aluno K);

“Posso morrer mais cedo se eu comer besteiras todos os dias?” (Aluno L);

Os dados obtidos antes da realização das atividades com base na categorização por análise de conteúdo mostraram o interesse dos alunos sobre o tema, e que, simultaneamente não conseguem relacionar a função dos nutrientes no desempenho do organismo. Uma vez que, as categorias eleitas foram: alimentos industrializados 6 %, estética 8%, não respondidas 50%, porções 11%, refeições 17% e saúde 8% (**Gráfico 10**).

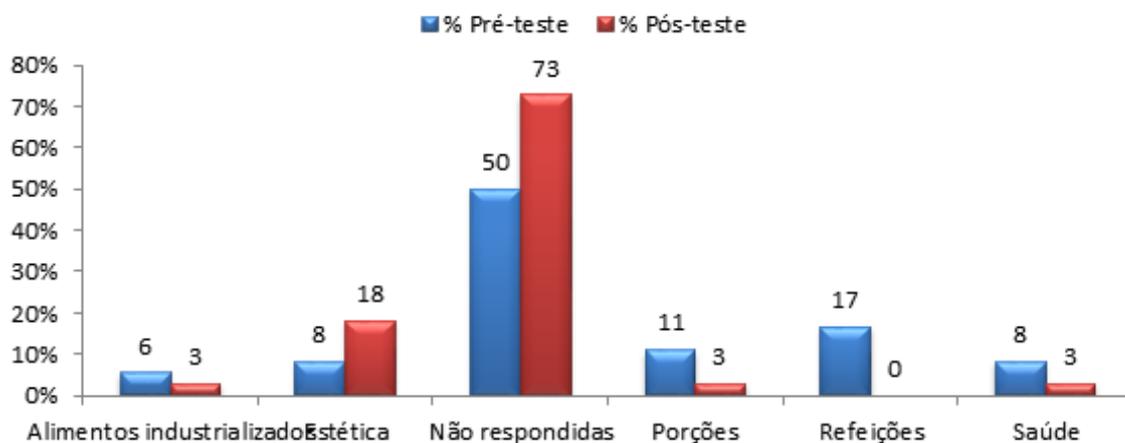


Gráfico 10 - Dúvidas sobre alimentação saudável dos estudantes do 8º ano da EEEFM Professor Celestin Malzac, João Pessoa – PB em 2018, antes e após as atividades de sensibilização.

Fonte: MACÊDO, 2018.

Após a realização das atividades e a reaplicação das questões, os dados revelaram uma redução nos questionamentos sobre a temática, pois 73% dos alunos não expressaram dúvidas. Em contrapartida, as demais categorias apresentaram percentuais de 3% para alimentos industrializados, 18% estética, 3% porções, 0% refeições e saúde 3%.

Diante desses dados observa-se o potencial de práticas educativas que visam integrar o ensino de ciências com o cotidiano, visto que as questões nutricionais são pouco difundidas no ambiente escolar, pois há o reflexo do senso comum promovendo impasses no processo ensino aprendizagem dos educandos em toda a amostragem, mesmo diante das atividades pedagógicas.

Assim, em conformidade com os dados, entende-se que a educação alimentar deve envolver um processo de estimulação do estudante, e para tanto, atividades cooperativas precisam ser implantadas com frequência no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das estratégias de sensibilização alimentar realizadas, análises dos dados coletados juntamente com a contextualização dos fatos ocorridos, conclui-se que os objetivos propostos por esse estudo foram alcançados. Ou seja, compreenderam-se as percepções e concepções dos estudantes durante as aulas de ciências na educação básica, destacando a participação e demonstração de interesse dos educandos pela temática, revelando conhecimentos que outrora desconheciam.

Nesse contexto, o curto período de tempo em que foi desenvolvido o estudo, demonstrou ser insuficiente para influenciar novos hábitos nos estudantes, sendo necessário um período maior de tempo, para que tais mudanças fossem alcançadas.

Embora, todas as pequenas variações no comportamento alimentar dos alunos, reflita que o método é capaz de promover sensibilização alimentar de forma eficiente nas escolas.

Levando em consideração a relevância do tema é necessário esclarecer que há muito a se estudar e se aprender, ficando em aberto a possibilidade de um estudo mais amplo e aprofundado, sendo considerados aspectos sociais, econômicos, culturais e comportamentais que envolvam a nutrição, a fim de favorecer a constância do assunto no ambiente escolar e a expansão da temática no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, E. A escola como promotora da alimentação saudável. **Ciência em Tela**, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0209accioly.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimpr. da 1. ed. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde**: 2013. Percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas. Rio de Janeiro, RJ: 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF: 1998.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Desmistificando dúvidas sobre alimentação e nutrição**: material de apoio para profissionais de saúde / Ministério da Saúde, Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual operacional para profissionais de saúde e educação**: promoção da alimentação saudável nas escolas. Brasília, DF: 2008.

DALMOLIN, V.T.S., PERES, P.E.C., NOGUEIRA, J.O.C. Açúcar e educação alimentar: pode o jovem influenciar essa relação? **Monografias ambientais** – REMOA/UFSM; v. 9, n. 10, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Six/Downloads/6655-33928-2-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Six/Downloads/6655-33928-2-PB%20(4).pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. de. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, J.C.F.; CAVALCANTE, G.M.D. ASSIS, A.S.; A influência do ensino das ciências nos hábitos alimentares saudáveis das crianças das séries iniciais. In VI Colóquio internacional: Educação e contemporaneidade. **Anais...** São Cristóvão, SE: 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_06/PDF/56.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PEREIRA, M. L. **O ensino de ciências através do lúdico**: Uma metodologia experimental. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

PEREIRA, M. L. **Inovações para o ensino de ciências naturais**: método lúdico criativo experimental. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SICHERI R.; COITINHO D.C.; MONTEIRO J.B.; COUTINHO, W.F. Recomendações de Alimentação e Nutrição Saudável para a População Brasileira. *Arq Bras Endocrinol Metab*, São Paulo, Sp: v. 44, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/abem/v44n3/10929.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SOUZA, A.C.; LOPES, M.J.M. Implantação de uma ouvidoria em saúde escolar: relato de experiências. **Rev. Gaúcha Enfermagem**. Porto Alegre, RS: v. 23, n. 2, 2002.

TEIXEIRA, A.S.; PHILIPPI, S.T.; LEAL, G.V.S. DA; ARAKI, E.L.; ESTIMA, C.C.P.; GUERREIRO, R.E.R. Substituição de refeições por lanches em adolescentes. **Rev. Paul Pediatr**, São Paulo, SP: v. 30, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v30n3/05.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

A SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NA INTERNET

Karla Cristina Vicentini de Araújo

UNESP - Araraquara

Nayara Fernanda Vicentini

UNESP - Araraquara

Gabriella Rossetti Ferreira

UNESP - Araraquara

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

UNESP - Araraquara

Ana Claudia Bortolozzi Maia

UNESP - Araraquara

RESUMO: A deficiência é um termo utilizado para diversas condições que possam trazer algum tipo de limitação à pessoa ao longo de sua vida. As mulheres com deficiências sofrem com mais intensidade os preconceitos referentes ao corpo, sexualidade, sentimentos, etc, sendo que muitas vezes utilizam como recurso à internet em busca de informações para auxiliá-las a lidar com suas maiores dificuldades. O objetivo deste estudo quantitativo tipo documental, foi identificar e analisar a existência de conteúdos na internet acerca da temática sexualidade e educação sexual de mulheres com deficiência. A princípio foi realizada a busca somente por artigos acadêmicos relacionados à sexualidade e educação sexual da mulher com deficiência, mas não houve nenhum resultado. Posteriormente foi realizada a pesquisa em Sites da internet que abordassem o assunto

mencionado, foram encontrados 3.400 Sites. Foram selecionados a partir dos critérios de seleção dezesseis Sites, que elencaram seis de categorias: Artigo; Educacional; Informativo; Noticiário; Pesquisa; Pessoal. Foi possível observar que dentre os Sites encontrados, quatro abordam questões relacionadas à violência da mulher com deficiência, três trazem informações sobre notícias e atividades desenvolvidas com mulheres com deficiência, seis retratam de assuntos que representem alguma concepção de preconceito relacionado a mulheres com deficiência, três abordam assuntos relacionados à sexualidade. A partir deste levantamento podemos compreender que dentre os Sites encontrados na internet, são poucos que irão abordar a assuntos específicos relacionados à educação sexual e a sexualidade visando a busca da vivência prazerosa da sexualidade da mulher com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade, Educação Sexual, Deficiência.

ABSTRACT: Disability is a term used for various conditions that may bring some kind of limitation to the person throughout his or her life. Women with disabilities suffer more from prejudices about their bodies, sexuality, feelings, etc., and often use the Internet as a resource for information to help them cope with their greatest difficulties. The purpose of this

quantitative documentary study was to identify and analyze the existence of internet content about the theme sexuality and sexual education of women with disabilities. At first the search was made only for academic articles related to sexuality and sexual education of women with disabilities, but there was no result. Subsequently, the survey was conducted on Internet sites that addressed the subject mentioned, 3,400 sites were found. Sixteen Sites were selected from the selection criteria, which listed six categories: Article; Educational; Informative; News; Search; Folks. It was possible to observe that among the sites found, four deal with issues related to the violence of women with disabilities, three provide information about news and activities developed with disabled women, sx portray subjects that represent some conception of prejudice related to women with disabilities, three address issues related to sexuality. From this survey we can understand that among the Sites found on the Internet, few will address specific issues related to sexuality education and sexuality in order to seek the pleasurable experience of the sexuality of women with disabilities.

KEYWORDS: Sexuality, Sexual Education, Disability.

INTRODUÇÃO

A deficiência é um termo utilizado para diversas condições que possam trazer algum tipo de limitação à pessoa ao longo de sua vida. Segundo Maia (2006, p.67) a deficiência diz respeito a algumas “condições gerais que limitam, biológica, psicológica ou socialmente a vida de uma pessoa ao longo de seu desenvolvimento”, sendo um fenômeno social que está fora do sujeito. Pode ser apresentada sendo adquirida ou congênita, progressiva ou estacionada e pode afetar diferentes áreas do desenvolvimento humano, como cognitivas, motoras e/ou sensoriais ou múltiplas (MAIA, 2006).

Existe uma grande tendência para o julgamento da deficiência com base nos estereótipos construídos socialmente, desconsiderando a grande diversidade decorrente dos fatores que caracterizam a deficiência e da história de cada indivíduo com deficiência (MAIA, 2006).

Historicamente, a sociedade sempre atribuiu significados à deficiência e, em decorrência, foram praticadas diferentes ações voltadas à pessoa “diferente/deficiente”. Atualmente parece haver uma preocupação mais evidente de familiares, profissionais e pesquisadores, no sentido de lutar pelos direitos sociais da pessoa deficiente, seja no âmbito educacional, profissional ou mesmo social (MAIA, 2006, p. 20).

Apesar da deficiência na nossa cultura estar associada a uma desvantagem social, ao preconceito, a discriminação, a diferença desvantajosa e a rejeição social, é importante ressaltar que algumas pessoas possuem diferentes concepções a respeito da deficiência (MAIA, 2006).

Durante a história a mulher vivenciou muitas dificuldades relacionadas à sua vida social como um todo, frente a isso lutaram por um espaço que as identificasse como

cidadãs e que deveriam possuir direitos igualitários aos homens.

Na história a mulher é representada a partir de estereótipos, alimentando a impressão de que toda mulher seria caracterizada pela imobilidade, sendo auto sacrificada, submissa sexual e materialmente, à imagem da mulher de elite opõem-se a promiscuidade e a lascívia da mulher de classe subalterna (DEL PRIORE, 2001).

As mulheres com deficiências sofrem com mais intensidade os preconceitos referentes ao corpo, sexualidade, sentimentos, mercado de trabalho, etc. Isso gera uma imagem de submissão, em que esta não tem o direito de desejar e ser desejada, exercer o direito à sua vida afetiva e sexual.

A questão da estética é um grande problema para as mulheres com deficiência, pois elas sentem com mais intensidade o sofrimento por serem diferentes, pois vivem em uma sociedade que expõe claramente os padrões de beleza exigidos para a inclusão social em certos grupos. Ou seja, a elas os padrões de beleza e perfeição, como atributos de felicidade, recaem de modo mais drástico (MAIA, 2006).

As mulheres com deficiência estão inseridas em uma sociedade que estabelece visões sobre a forma como se comportar sexualmente na sociedade, muitas vezes ignorando-a, reprimindo seus desejos e necessidades sexuais e afetivas.

A sexualidade é um tema que tem sido objeto de estudo e de pesquisa de várias áreas das ciências humanas e que favorece para mudar a concepção popular das questões que envolvem a sexualidade, desta forma ampliando o conhecimento científico.

Entende-se por popular como aquele conhecimento que homens, mulheres, jovens, famílias têm acerca de questões envolvendo a sexualidade em sua vida cotidiana, derivado de sua própria observação e experiência e da interpretação que fazem do saber científico ou profissional que adquirem através de leituras ou contatos com profissionais que detêm o conhecimento científico, ou mesmo aquele decorrente do que é aprendido na fala das ruas (REIS; RIBEIRO, 2004, p. 27).

A concepção popular da sexualidade pode causar inúmeras atitudes não adequadas à vivência da sexualidade, por não estar amparada por teorias científicas que esclarecem e concebem a sexualidade como um importante componente do ser humano.

A pessoa com deficiência sofre a interferência da concepção popular da sexualidade, pois muitas vezes essa concepção diz respeito a não existência da sexualidade nesses indivíduos, e isso acaba privando essas pessoas da vivência plena e prazerosa da sua sexualidade.

A sexualidade de um indivíduo com deficiência é compreendida em grande parte, em senso comum, como sendo “ausente”, como se eles fossem assexuados. Assim, são atribuídos mitos, tabus, crenças e concepções relacionadas à sexualidade dos indivíduos com deficiência, pois a maioria das pessoas restringe a sexualidade do indivíduo apenas ao sexo, o que genitaliza o conceito amplo da sexualidade humana (MAIA, 2006).

Na maioria das vezes, a complexidade da sexualidade enfrentada pelas pessoas com deficiência decorre do conjunto de diferentes atitudes sociais: preconceito, desinformação, inabilidade, falta de orientação sexual adequada, processo deficitário ou inadequado de educação sexual familiar, descrédito na capacidade de deficientes em expressar sentimentos e desejos sexuais, valores e concepções distorcidos etc. (MAIA, 2006, p. 34).

A luta pelos direitos sexuais das pessoas com deficiência possui grande variação, nas adaptações pessoais referentes às conquistas e estilos de vida sexual em função do tipo de deficiência e de seus graus. Percebe-se que as repressões sexuais em deficientes estão voltadas para a impossibilidade do acesso ao namoro, à intimidade, à vida sexual e na forma como é realizada a educação sexual, frente a valores e atitudes negativos quanto à sexualidade (FRANÇA RIBEIRO, 2006).

Dependendo do tipo de deficiência e seu grau, com maiores impedimentos para a população com incapacidade intelectual, há restrição, frequentemente, na oportunidade para o desenvolvimento da autodeterminação e na dependência para o estabelecimento de relacionamentos. Outras pessoas costumam controlar sempre os momentos de contatos entre os casais, as horas de lazer, de modo que, raramente, usufruem a possibilidade de ficarem sozinhos (momentos de privacidade), momentos estes que permitiriam o conhecimento e a exploração das possibilidades sexuais e que são um dos aspectos importantes para o desenvolvimento dos relacionamentos (FRANÇA RIBEIRO, 2006, p. 46-47).

Neste sentido, defende-se que a sexualidade da pessoa com deficiência deve ser um tema a ser trabalhado, especialmente quando se trata de uma mulher, pois além das questões históricas, também se impõem questões sobre a reprodução humana.

A mulher historicamente enfrentou muitos preconceitos frente a sua posição social, na busca pela liberdade sexual, principalmente na busca de direitos, reconhecimento e espaço na sociedade.

A internet é um meio de comunicação muito utilizado na atualidade para realizar pesquisas em Sites e Websites acerca de diversos assuntos, inclusive sobre a sexualidade e educação sexual. Na busca por informações sobre a temática abordada neste estudo, faz-se necessário conceituar os termos Sites e Websites, que Gonçalves (2006) considera como um conjunto de páginas na Web.

Por meio da utilização da internet e de suas páginas é possível realizar pesquisas por informações científicas por meio de artigos científicos. Para Caldas et al. (2006) o artigo científico é um documento que,

Relata e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados de uma pesquisa em determinada área do conhecimento. É original quando trata de temas ou abordagens novas. É uma revisão quando resume, analisa e discute informações publicadas (CALDAS, et al., 2006, p. 97).

Faz-se necessário a realização de um estudo que aborde questões referentes à sexualidade e educação sexual da mulher com deficiência, para analisar e compreender

como ocorre o acesso de informações virtuais vinculados aos direitos sexuais da mulher com deficiência, que muitas vezes são vistos de forma preconceituosa.

A opção em realizar um estudo verificando a existência de conteúdos na internet que abordem a temática relacionada à sexualidade e educação sexual de mulheres com deficiência ocorreu pelo fato da internet ser um meio de comunicação muito utilizado na atualidade, onde as pessoas utilizam essa tecnologia para a divulgação de informações.

Almeja-se com os resultados dessa investigação elucidar se o assunto abordado é encontrado em grande quantidade em artigos acadêmicos, e em Sites. E quais são as temáticas encontradas e abordadas na internet, contribuindo para uma reflexão sobre a discussão deste tema no meio virtual.

O objetivo deste estudo foi identificar e analisar a existência de conteúdos na internet acerca da temática sexualidade e educação sexual de mulheres com deficiência.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo se caracteriza como um estudo quantitativo, tipo documental, cujo foco de análise foram verificar a existência de Sites que abordem a temática relacionada à sexualidade e educação sexual de mulheres com deficiência.

Os documentos analisados, os Sites, são páginas da internet de domínio público, obtidas pelo livre acesso. Para a seleção dos Sites analisados respeitou-se os seguintes critérios de inclusão:

- a. Os Sites deveriam ter no título algo relacionado ao tema da sexualidade e/ou educação sexual de mulheres com deficiência;
- b. Os Sites deveriam ser de autoria de brasileiros e apresentados em língua portuguesa;
- c. Serem encontrados a partir dos seguintes descritores: sexualidade; educação sexual; mulher; deficiência.

Após a definição desses critérios, procedeu-se a busca dos documentos. O recurso para busca dos Sites ocorreu pela localização dos mesmos em um Site de busca na internet: Google - <http://www.google.com.br>

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A princípio foi realizada a busca somente por artigos acadêmicos relacionados à sexualidade e educação sexual da mulher com deficiência, mas não houve nenhum resultado.

Posteriormente foi realizada a pesquisa em Sites da internet que abordassem

o assunto mencionado, foram abertas 34 páginas de resultado, onde cada página apresenta dez Sites, ou seja, total de 3.400 Sites. Desses Sites que foram selecionados pelo Google, dezesseis se enquadraram na temática pesquisada. Os dezesseis Sites foram enquadrados em seis tipos de categorias: Artigo; Educacional; Informativo; Noticiário; Pesquisa; Pessoal.

Dos Sites analisados quatorze abordam algum assunto relacionado à educação sexual. A Tabela 1 irá detalhar esse levantamento de informações.

| Site | Endereço eletrônico | Tema | Educação Sexual | Categoria |
|------|---|--|-----------------|--------------------------------------|
| 1. | http://www.movimentodown.org.br/2013/11/prottegendo-mulheres-e-meninas-com-deficiencia-da-violencia/ | Protegendo mulheres e meninas com deficiência da violência | Sim | Artigo/ Educacional |
| 2. | http://www.oncb.org.br/mulheres2013 | Primeiro encontro brasileiro de mulheres com deficiência visual | Não | Informativo/ Noticiário |
| 3. | http://www.infonet.com.br/cidade/ler.asp?id=110683&titulo=cidade | Mulheres com deficiência visual tem dia de atividades | Não | Informativo/ Noticiário |
| 4. | http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/c54db09e697c735313ffeaba5ba9aa12_1717.pdf | Gênero, maternidade e deficiência: um olhar para a exclusão | Sim | Artigo/ Educacional |
| 5. | http://www.psd.org.br/violencia-mulher-deficiencia-mara-gabrilli/ | A violência contra a mulher com deficiência | Sim | Educacional |
| 6. | http://sicnoticias.sapo.pt/pais/2014-12-02-Uma-em-cada-duas-mulheres-com-deficiencia-vitima-de-violencia-de-genero | Uma em cada duas mulheres com deficiência vítima de violência de gênero | Sim | Educacional |
| 7. | http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2009-03-25/mulheres-portadoras-de-deficiencia-dizem-que-tem-direito-de-ser-mae | Mulheres portadoras de deficiência dizem que têm o direito de ser mãe | Sim | Noticiário |
| 8. | http://www.revistaforum.com.br/questaoodegenero/2013/09/23/mulheres-negras-deficiencia-e-invisibilidade/ | Mulheres negras, deficiência e invisibilidade | Sim | Pesquisa |
| 9. | http://www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/a-sexualidade-da-mulher-com-deficiencia | A sexualidade da mulher com deficiência | Sim | Educacional |
| 10. | http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/ccomunicacao/article/viewFile/6847/4942 | A representação da sexualidade da mulher com deficiência física na mídia: o caso Viver a Vida | Sim | Artigo/ Educacional |
| 11. | https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10552/1/Dissert.%20Sheila%20Uzeda1.pdf | Identidade feminina e sexualidade na concepção de mulheres com síndrome de down: educação sexual como caminho para construção de maior autonomia | Sim | Pesquisa/ Dissertação de mestrado |

| | | | | |
|-----|---|---|-----|-----------------------------|
| 12. | http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=510&cod_boletim=28&tipo=Artigo | Mulher, violência e deficiência | Sim | Educacional |
| 13. | http://www.amorsempreconceito.com/2013/01/posicoes-sexuais-de-mulheres-deficientes_24.html | Amor sem preconceito | Sim | Pessoal |
| 14. | http://www.marciagori.net/2012/07/mulheres-com-deficiencia-qual.html | Mulheres ...com deficiência, qual a trajetória? | Sim | Informativo |
| 15. | http://www.visibilidadecegosbrasil.com.br/artigos/deficiencia-e-feminismo-interseccional | Deficiência e feminismo interseccional | Sim | Educacional |
| 16. | http://mulheresmuitoespeciais.blogspot.com.br/2011/03/mulheres-deficientes-querem-o-direito.html | Mulheres muito especiais | Sim | Informativo/ Educacional |

Tabela 1. Sites que abordam a sexualidade e educação sexual de mulheres com deficiência.

Fonte: Feito pelos autores

Foi possível observar que dentre os Sites encontrados na internet, quatro irão abordar questões relacionadas à violência da mulher com deficiência, três irão trazer informações sobre notícias e atividades desenvolvidas com mulheres com deficiência, seis irão retratar assuntos que representem alguma concepção de preconceito relacionado a mulheres com deficiência, três irão abordar assuntos relacionados à sexualidade.

A partir deste levantamento podemos compreender que dentre os Sites encontrados na internet, são poucos que irão abordar a assuntos específicos relacionados à educação sexual e a sexualidade visando a busca da vivência prazerosa da sexualidade da mulher com deficiência.

Em maior parte, os assuntos abordados estão relacionados às dificuldades encontradas no cotidiano por estas pessoas ao vivenciar a sexualidade, ou seja, não há muitas informações relacionadas a transmissão de uma educação sexual emancipatória, que poderia abordar assuntos que pudessem trazer reflexões sobre como enfrentar as dificuldades encontradas pelas mulheres com deficiência na vivência prazerosa da sua sexualidade.

Os resultados obtidos nesta pesquisa concordam com Maia (2006), que acredita que os processos de educação e repressão sexual vigentes na sociedade atinge a todos, também às pessoas com deficiência. Fica claro, isso ao observar que a maior parte das informações transmitidas nos Sites analisados trazem apenas conteúdos que apontam os problemas que as mulheres com deficiência encontram ao vivenciar sua sexualidade.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Por meio deste estudo foi possível verificar que são poucos os conteúdos da internet que abordem a temática relacionada à sexualidade e educação sexual de mulheres com deficiência. Na primeira pesquisa realizada na busca por artigos acadêmicos não obtemos nenhum resultado, somente foram encontrados Sites em uma busca mais ampla, por todo o conteúdo da Web. Dentre os dezesseis Sites encontrados, quatorze abordam algum assunto relacionado à educação sexual, as categorias foram elencadas a partir das concepções das temáticas abordadas nos Sites. Não se pode afirmar e/ou classificar a concepção de educação sexual utilizada no conteúdo desses Sites, para isso seria necessário fazer um estudo minucioso de cada Site, desta forma, outros estudos seriam importantes para analisar o conteúdo desses Sites e identificar o tipo de educação sexual transmitida, se seria algo repressivo ou emancipatório, livre de estereótipos ou preconceitos.

Por meio dos resultados observados é possível afirmar que devido a pouca informação encontrada na Web acerca da temática pesquisada, as mulheres com deficiência que buscam algum conteúdo relacionado ao tema, tem um acesso limitado a informações pela pouca possibilidade de lugares e fontes.

É importante estar aberto para a concepção de novos valores sobre a sexualidade e educação sexual da mulher com deficiência, para que assim seja possível ampliar a visão sobre a importância deste assunto. A partir do momento que a população tiver a consciência da importância da sexualidade para a pessoa com deficiência, seja homem ou mulher, teremos uma nova concepção, sendo possível respeitar a sexualidade, os desejos, as vontades, os prazeres, etc. visando uma vivência plena da sexualidade, livre de preconceitos e estereótipos.

Existem muitas questões referentes à sexualidade da mulher com deficiência que são extremamente importantes, merecem atenção, precisam ser esclarecidas e necessitam ser tratadas em discussões futuras.

REFERÊNCIAS

Caldas, M. A. E. et al. **Documentos Acadêmicos: um padrão de qualidade**. Recife: Editora Universitária, 2006.

Del Priore, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

França Ribeiro, H. C. **Direitos sexuais e pessoas com deficiência: conquistas e impasses**. In: Ribeiro, P. R. M. (Org.) & Figueiró, M. N. D. (Org.). *Sexualidade, Cultura e Educação Sexual: Propostas para Reflexão*. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica Editora/Laboratório Editorial da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2006.

Gonçalves, A. L. M. B. R. **Análise crítica de websites**. nov. 2006. Relatório explicativo. Disponível em: <http://student.dei.uc.pt/~aluisa/trabalhos/DM_Relatorio_Trab04.pdf>.

Maia, A. C. B. **Sexualidade e deficiência física: reflexões sobre a repressão sexual**. In: Ribeiro, P. R. M. (Org.) & Figueiró, M. N. D. (Org.). Sexualidade, Cultura e Educação Sexual: Propostas para Reflexão. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica Editora/Laboratório Editorial da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2006.

Maia, A. C. B. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

Reis; G. V. Ribeiro, P. R. M. **A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil**. In: Ribeiro, P. R. M. Sexualidade e Educação: Aproximações Necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

SOBRE A ORGANIZADORA

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

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-271-5

