

**Wellington Junior Jorge
Diego da Silva**
Organizadores

Educação a Distância: novas Possibilidades e Desafios para o Ensino

UNIEDUSUL
EDITORA

The logo graphic consists of two white, curved lines that sweep upwards from a central point, resembling the pages of an open book or a stylized 'U' shape.

2020

WELINGTON JUNIOR JORGE

DIEGO DA SILVA

Organizadores

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
NOVAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O ENSINO**

Maringá – Paraná

2020

2020 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora
Editor Chefe: Profº Me. Wellington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: André Oliveira Vaz
Revisão: O/s autor/es

Conselho Editorial

Adriana Mello
Alexandre António Timbane
Aline Rodrigues Alves Rocha
Angelo Ferreira Monteiro
Carlos Antonio dos Santos
Cecilio Argolo Junior
Cleverson Gonçalves dos Santos
Fábio Oliveira Vaz
Gilmar Belmiro da Silva
Izaque Pereira de Souza
José Antonio
Kelly Jackelini Jorge
Lucas Araujo Chagas
Marcio Antonio Jorge da Silva
Ricardo Jorge Silveira Gomes
Sandra Cristiane Rigatto
Thiago Coelho Silveira
Wilton Flávio Camoleze Augusto
Yohans De Oliveira Esteves

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

E24 Educação a distância [recurso eletrônico] : novas possibilidades e desafios para o ensino / Organizadores Diego da Silva, Wellington Junior Jorge. – Maringá, PR: Uniedusul, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-80277-46-9

1. Educação – Brasil. 2. Ensino à distância. 3. Ensino auxiliado por computador. I. Silva, Diego da. II. Jorge, Wellington Junior.

CDD 371.35

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

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

www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	9
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO CONTEXTO HODIERNO: UMA ALTERNATIVA AO ESTUDANTE NA BUSCA DE OTIMIZAÇÃO DE SEU PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
CAIO WERNER KRAMER	
DOI 10.29327/513497-1	
CAPÍTULO 2	21
A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EAD SOBRE O FÓRUM COMO UM DOS RECURSOS FACILITADORES (OU NÃO) DA APRENDIZAGEM	
ADRIANA CLEMENTINO	
CLÁUDIA C. M. SOUZA	
SILVIA CRISTINA HITO	
DOI 10.29327/513497-2	
CAPÍTULO 3	30
ESTUDO DE CASO DA ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA-UAB/UNICENTRO: A PRIMEIRA TURMA	
PATRÍCIA MARIA BONATO	
ELISIANE ANTONIAZZI	
DOI 10.29327/513497-3	
CAPÍTULO 4	35
GESTÃO DE EQUIPES QUE ATUAM EM HOME OFFICE: DESAFIOS REAIS EM AMBIENTES DE TRABALHO VIRTUAIS	
MARIA CLEIDIA KLEIN OLIVEIRA	
PAULA MAINES DA SILVA	
SIMONE SOARES ECHEVESTE	
DOI 10.29327/513497-4	
CAPÍTULO 5	45
OPORTUNIDADE DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DOS JOVENS E ADULTOS NA EJA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
MARIA JOSÉ GRANDO ROVAI	
ZULANGE ODILA DA SILVA GRILLO	
DOI 10.29327/513497-5.	
CAPÍTULO 6	52
PORTARIA MEC 1.428: REVALORIZAÇÃO DO USO DO EAD EM CURSOS PRESENCIAIS E FORTALECIMENTO DO USO DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA	
ANTONIO SIEMSEN MUNHOZ	
NELIVA TERESINHA TESSARO	
NELSON CASTANHEIRA	
DOI 10.29327/513497-6	

CAPÍTULO 7	58
A PERCEPÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA	
IVANA MARIAS SAES BUSATO	
IVANA GARCIA DE FRANÇA	
IZABELLE CRISTINA GARCIA RODRIGUES	
JOÃO LUIZ COELHO RIBAS	
CRISTIANO CAVEIÃO	
DOI 10.29327/513497-7	
CAPÍTULO 8	66
ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE ROTEIROS PARA PRÁTICAS PRESENCIAIS DE CURSOS HÍBRIDOS DE GRADUAÇÃO	
MARINA VIANNA DE SOUZA	
KELY DOS SANTOS GOMES	
RENATO LUÍS DE SOUZA DUTRA	
PAULA MOIANA DA COSTA	
ANDRÉ LACERDA DANIEL	
DOI 10.29327/513497-8	
CAPÍTULO 9	74
APP PARA AUXILIAR O ENSINO DE SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA CLÍNICA A ESTUDANTES DE MEDICINA: SAVE THE PATIENT	
ALEX DI VENNET XICATTO	
ROSEMARY APARECIDA FURLAN DANIEL	
SILVIA SIDNÉIA DA SILVA	
EDILSON CARLOS CARITÁ	
DOI 10.29327/513497-9	
CAPÍTULO 10	82
O LABORATÓRIO CONTÁBIL COMO UMA EXPERIÊNCIA HÍBRIDA DE SUCESSO NA EAD	
ALEXANDRE PEDROZA FRANCISCO	
CAMILLA DE OLIVEIRA VIEIRA	
GABRIELLA PANIAGUA BIZINOTO	
SILVIA DENISE DOS SANTOS BIZINOTO	
DOI 10.29327/513497-10	
CAPÍTULO 11.....	95
REDE DE LEITURAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
HENRIQUE CAMPOS FREITAS	
KÁTIA MARIA CAPUCCI FABRI	
LUCIANA GÓIS BARBOSA	
DOI 10.29327/513497-11	
CAPÍTULO 12	105
EAD NA AMAZÔNIA: UMA MODALIDADE DISPONÍVEL AOS ALUNOS RIBEIRINHOS	
MAURO SÉRGIO SOARES RABELO	
KATSUMI LETRA SANADA	
ANA ROSA CARNEIRO SOUSA	
ANDRÉIA BARROS DE SÁ	
DOI 10.29327/513497-12	

CAPÍTULO 13	115
IDENTIDADE DE EGRESSAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ELEMENTOS DE UM PERFIL	
LIDNEI VENTURA	
DULCE MÁRCIA CRUZ	
KLALTER BEZ FONTANA	
DOI 10.29327/513497-13	
CAPÍTULO 14	127
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: ENTRE A QUALIDADE E A COMPETITIVIDADE POR PREÇO	
PAULO RANGEL ARAÚJO FERREIRA	
GILENE ALVES DE SOUSA	
LILIA LEITE BARBOSA	
ANDRÉIA NÁDIA LIMA DE SOUSA PESSOA	
JÁDER DE MOURA FONTENELE	
DOI 10.29327/513497-14	
CAPÍTULO 15	136
PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DA MODALIDADE PRESENCIAL EM DISCIPLINA A DISTÂNCIA: O CASO DA TECNODOCÊNCIA EAD	
LUCIANA DE LIMA	
ROBSON CARLOS LOUREIRO	
DOI 10.29327/513497-15	
CAPÍTULO 16	148
PODCAST COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 9º ANO FUNDAMENTAL	
ISABELA NAIRA BARBOSA RÊGO	
MARIA DAS MERCÊS DA SILVA	
ITALO RÔMULO COSTA DA SILVA	
FÁBIO SOARES DA COSTA	
JANETE DE PÁSCOA RODRIGUES	
DOI 10.29327/513497-16	
CAPÍTULO 17	160
O USO DO EDMODO: PLATAFORMA DIGITAL DE ENSINO GRATUITO COMO FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO DO ENSINO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO	
ANTONIA CARLA ARAUJO DA COSTA	
AURILENE ARAUJO DA COSTA	
DOI 10.29327/513497-17	
CAPÍTULO 18	172
ATUAÇÃO PROFISSIONAL PÓS-CURSO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PERCEPÇÕES DE EGRESSOS E INGRESSANTES EM UM CURSO SUPERIOR DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
ODILON SATURNINO SILVA NETO	
MARCELLA GEORGIA DA CUNHA LIMA	
KALINE SONALY DA SILVA	
RANIELA ALVES TARGINO	
ROSÂNGELA FERREIRA DOS SANTOS	
DOI 10.29327/513497-18	

CAPÍTULO 19	189
USO DO YOUTUBE COMO MATERIAL COMPLEMENTAR PARA AS AULAS DE CÁLCULO DIFERENCIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA	
LEANDRO BARBOSA DO AMARAL GUIMARÃES	
IARA JAÍNE RAMBO	
LIANA SILVA DO AMARAL	
DOI 10.29327/513497-19	
CAPÍTULO 20	199
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM ENFRENTADOS PELOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
CLÓVIS DE BRITO GUIMARÃES	
JOÃO ALVES DA SILVA	
DIHÊGO HENRIQUE LIMA DAMACENA	
DAVI DA SILVA	
GEOVANE DE MELO LEAL	
ANTÔNIO ZILVERLAN GERMANO MATOS	
KARINA FERNANDES DA COSTA	
MARIA DOS REMÉDIOS FERNANDES LEAL	
DOI 10.29327/513497-20	
CAPÍTULO 21	206
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO DA SAÚDE NA ESFERA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
ELOMAR CHRISTINA VIEIRA CASTILHO BARILLI	
ROSELY MAGALHÃES DE OLIVEIRA	
DOI 10.29327/513497-21	
CAPÍTULO 22	221
O USO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS COMO APOIO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS	
CAROLINE TAVARES DE SOUZA	
LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA	
DOI 10.29327/513497-22	
CAPÍTULO 23	234
CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: DESEMPENHO NO ENADE 2015 - 2018	
ANGELO LUIZ CORTELAZZO	
DILERMANDO PIVA JÚNIOR	
MARIA RAFAELA JUNQUEIRA BRUNO RODRIGUES	
DOI 10.29327/513497-23	
CAPÍTULO 24	245
(DES) CAMINHOS DO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ¹	
FABIANA GONÇALVES	
EDER APARECIDO DE CARVALHO	
DOI 10.29327/513497-24	

CAPÍTULO 25	256
O TUTOR NA EAD: QUEM É ESSE SUJEITO?	
HERCULES GUIMARÃES HONORATO	
DOI 10.29327/513497-25	
CAPÍTULO 26	269
CONTRIBUIÇÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM SAÚDE INDÍGENA	
FERNANDA RODER MARTINEZ	
PATRICIA RECH MONROE	
PABLO NATANAEL LEMOS	
VANESSA MOREIRA HAQUIM	
MARIA CRISTINA CABRAL TRONCARELLI	
ANABELE PIRES SANTOS	
BLANCHE COUTINHO MEDEIROS	
LAVINIA SANTOS DE SOUZA OLIVEIRA	
SOFIA BEATRIZ MACHADO DE MENDONÇA	
DOUGLAS ANTONIO RODRIGUES	
DOI 10.29327/513497-26	
CAPÍTULO 27	279
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES	
SANDRA REGINA DOS REIS	
OKÇANA BATTINI	
DOI 10.29327/513497-27	
CAPÍTULO 28	289
O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES SURDOS NO CURSO LETRAS LIBRAS NO ESTADO DO MS	
ROSANA DE FÁTIMA JANES CONSTÂNCIO	
ELIZABETH MATOS ROCHA	
JANETE DE MELO NANTES	
DOI 10.29327/513497-28	

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO CONTEXTO HODIERNO: UMA ALTERNATIVA AO ESTUDANTE NA BUSCA DE OTIMIZAÇÃO DE SEU PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



CAIO WERNER KRAMER

RESUMO: A sociedade contemporânea ainda vive os valores da Revolução Industrial. Empresas manufatureiras e estabelecimentos de comércio e de prestação de serviços vêm incorporando os princípios do gerenciamento científico como resposta ao aumento da concorrência e forma a maximizar a eficiência dos processos e resultados. Com isso, muitas das atividades cotidianas sofreram alterações quando ao modo como eram praticados, e a Educação e o processo de ensino-aprendizagem não foram exceção. O aumento da disponibilidade da internet nos lares brasileiros, melhoria da sua velocidade, plataformas educacionais web, bem como restrições orçamentárias por parte dos alunos, somado a perda de tempo em deslocamento nas grandes cidades, tornaram a educação na modalidade a distância atrativas a novos ingressantes nesta modalidade, sejam jovens adultos ou pessoas com maior idade que necessitam melhorar suas qualificações profissionais ou acadêmicas. Este artigo apresenta um panorama dos fatores convergentes que levaram a uma intensificação do formato Educação a Distância como opção para os estudantes, tendo como foco a Educação do Ensino Superior. Apresenta também pesquisa quantitativa e qualitativa sobre a evolução da Educação nas modalidades presenciais e a distância, análise dos dados e conclusões.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à Distância; Ensino Superior; sociedade contemporânea; cursos profissionalizantes; formação acadêmica.

ABSTRACT: Contemporary society still lives the values of the Industrial Revolution. Manufacturing companies and trading and service establishments have been incorporating the prin-

ciples of scientific management in response to increasing competition and maximizing process efficiency and results. As a result, many of the daily activities changed as they were practiced, and Education and the teaching-learning process were no exception. Increasing the availability of the Internet in Brazilian homes, improving its speed, web educational platforms, as well as budget constraints on the part of students, coupled with wasted time traveling in major cities, have made distance learning attractive to new entrants. In this mode, whether they are young adults or older people who need to improve their professional or academic qualifications. This paper presents an overview of the converging factors that led to an intensification of the Distance Education format as an option for students, focusing on Higher Education. It also presents quantitative and qualitative research on the evolution of education in presential and distance modalities, data analysis and conclusions.

KEYWORDS: Distance education; Higher Education; contemporary society; professional courses; academic education

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea ainda vive os valores da Revolução Industrial. Empresas manufatureiras e estabelecimentos de comércio e de prestação de serviços vêm incorporando os princípios do gerenciamento científico como resposta ao aumento da concorrência e forma a maximizar a eficiência dos processos e resultados. Tais práticas, presentes em muitas situações da vida na sociedade contemporânea,

também influenciou as pessoas, que passaram a se preocupar com a otimização de seus esforços, tempo empenhado em tarefas e dispêndios monetários em vários aspectos da vida cotidiana.

Teria essa necessidade de otimização de processos reflexos ao promover um realinhamento, senão mesmo uma reciclagem, dos paradigmas da Educação? Seria, afinal, o recente aumento de oferta e demanda de cursos profissionalizantes e formação acadêmica via Educação a Distância um modismo advento do momento de explosão evolutiva dos meios tecnológicos de comunicação ou é uma real mudança do modo “usual” de ensino? Neste contexto, associado a fatores como melhora na infraestrutura de internet, melhoria nas plataformas educacionais para web e percepção das instituições a uma mudança do perfil dos potenciais novos estudantes, verificou-se uma maior disponibilização de cursos profissionalizantes e formação acadêmica no formato Educação a Distância.

Este artigo tem como objetivo analisar as razões bem como entender os pré-requisitos sociais e tecnológicos que motivaram o recente aumento da demanda por cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), com foco na prática da educação acadêmica de graduação. Assim, os agentes motivadores de mudanças foram identificados, avaliados, e contextualizados, destacando seus impactos em nossa sociedade brasileira hodierna.

IMPACTOS DA INDUSTRIALIZAÇÃO NA SOCIEDADE

Nos últimos 3 séculos a sociedade ocidental vem passando pelo processo da Revolução Industrial, que provocou mudanças na sociedade, redefiniram o modo de agir e pensar, tendo como paradigmas o lucro, a otimização da produção e a valorização do capital. Ocorreu forte êxodo rural, passando a população a se concentrar nas cidades e para seu sustento, tornaram-se trabalhadores assalariados, mão de obra nas indústrias (setor secundário) e num segundo momento, no comércio e prestação de serviços (setor terciário), empregados em empresas capitalistas, sempre com amplo emprego de novas tecnologias. Podemos afirmar que a industrialização modificou a sociedade, tanto no aspecto de oferta de produtos e serviços (visão mais clássica) quanto esta foi um agente de alterações do e no contexto social. Sobre sociedade e tecnologia para entender como estas caminham juntos, Castells (2002) coloca:

É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive a criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, (...) a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (CASTELL, 1999, p. 25).

Tendo a preocupação com a maximização do lucro e a sua perpetuação no tempo, as empresas manufatureiras (setor secundário) e estabelecimentos de comércio e de prestação de serviços (setor terciário) trouxeram para a sociedade um novo comportamento, como é bem colocado por Rifkin (2012) em:

Os princípios do gerenciamento industrial científico atravessaram rapidamente das fábricas e escritórios comerciais chegando as casas e comunidades, transformando a eficiência no valor temporal cardinal da nova era industrial. Daí em diante, maximizar a produção com um mínimo de tempo, mão de obra e capital, tornou-se uma condição observada praticamente em todos os aspectos da vida na sociedade contemporânea (RIFKIN, 2012, p. 134)

As novas necessidades e forma de pensar, tal qual a tecnologia nessa aplicadas, ultrapassaram os muros das indústrias e entraram nos lares, provocaram mudanças comportamentais em diferentes níveis, criando assim uma sociedade industrial e tecnificada. Ademais, o trabalhador industrial necessita ser letrado e ter conhecimento técnico específico para o exercício de suas funções.

A sociedade industrializada, os movimentos do indivíduo são definidos pelos movimentos das máquinas, como uma atividade mecânica síncrona, criando assim o trabalhador-maquinal, como definido por Marchi (2013). A emergente necessidade de industrializar-se requereu neste processo muita força de trabalho. A sociedade mudou seu perfil e houve um aumento da participação da classe operária. Nos EUA inicialmente (quarto final Século XIX), mais tardiamente (início Século XX) também no Brasil, esta força do trabalho veio em grande parte de um êxodo rural bem como foi “importada” de diversos países, como Rússia, Itália, China, Polônia, Espanha, Alemanha, entre outros, países estes onde este processo já se encontrava em uma fase mais desenvolvida.

A ênfase na racionalização do processo produtivo teve como principais expoentes destes incrementos no trabalho Henry Ford e Frederick Taylor. Os valores de modernidade (hoje, incorporados em nossa contemporaneidade) moldaram-se nos termos de otimização, no sentido de ter-se determinado e delimitado tempo para realizar suas tarefas e de uma forma pré-estabelecida. Este modelamento do empregado, sofrido por grande número de indivíduos da sociedade, em muito contribuiu para a incorporação do pensamento racionalista do modo de vida, numa busca de otimização das tarefas pessoais no âmbito do ambiente doméstico, educacional e do lazer. O tempo da vida tornou-se um recurso escasso.

As contínuas inovações no processo produtivo foram incorporadas na vida em sociedade. A locomotiva a vapor, ícone da Primeira Revolução Industrial acelerou o deslocamento de pessoas e cargas e os veículos e caminhões automotores, ícones da Segunda Revolução Industrial, trouxeram uma mobilidade antes nunca vista pela humanidade, traduzindo-se em “velocidade”. Nas casas, comida industrializada, como molho de tomate em lata e macarrão pré-cozido, encurtou o tempo de preparo das refeições e os eletrodomésticos reduziram o tempo e o esforço humano dispendido nas atividades domésticas. Vivemos na plenitude da Terceira Revolução Industrial, chamada também de Revolução Informacional, que começou em meados do século XX, momento em que a eletrônica aparece como verdadeira modernização da indústria. Autores já afirmam que se iniciou a Quarta Revolução Industrial, marcada pela convergência de tecnologias digitais, físicas e biológicas.

A vida cotidiana e em todos seus aspectos foi acelerada e se acelera.

O ritmo do comércio e serviços também se acelerou, tanto pela racionalização dos seus processos quanto pelo advento da moderna tecnologia da eletrônica e numa etapa adiante, da informática digital, como exposto por Rifkin (1995) numa referência à venda no varejo da crescente oferta de produtos industrializados, em especial bens de consumo:

O emprego no varejo aumentou dramaticamente nas décadas após a Guerra Mundial (II), (...). Na tentativa de cortar custos e melhorar suas margens de lucro, as empresas começaram a substituir seus empregados por sistema computadorizados e processos automatizados” (RIFKIN 1995, p166)

Assim, indústria, comércio e prestação de serviços sofreram forte influência e transformação devido a inserção de novas tecnologias e as práticas de aumento de eficiência. Neste contexto, a Educação não foi exceção.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) caracteriza-se pela separação física entre professor e aluno e também pela assincronicidade temporal, sendo por isso diferenciada da educação presencial (síncrona no tempo e espaço). A EaD pode ser realizada na modalidade totalmente a distância bem como na modalidade semipresencial, com encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

As bases legais da modalidade de educação a distância foram estabelecidas no Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, regulamentado pelo Decreto Nº 9.057/2017 e Portaria Nº 2.117/2019 do MEC. A legislação deixa claro que a EAD não é uma modalidade de ensino de qualidade inferior às tradicionais. O aspecto legal é um ponto fundamental para o amadurecimento desta modalidade de ensino, bem como o fato de que se pode aprender tanto quanto num modelo tradicional. O conceito de Educação a Distância é definido oficialmente no Artigo 1º do Decreto Nº 9.057/2017:

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.

Segundo NUNES (1994), a Educação a Distância assume um papel de imensa importância para suprir grandes números de alunos, de forma mais eficaz que outros modelos e sem danos de minimizar a qualidade dos serviços disponibilizados em consequência dos grandes números de clientes atendidos. Isso é viabilizado pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação (TIC), que estão desbravando novos modos, modelos e recursos para os processos de ensino-aprendizagem à distância. Novas práticas educacionais têm emergido em decorrência ao uso crescente de multimídias e ferramentas de interação à distância no processo de produção de disciplinas de cursos superiores, pois com a popularização de sua acessibilidade e sofisticação das mídias digitais por meio da expansão da Internet, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas (bidirecionalidade) distantes geograficamente, inseridas em contextos locais diferenciados e de forma assíncrona.

Na prática, as Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem uso desta metodologia de ensino desenvolveram variações, como vídeo-aulas “ao vivo” (síncrono) ou vídeos-aulas previamente gravadas (assíncrono) para o acompanhamento do aluno, material didático entregue na forma impresso ou “on-line”, cursos mistos (também designados por híbridos) com aulas presenciais e a distância ou totalidade das aulas a distância com presença dos alunos apenas em atividades de laboratórios ou aplicação das avaliações, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento por equipes de tutoria. A EaD também se aplica para alunos em localidades não atendidas pela educação presencial, neste caso, o aluno se relaciona com a própria IES ou seu polo credenciado, fazendo-se presente apenas nas atividades requeridas.

Cabe ressaltar que a metodologia aplicada na EaD requer elevado grau de conscientização dos alunos sobre o seu papel e comprometimento no resultado das atividades acadêmicas para o seu aprendizado, bem como requer a contraparte das instituições de ensino, que necessitaram evoluir seus conceitos de ensino da pedagogia clássica para a Andragogia (arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição cunhada na década de 1970 por Malcolm Knowles), que conceitua uma abordagem educacional focada no estudante adulto (principal perfil de alunos na modalidade EaD). Numa reflexão mais profunda, a EaD plenamente desenvolvida levará à prática de uma educação Heutagônica (área de estudo recente, considerada uma “evolução natural” da Andragogia, sendo os criadores do termo Stewart Hase e Chis Kenyon, em 2000) ou seja, uma aprendizagem autodirigida.

PONTO DE CONVERGÊNCIA

Ao final do século XX incidem as condições propícias para forte expansão da educação na modalidade EaD, ou seja, chega-se ao “ponto de convergência” sustentados pelos fatores motivadores e sustentadores, a saber:

- Necessidade de capacitação/instrução por parte da sociedade;
- Disponibilização de meios tecnológicos apropriados e;
- Instituições de ensino preparadas para modalidade EaD
- Reconhecimento por parte do aluno de ganhos reais nos estudos pela modalidade EaD (otimização no processo de estudar)

O MERCADO DE TRABALHO

O mercado de trabalho se faz exigente para contratações dos novos entrantes bem como para recolocação de trabalhadores que se encontram à disposição. Se faz necessário cada vez mais maiores capacitações e qualificações por parte dos pleiteantes às vagas disponibilizadas, fazendo, por um

lado, crescer o desemprego funcional, e por outro lado, conscientiza e leva jovens e adultos a uma necessidade de “voltar a escola” em busca de qualificações para uma colocação melhor no mercado de trabalho.

Este fator contribui para a expansão da EaD, na forma de cursos livres como na área acadêmica de graduação e pós-graduação e se refere às necessidades das empresas. Devido à forma de apresentação globalizada da economia na atualidade, e para acompanhar as oscilações de mercado, com o surgimento de novas necessidades e de novos perfis, passa-se por um processo de modificação da cultura organizacional voltado ao incentivo, à capacidade criativa de seus colaboradores, à capacidade de resolução de problemas e ao desenvolvimento de habilidades de convívio social, conforme Menezes (2011). Assim, complementa este autor, a sociedade capitalista, globalizada, busca o conhecimento, habilidades e atitudes que lhe possibilitem aumentar as oportunidades e a competitividade perante o mercado de trabalho.

De fato, a EaD está sendo aplicada como meio de capacitação e reciclagem de profissionais já formados ou com formação acadêmica tardia, caracterizando de forma bem distinta a faixa etária dos alunos. Segundo dados do INEP (2019), em 2017 tem-se a idade média e desvio-padrão para alunos graduados na modalidade a distância é de $31,0 \pm 9,2$ anos, e para a modalidade presencial, de $24,1 \pm 7,4$ anos. Isso condiz com os levantamentos de campo realizados por Tessaro (2012), que ressalta esta característica de faixa etária, sendo “A EaD passa a ter uma função diferenciada da educação formal, atendendo um profissional em geral mais velho, permitindo-o acompanhar a evolução e as mudanças de um mundo cada vez mais globalizado”.

Os Meios Tecnológicos

O acesso remoto via sistema informatizado descentralizado (computador e internet) a grandes centros concentradores de informações (portais) revolucionou a TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), dando acesso a milhões, senão bilhões, de pessoas no mundo a informações, as quais, décadas atrás, eram restritas a pequenos círculos. Em relação a disponibilidade de internet nos lares brasileiros, uma pré-condição para a prática de EaD de forma mais racional, IBGE (2015) apresenta a evolução da disponibilidade de internet nos domicílios brasileiros, indicando um aumento de cerca cinco vezes o número de domicílios com internet no intervalo de 10 anos desta pesquisa realizada entre 2004 a 2014. Cabe ressaltar que desde 2013 já se torna perceptível a desvinculação da tradicional configuração internet-computador, sendo já grande o número de acessos à internet feito unicamente por outros dispositivos (tablets, smartphones e afins), evidenciando que a sociedade incorporou a prática de acesso a internet e já faz uso intenso e regular do acesso a WEB. Conforme IBGE (2018), no Brasil como um todo em 2016, a Internet era utilizada em 69,3% dos domicílios permanentes do país e este percentual aumentou para 74,9%, em 2017.

A EaD, como praticada nos dias de hoje, reduziu significativamente o uso de mídias gravadas de divulgação de informações (fitas VHS, CD-ROMs e outras), focando-se no acesso a portais na internet, da prática de download de arquivos e no uso de sistemas baseados em aplicações web que possuem capacidade de bidirecionalidade no relacionamento instituição-aluno. Chamamos de plataforma o ambiente na internet que possui diversas ferramentas de navegação, onde são alocados os cursos.

Envolve aspectos pedagógicos e ergonômicos e estas plataformas de EaD apresentam relevantes fatores como tecnologia, acessibilidade, navegabilidade, conteúdo, padrões de desenvolvimento de software, etc. O ponto principal, no entanto, deve ser a forma como esses fatores atuam, de forma sinérgica, para propiciar aprendizagens significativas e prazerosas.

Existem disponibilizadas muitas plataformas hoje em uso na EaD, dentre estas destaca-se o Moodle, que é uma sólida ferramenta baseada em software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem grupo de suporte aos usuários, implementando novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU de software livre. Segundo Sabbatin (2007), o Moodle é um sistema consagrado, com uma das maiores bases de usuários do mundo, sendo que muitas universidades baseiam toda sua estratégia de educação a distância na plataforma. Conforme informações estatísticas disponibilizadas em seu site da moodle.org em janeiro de 2020 esta plataforma é utilizada em aproximadamente 230 países, com 103 mil sites registrados, mais de 176 milhões de usuários em cerca de 20 milhões de cursos (MOODLE, 2020). No Brasil, há cerca de 8,4 mil sites registrados, posicionando-se entre os 5 países no mundo com maior utilização da plataforma Moodle.

Outro ponto de destaque é a redução de custo de produção de mídias, sejam apresentações vídeo-aulas, seja na editoração de material tipo textos digitais, face ao barateamento dos equipamentos e programas registrados e incremento na qualidade destes ao longo dos últimos anos. Soma-se a isso o incremento do número de profissionais qualificados formados em instituições de nível superior, habilitados a coordenar e produzir estas mídias na qualidade e prazo necessários para atender à crescente demanda por mídias que as instituições que oferecem cursos na modalidade EaD necessitam gerar.

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO, OS CURSOS E O MODO DE ENSINAR

Cursos Livres

Os cursos livres têm como Base Legal o Decreto N° 5.154/2004. O Curso livre à distância é uma modalidade de educação não-formal de duração variável, destinada a proporcionar ao trabalhador conhecimentos que lhe permitam profissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o trabalho. Conforme a Lei N°. 9394/96 e o Decreto N°. 5.154/04, estes definem que os cursos chamados “Livres” não necessitam de prévia autorização para funcionamento nem de posterior reconhecimento do Conselho de Educação competente, pois o diploma ou certificado expedidos não são reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Não existe legislação específica que regule estes cursos, por isto, os cursos livres não são passíveis de regulação ou mesmo necessidade de registro no MEC, desta forma, os dados referentes a cursos livres são de difícil compilação, mas conforme dados do Censo EAD.BR 2019 da ABED (2019), os cursos livres na modalidade EaD amostrados somavam cerca de 22 mil em 2017, com cerca de 5 milhões de matrículas.

Cursos Regulamentados do Ensino Superior

O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – órgão vinculado ao Ministério da Educação, realiza censos anuais dos cursos de graduação, seja na modalidade presencial quanto na modalidade EaD.

Apenas para nos situarmos quantitativamente, na Educação Superior (graduação) conforme INEP (2019), em 2017 havia total de 35.380 cursos de graduação oferecidos pelas IES, sendo 33.272 cursos na modalidade presencial (94,1% do total) e 2.108 cursos na modalidade EaD (5,9% do total). Em relação a vagas neste ano, havia total de 10.779.086 vagas em cursos de graduação, sendo 6.075.252 vagas na modalidade presencial (56,4% do total) e 4.703.834 vagas na modalidade EaD (43,6% do total). Destas vagas na modalidade EaD, 135.076 vagas foram oferecidas por instituições públicas (federal, estadual e municipal) (2,9% do total) e 4.568.758 vagas, por instituições privadas (97,1% do total). Destaca-se da análise destes dados que as instituições privadas detêm grandíssima parte dos matriculados em cursos da modalidade EaD. Em uma boa aproximação, de cada 30 alunos matriculados em EaD na graduação em 2017, 29 alunos encontram-se matriculados em instituições privadas e 1 aluno está matriculado em curso de graduação oferecidos por instituições públicas. Sobre a ocupação dos cursos, em 2017 cada curso na modalidade EaD tinha cerca de 2.231 alunos matriculados, e na modalidade presencial, 182 alunos. Esse faor por si só, somado a desnecessidade de ter meio físico (salas de aulas) para colher este público, fez o valor das mensalidades dos cursos em EaD e ser de 35% a 60% dos valores das mensalidades dos cursos presenciais, conforme Guia do Estudante - Abril.com (QUANTO..., 2018), afora custos adicionais de transporte, alimentação e material educacional não computados.

Para entendermos a evolução temporal do número de alunos nos cursos de graduação, nas tabelas a seguir foram compilados dados dos censos de 2010 a 2017 apresentados pelo INEP (INEP, 2015; INEP, 2018 e INEP, 2019) referentes a evolução do número de matrículas e evolução do número de ingressantes em cursos de graduação por modalidade de ensino.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2010-2017

	Total	Presencial		A distancia	
	Nr. Alunos	Nr. Alunos	(% do total)	Nr. Alunos	(% do total)
2010	6.379.299	5.449.120	85,4%	930.179	14,6%
2011	6.739.689	5.746.762	85,3%	992.927	14,7%
2012	7.037.678	5.923.828	84,2%	1.113.850	15,8%
2013	7.307.977	6.154.405	84,2%	1.153.572	15,8%
2014	7.828.013	6.486.171	82,9%	1.341.842	17,1%
2015	8.027.297	6.633.545	82,6%	1.393.752	17,4%
2016	8.048.701	6.554.283	81,4%	1.494.418	18,6%
2017	8.286.663	6.529.681	78,8%	1.756.982	21,2%

Fonte: o autor

Nota-se para este período uma evolução no número total absoluto de alunos matriculados em graduação, tendo havido incremento de cerca 30% no número total de alunos matriculados, sendo este incremento de matriculados na modalidade a distância de cerca 88,8% no mesmo período.

Tabela 2 - Evolução do número de ingressantes de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2010-2017

	Total	Presencial		A distancia	
	Nr. Alunos	Nr. Alunos	(% do total)	Nr. Alunos	(% do total)
2010	2.182.229	1.801.901	82,6%	380.328	17,4%
2011	2.346.695	1.915.098	81,6%	431.597	18,4%
2012	2.747.089	2.204.456	80,2%	542.633	19,8%
2013	2.742.950	2.227.545	81,2%	515.405	18,8%
2014	3.110.848	2.383.110	76,6%	727.738	23,4%
2015	2.920.222	2.225.663	76,2%	694.559	23,8%
2016	2.985.644	2.142.463	71,8%	843.181	28,2%
2017	3.226.249	2.152.752	66,7%	1.073.497	33,3%

Fonte: o autor

Nota-se para este período uma evolução no número total absoluto de alunos ingressantes em graduação, tendo havido incremento de cerca 47% no número total de alunos ingressantes, sendo este incremento de matriculados na modalidade a distância de cerca 183% no mesmo período. Em 2017, de cada 3 ingressantes em graduação no Brasil, 1 ingressante optou pela modalidade a distância para a graduação.

4.4. A OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em 2010, a condição era que de 1 a cada 6 alunos iniciando um curso de graduação universitária optou pela modalidade EaD, já em 2017, esta proporção ficou em 1 a cada 3 ingressantes. Na média, do número total de alunos matriculados (novas matriculas e matriculados) em EaD era de cerca 15% do total de matriculas em cursos de graduação universitária em 2010, passando para cerca de 21% em 2017.

Além da melhoria na qualidade do ensino na modalidade EaD com os incrementos tecnológicos e melhor preparação das instituições de ensino, há vários fatores adicionais que explicam esta migração de modalidade de ensino, da presencial para a EaD, fatores estes que tornaram os cursos na modalidade EaD atrativos face a otimização que o aluno pode fazer no processo de ensino-aprendizagem considerando diferentes dimensões na análise custo-benefício, como discutido adiante.

O custo da mensalidade dos cursos é um forte fator de atratividade, pois no conceito de EaD, ao se preparar os Materiais Educacionais Digitais (MED), estas podem ser distribuídas a N alunos sem qualquer custo adicional quando disponibilizadas em portal web, trazendo uma economia de escala.

Conforme INEP 2019, em 2017 os cursos na modalidade EaD têm média de cerca de 2.231 alunos matriculados por curso, já na modalidade presencial, esta média é de cerca 182 alunos matriculados por curso, além dos custos referentes Materiais Educacionais para a atividade da educação presencial. Nesta abordagem, o aluno realiza uma “otimização de custos” ao optar pela EaD.

Outro fator significativo relacionado a “otimização de custos e tempo” está no acesso pelo aluno ao portal da instituição de EaD em sua própria residência (ou outro local de interesse) via internet, o qual não necessita mais fazer deslocamentos diários, que consomem recursos financeiros de passagens, combustível e alimentação e tempo (lembrando, a cada ano que passa o trânsito nas grandes cidades está se tornando mais caótico e moroso para o deslocamento, seja por meio de veículos particulares seja também no transporte público). Considerando que este tempo de deslocamento pode ser aplicado em estudo e tendo suporte continuado via tutor por meio de acesso por e-mails e fóruns, isso sem considerar também eventual necessidade do aluno estar se mudando para outra cidade para poder frequentar um curso de graduação presencial, nesta abordagem, o aluno realiza uma “otimização de custos e tempo”. Cabe ressaltar que nos cursos modalidade EaD pode haver a necessidade da presença do aluno no polo credenciado pela instituição de ensino em eventos específicos, como por exemplo avaliações, ou mesmo encontros nos cursos tipo semipresencial, mas mesmo assim, não se compara com os esforços hercúleos da demanda diária para o comparecimento regular em cursos totalmente presenciais.

Outro fator que podemos citar relacionado a “otimização do processo de ensino-aprendizagem” está relacionado ao modo de estudo do aluno propriamente dito, pois este aluno pode imprimir sua “velocidade” de aprendizado no desenvolvimento dos estudos e também flexibilizar o tempo dedicado aos estudos, afinal, o acesso aos estudos não é mais controlado pelo relógio num ritmo fixo com o ato síncrono da aula com a participação de professor e demais alunos, permitindo o compartilhamento do tempo entre estudo e atividades sociais, fato este praticamente impossível de ser feito quando se estuda na modalidade presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar é uma tarefa hercúlea e para o processo de ensino-aprendizagem ser desenvolvido com um nível de qualidade e concentração requerido para um bom aproveitamento por parte do aluno, devem ser exploradas as alternativas que propiciem melhores condições, senão mesmo, atender as condições mínimas para realização dos estudos.

Neste sentido, a tecnologia está sempre em contínua evolução e proporciona reais melhorias de qualidade de vida, inclusive na área da Educação. Por exemplo, a internet se desenvolveu muito na última década e proporciona nos dias de hoje um acesso mais rápido e com maior cobertura nos lares brasileiros.

As instituições de ensino, percebendo esta melhoria de infraestrutura de comunicação bidirecional dada pela web e portais e aplicações web específicas para educação, identificaram a

oportunidade de se utilizarem da modalidade de Educação a Distância como uma forma de ampliar suas participações (visão das instituições de ensino particulares com fins lucrativos) e dar maior acessibilidade aos alunos, proporcionando inserção social do ensino, com destaque para o Ensino Superior na graduação.

Somando-se a estes fatores uma maior exigência do mercado de trabalho na contratação de profissionais mais qualificados/escolarizados, que levou a uma “volta à escola”, e a economia incremental que as instituições de ensino têm nos custos de produção de Material Educacional Digital (MED) para o ensino Educação da Distância, somada a desmobilização de espaço físico para a realização de aulas presenciais, resultou na oferta de cursos EaD mais baratos em comparação com a educação presencial.

Já na visão do aluno, a Educação a Distância permite que seu tempo e custos sejam otimizados, não mais havendo necessidade de frequentes deslocamentos ao local de ensino (sala de aula) nem outros custos associados, junto com menor dispêndio nas parcelas pagas as instituições de ensino (lembrando, hoje a iniciativa privada detém grande maioria dos matriculados em cursos EaD de graduação universitária) bem como permite uma flexibilização quanto aos horários, ritmo e intensidade dos estudos.

Assim, em face as considerações já apresentadas sobre todos os fatores estruturantes necessários para se alcançar o patamar satisfatório para a boa prática da EaD no Brasil, o aluno reconhece e valoriza toda esta estrutura disponibilizada, sente-se confortável e valorizado no exercício do processo de ensino-aprendizado proporcionado pela modalidade EaD e mais importante, tem percepção do reconhecimento da educação EaD por parte da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2018. São Paulo, 2019. Disponível em <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HASE, S. and Kenyon, C.. From Andragogy to Heutagogy, Ultibase, RMIT, 2000. Disponível em: <<http://pandora.nla.gov.au/nph-wb/20010220130000/> <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2016

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2020

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. RESUMO TÉCNICO: Censo da Educação Superior 2017. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020

_____. RESUMO TÉCNICO: Censo da Educação Superior 2015. Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020

_____. RESUMO TÉCNICO: Censo da Educação Superior 2013. Brasília, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em 25 jul. 2016

KNOWLES, Malcolm S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York: Association Press, 1970.

MARCHI, Guilherme Sávio. O TRABALHO NA SOCIEDADE INDUSTRIAL: UM BREVE ENTENDIMENTO DA RACIONALIZAÇÃO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA. Revista Aurora: Revista dos Discentes da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP, Marília, v. 7, n. 5, p.115-128 ,Dez. 2013. Edição Especial. Ano 5, Número 9

MENEZES, L.G. Da distância da educação à educação distância: ensaio crítico sobre uma nova geografia do ensino. Boletim Campineiro de Geografia. v.1, n.1, p. 47-62, 2011.

MOODLE. Disponível em <<https://moodle.org/stats/>>. Acesso em 10 jan. 2020.

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Noco-es-de-Educacao-a-Distancia-Ivonio-Barros-NUNES>>. Acesso em 05 abr.2016.

QUANTO custa fazer um curso a distância? In: Quanto custa fazer um curso a distância? São Paulo: Guia do Estudante - Abril.com, 2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/ead-formacao-que-cabe-no-bolso/>. Acesso em: 13 jan. 2020.

RIFKIN, Jeremy. O Fim dos Empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995

_____. A Terceira Revolução Industrial: Como o Poder Lateral está Transformando a Energia, a Economia e o Mundo. São Paulo: Makron Books, 2012

Sabbatin, Renato M.E.. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet - A Plataforma Moodle. 2007. Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>>. Acesso em 11 set.2016

TESSARO, N. T. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DOS CURSOS TECNOLÓGICOS REALIZADOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA PROFISSIONAL. 2012. 109 f. Tese (Doutorado) - Curso de Desenvolvimento de Tecnologia, Instituto de Engenharia do Paraná, Curitiba, 2012.

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EAD SOBRE O FÓRUM COMO UM DOS RECURSOS FACILITADORES (OU NÃO) DA APRENDIZAGEM



ADRIANA CLEMENTINO

Centro Universitário Senac-SP

CLÁUDIA C. M. SOUZA

Centro Universitário Senac-SP

SILVIA CRISTINA HITO

Centro Universitário Senac-SP

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão acerca da convergência entre o entendimento que professores e alunos de cursos a distância têm a respeito do fórum como um recurso comunicacional facilitador e/ou promotor da aprendizagem. Trata-se de um recorte da pesquisa em andamento intitulada “Recursos Tecnológicos na EAD como Facilitadores da Construção do Conhecimento: Uma análise da percepção dos alunos”, cujo objetivo principal é verificar a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância do Centro Universitário Senac, sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento proposto pelo curso que eles realizam. Contudo, para este artigo foi feito um recorte e será apresentado a percepção dos alunos apenas sobre o fórum de discussão. O estudo gerador deste artigo vem sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental com base na abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi aplicada a 644 discentes dos segundos e terceiros semestres de três cursos de pós-graduação EAD do Centro Universitário Senac. O envio foi feito por meio de encaminhamento de e-mail com *link* de acesso ao formulário *online* que foi criado e disponibilizado na plataforma Google Docs. O instrumento de pesquisa foi construído com 17 perguntas fechadas, mas com espaço para que co-

mentários e justificativas fossem dadas pelos respondentes. Como resultado, será apresentada a percepção dos alunos sobre a utilização do fórum de discussão, a relevância da atuação dos professores nos fóruns para esclarecimento de dúvidas e se as participações (dos professores e colegas de turma) contribuem para aquisição de conhecimentos. Os resultados apontaram que apesar da utilização dos fóruns não ser relevante para grande parte dos alunos, eles o entendem como um recurso importante quando necessitam esclarecer dúvidas, mas não têm no fórum um recurso para interação e troca de experiências.

Palavras-chave: educação a distância, ensino superior, fórum, percepção dos alunos EAD.

INTRODUÇÃO

Um dos consensos atuais é de que a educação contemporânea deve formar os alunos para se tornarem autônomos, capazes de autogerenciar suas vidas e seus processos de formação continuada de maneira consciente e crítica, para viver plenamente “no atual contexto social, no qual os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das tecnologias e pela percepção do mundo como uma rede de relações dinâmicas e em constante transformação” (ROSA JUNIOR, 2015, p.15).

Não há dúvida de que isso é um grande desafio para a educação nos seus diferentes níveis de ensino e modalidades. No que diz

respeito aos cursos oferecidos a distância - foco deste artigo -, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) agregam recursos tecnológicos que viabilizam inúmeras propostas de situações de ensino-aprendizagem que permitem potencializar o aprendizado com a possibilidade de integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos (textos, imagens, vídeos, sons etc.). Contudo, como já explorado por diversos autores como Kenski (2003, 2012) e Clementino (2008) entre outros, é imprescindível saber lidar pedagogicamente com as mídias e todo o aparato tecnológico disponível para que haja sinergia entre eles e a proposta pedagógica a fim de que, de fato, possam fazer a diferença na construção do conhecimento dos alunos.

Com o amadurecimento da educação a distância (EAD) dos últimos anos no que diz respeito ao constante aumento da sua representação no cenário educacional brasileiro, há também o amadurecimento pedagógico e, como consequência, a busca por melhorias na qualidade dos cursos oferecidos.

Diferentes metodologias são pensadas e colocadas em prática a todo momento em cada instituição, no entanto, ao atentar para os recursos comunicacionais comumente utilizados, eles parecem não ter evoluído e/ou se diversificado na mesma proporção. Basta analisar os vários ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) existentes hoje e veremos que, em geral, os recursos de comunicação entre professor/alunos e alunos/alunos são os mesmos desde há muito tempo, a saber: fórum, chat e/ou webconferência e e-mail. Não estão sendo considerados aqui os recursos utilizados para dar *feedback* de atividades aos alunos, pois, normalmente, eles são vias de “mão única” no processo de comunicação, ou seja, o professor avalia a atividade e coloca uma mensagem de retorno ao aluno, mas o aluno não irá dar continuidade “à conversa” utilizando o mesmo recurso. Caso ele queira tirar dúvida com o professor sobre a avaliação recebida, provavelmente, usará o e-mail ou o fórum.

Frente a tal cenário e à preocupação das pesquisadoras com as interações existentes nos cursos a que são vinculadas, este artigo apresenta a percepção dos alunos de três cursos de pós-graduação EAD do Centro Universitário Senac sobre a utilização do recurso fórum nas atividades propostas nas diversas disciplinas. Trata-se de um recorte da pesquisa em andamento intitulada “Recursos Tecnológicos na EAD como Facilitadores da Construção do Conhecimento: Uma análise da percepção dos alunos”, que tem como objetivo principal verificar a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância do Centro Universitário Senac, sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento proposto pelo curso que ele realiza.

Entendemos que a contribuição deste artigo está na reflexão acerca daquilo que na teoria é considerado um recurso importante para promover interação entre os agentes dos cursos EAD - o fórum -, e o modo como os alunos realmente o percebem.

FÓRUM COMO UM RECURSO FACILITADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Levy (1993 *apud* KENSKI, 2012) caracteriza os estilos de apreensão de conhecimento pelo modo como se disponibilizam, ou seja, pela forma oral, escrita e digital. No caso desta discussão que tem o fórum como recurso estudado, tratamos então de um modo de apreensão de conhecimento que acontece de forma escrita e digital. Escrita pela racionalidade apresentada por meio do registro de ideias e digital pelas conexões estabelecidas, e pela possibilidade de interação. A discussão de temas que podem ocorrer no fórum, *online* ou *offline*, permite variadas possibilidades de obter informações para compor e enriquecer a construção do conhecimento. (KENSKI, 2012)

Murray e Mason (2003) discutem que a comunicação mediada por computador (CMC – *Computer Mediated Communication*) apresenta vantagens e desvantagens. Destas, destacamos algumas das vantagens relacionadas ao fórum de discussão: a possibilidade de registrar e disponibilizar as “conversas”; facilitar o trabalho cooperativo e/ou colaborativo estimulando a aprendizagem entre colegas; por ser escrito, favorecer a compreensão e aprendizagem mais robusta já que “o texto é particularmente útil para desenvolver os resultados de aprendizagem mais elevados exigidos a nível acadêmico, tais como análise, pensamento crítico e avaliação” (BATES, T., 2017, p. 281).

Por outro lado, os mesmos autores apresentam que também há desvantagens na utilização do fórum de discussão. Por exemplo: possível demora no início da interação; dificuldade em gerenciar um grande volume de mensagens; o volume de mensagens pode exigir muito tempo de alunos e professores; o acúmulo de mensagens na linha de discussão tende a aumentar a sensação de sobrecarga tanto de discentes quanto dos professores.

Pedagogicamente o fórum de discussão serve muito bem a um curso baseado na cooperação ou colaboração entre os seus participantes, propiciando discussões, compartilhamento de ideias, questionamentos, apresentações de dúvidas etc. Como toda a discussão fica registrada (gravada) no AVA e o tipo de comunicação é assíncrona, o aluno sempre pode realizar consultas e pesquisas sobre o tema antes de dar a sua contribuição. Por tal característica, o fórum propicia uma discussão mais profunda e reflexiva do que, por exemplo, uma sessão de webconferência. Além disso, ele permite participação mais democrática por parte dos estudantes do que aconteceria em uma discussão em tempo real, uma vez que não está condicionada à rapidez com que decodificam/processam a informação e codificam/articulam a resposta.

Assim como o e-mail, o fórum também exige habilidade na comunicação escrita e isso pode fazer com que poucas pessoas participem do debate, uma vez que nem todos se sentem à vontade em expor suas ideias dessa maneira. Contudo, embora a maioria das discussões promovidas no fórum acerca de determinados assuntos sejam textuais, baseadas na comunicação escrita, hoje já é possível contar com fóruns em que os debates podem acontecer também com imagem, áudio e vídeo.

Se a proposta é ser um ambiente de discussão e debate, os alunos devem ser estimulados a trocar mensagens com os colegas ou mesmo responder às questões levantadas por eles, dando sua opinião e/ou trazendo algum exemplo que colabore com a discussão. Segundo Harasim, “os cursos com as porcentagens mais altas de comentários de alunos costumam ser os mais bem-sucedidos”

(2005, p.223). Entretanto, para tentar garantir boa participação, é necessário que o AVA permita criar uma arquitetura diferenciada para que os integrantes interajam de maneira fácil, e não se percam no acompanhamento das diversas contribuições e sejam acompanhados pelo professor (CARVALHIDO; ARAÚJO, 2014).

No entanto, há também casos em que alguns alunos apenas respondem à questão principal do fórum sem se preocupar em discutir os comentários dos demais colegas, reproduzindo o padrão tradicional de questionários – pergunta/resposta. Esse comportamento reduz a discussão, objetivo principal de um fórum.

METODOLOGIA

O estudo gerador deste artigo vem sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental com base na abordagem qualitativa, no que diz respeito aos meios (GIL, 2008). Quanto aos fins, trata-se de um estudo descritivo que, segundo Vergara (1997), é aquele que busca aprofundar-se em um determinado assunto, explorando suas variáveis, e ao mesmo tempo procura descrever o fenômeno. Ainda Vergara (1997) afirma que a pesquisa descritiva pretende descrever características, comportamentos e reações de uma determinada amostra. Esse tipo de pesquisa estabelece relação entre as variáveis no objeto de estudo analisado.

Nesta pesquisa, os dados primários foram coletados por meio de questionário estruturado com utilização da escala Likert e enviado aos alunos dos três cursos de pós-graduação EAD participantes da pesquisa. Para a aplicação do questionário o mais ajustado possível, realizou-se no primeiro momento o pré-teste dele com a participação de nove professores dos cursos da amostra, tendo havido a discussão sobre os retornos obtidos e a realização das adequações.

Uma vez adequado, o questionário foi enviado a 644 discentes dos segundos e terceiros semestres dos três cursos participantes da pesquisa. O envio foi feito por meio de encaminhamento de e-mail com *link* de acesso ao formulário *online* que foi criado e disponibilizado na plataforma Google Docs. O instrumento de pesquisa foi construído com 17 perguntas fechadas, mas com espaço para que comentários e justificativas fossem dadas pelos respondentes. As questões delimitaram o perfil do respondente e extraíram informações acerca do uso dos recursos fórum e webconferência e a percepção sobre a efetividade deles no processo ensino-aprendizagem. Os participantes foram escolhidos aleatoriamente, levando em consideração o aceite em responder o convite encaminhado ao e-mail de cada aluno ativo no ambiente virtual de aprendizagem. Para maior confiabilidade nos dados obtidos o questionário foi disponibilizado com a opção de única resposta. O instrumento foi disponibilizado entre os dias 19 a 31 de março de 2019 e foram obtidas 151 respostas.

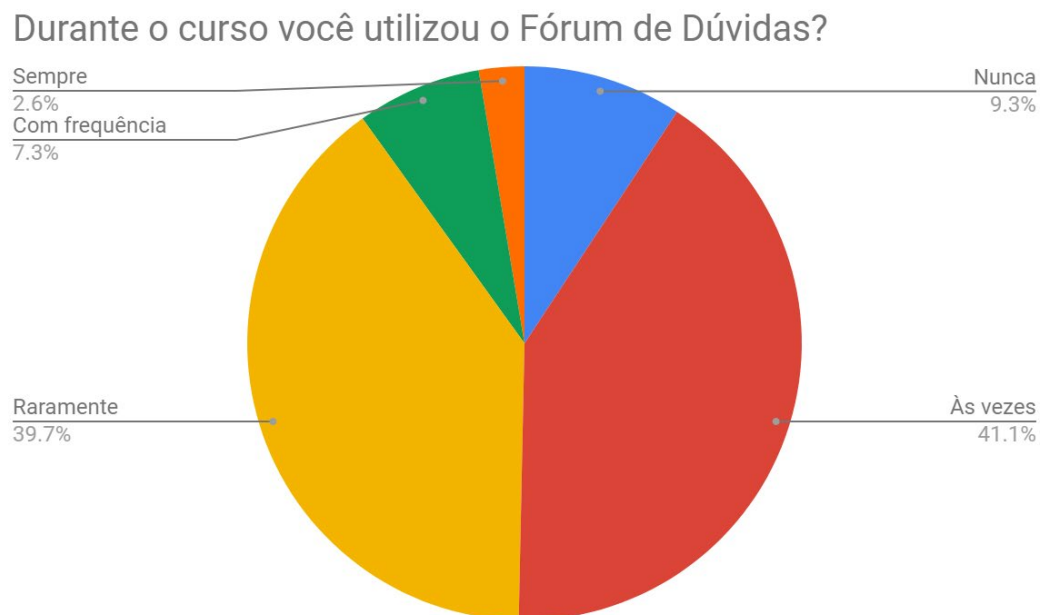
RESULTADOS

Os respondentes do questionário são alunos veteranos, que iniciaram a pós-graduação no ano de 2018 e atualmente estão no segundo e último semestre do curso. A escolha por alunos que já estavam vivenciando os cursos a um certo tempo se deu por eles possuírem maior familiaridade com os recursos disponíveis no AVA e já terem vivenciado os fóruns em diferentes disciplinas com diferentes professores.

Do montante respondente, 72,6% são do sexo feminino. Com relação à faixa etária: 46,4% têm entre 26 e 35 anos, 31,8% entre os 36 a 45 anos, 11,9% entre 46 a 55 anos, 6,6% entre 18 a 25 anos e 3,3% acima dos 55 anos de idade. Mais da metade dos alunos, 57,6%, não haviam estudado na modalidade EAD antes de se matricularem no curso da pós-graduação. A formação da amostra é bem diversa - o que condiz com o fato de a pesquisa envolver cursos de áreas distintas. O maior número é de graduados em Letras e Pedagogia, sendo Administração de Empresas e Comunicação Social os outros mais representativos, há também psicólogos, cientistas sociais, formados em Tecnologia da Informação, bibliotecários e geógrafos. Em relação ao local de moradia, 91% mora no Estado de São Paulo, seguido de 14% em Santa Catarina, 12% no Rio de Janeiro, 9% no Rio Grande do Sul e 7% em Minas Gerais. Também houve a participação de pessoas de mais nove estados brasileiros, conforme segue, Distrito Federal (5%), Paraná (4%), Pernambuco (2%), Espírito Santo (2%), Bahia, Pará, Tocantins, Sergipe e Maranhão com apenas 1% cada.

Embora o questionário tenha sido composto por 17 perguntas, neste artigo, que tem foco na percepção dos alunos sobre a utilização do fórum de discussão, apresentamos o resultado de 3 questões específicas, sendo: se o aluno utilizou o Fórum de Dúvidas durante o curso; se a atuação dos professores nos Fóruns de Dúvidas foi/é importante para ajudar a esclarecer os conteúdos e atividades das disciplinas e; se as participações (dos professores e alunos) nos Fóruns de Dúvidas contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos durante o curso.

O gráfico 1 a seguir apresenta o resultado sobre a utilização do Fórum:

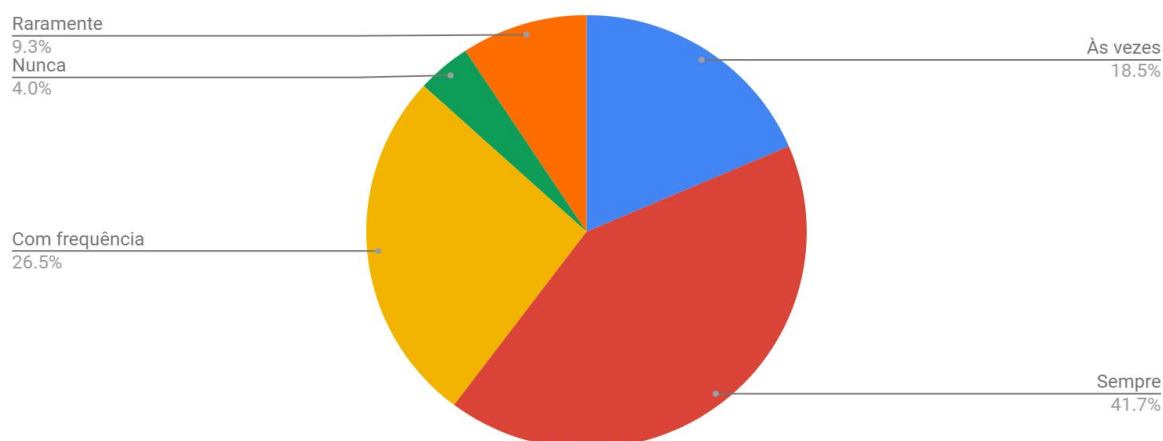


Em relação ao uso do fórum, observa-se que 41,1% afirma tê-lo utilizado às vezes e quase 40% diz ter raramente utilizado. Apenas 2,6% afirma usar sempre, 7,3% diz ter utilizado o fórum com frequência e 9,3% disse nunca ter usado. Chama a atenção os comentários feitos no espaço disponibilizado, sendo que vinte e seis respondentes afirmaram não terem tido necessidade de utilizar o fórum, pois entenderam que o conteúdo apresentado nas aulas estava bem explicado e, portanto, não tiveram dúvidas. Na opinião de vinte e cinco alunos, a visualização dos fóruns no AVA não é agradável e também não é de fácil navegabilidade/usabilidade. Sete alunos comentaram que as dúvidas de colegas apresentadas contribuíram para o entendimento dos assuntos em discussão, não tendo sido necessário, assim, a sua manifestação pessoal. Seis alunos informaram que se houvesse estímulo para trocas de experiências, assuntos agregadores, eles teriam participado mais. Outros seis alunos disseram que houve demora nas respostas do professor mediador, tendo sido necessário buscar esclarecimento por outros meios. Cinco alunos manifestaram falta de tempo para participar das discussões nos fóruns e que preferiram focar no estudo do conteúdo das aulas e na elaboração das demais atividades propostas nas disciplinas. Três alunos afirmaram que preferem o WhatsApp como meio de comunicação entre a turma do curso por se tratar de uma ferramenta de comunicação mais ágil.

Tratando da importância da atuação dos professores no esclarecimento de dúvidas dos conteúdos e atividades por meio do fórum, no gráfico 2 temos:

Gráfico 2 - Importância da atuação dos professores no esclarecimento de dúvidas

Você considera que a atuação dos professores nos Fóruns de Dúvidas foi/é importante para ajudar a esclarecer os conteúdos e atividades das disciplinas?



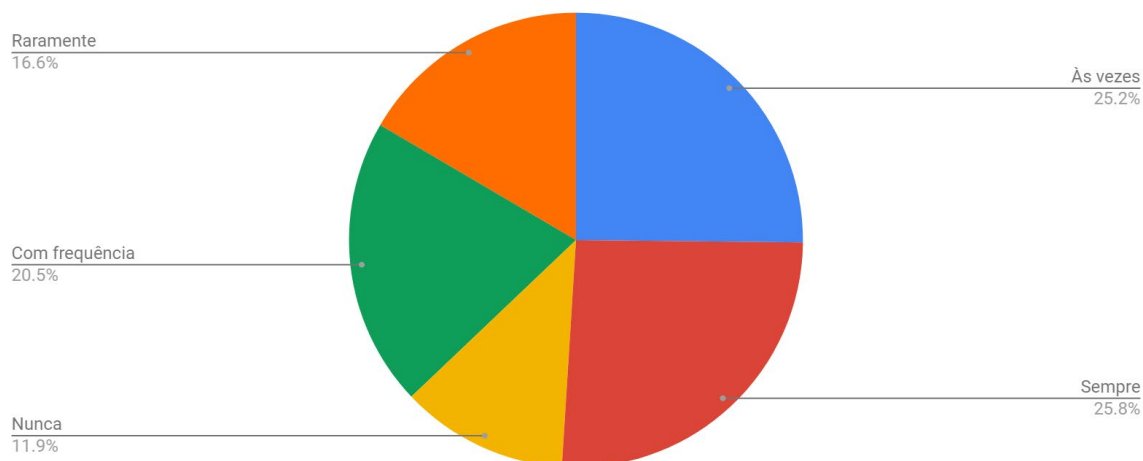
Embora no gráfico 1 apresentado anteriormente, apenas 7,3% da amostra ter indicado o uso do fórum com frequência, nesta pergunta 41,7% afirmaram que a atuação dos professores nesse recurso de comunicação é sempre importante e outros 26,5% consideram que com frequência recorrerem às explicações dos professores nos fóruns. Muitos alunos declararam que além do esclarecimento de dúvidas também há a complementação do professor com novos conteúdos.

Analisando as respostas representadas nesses dois gráficos podemos inferir que embora poucos alunos participem ativamente dos fóruns colocando suas dúvidas e/ou comentando as postagens, grande parte deles (quase 70%) fazem uso sempre ou com frequência (visita) do fórum para buscar novas explicações ou informações complementares.

Com relação à importância da participação dos professores e colegas no fórum para a construção do conhecimento, o gráfico 3 apresenta as respostas obtidas:

Gráfico 3 - Importância da participação dos professores e colegas no fórum para a construção do conhecimento

Você considera que as participações (dos professores e alunos) nos Fóruns de Dúvidas contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos durante o curso?



Para 25,8% dos alunos a participação dos professores e dos colegas nos fóruns sempre contribui para a aquisição de conhecimento. Outros 25,2% afirmaram ter contribuído às vezes; para 20,5% a contribuição acontece com frequência; já 16,6% dos alunos afirmam que raramente as participações contribuíram e para 11,9% deles nunca houve contribuição.

Quando analisadas as justificativas dadas, verificou-se vários alunos com perfil que prefere estudar sozinho e não considera a interação como um fator que contribui para ampliar seu conhecimento. Alguns alunos percebem o fórum somente como forma de esclarecer dúvidas e como não tiveram dúvidas, não foi preciso utilizar; outros citam perceber como importante pelo fato de esclarecer dúvidas; e há uma grande parcela que valoriza a interação para ampliar seus conhecimentos e que até se manifestaram para que o fórum fosse mais utilizado para a troca de experiências, que é o que percebem agregar valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o objetivo proposto foi atingido: verificar a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância do Centro Universitário Senac, sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento proposto pelo curso que ele realiza - ressaltando que o foco do recorte feito neste trabalho foi o fórum de discussão.

Com a apresentação das respostas obtidas nas três perguntas sobre o fórum, trazemos à tona o modo como os alunos de pós-graduação do Centro Universitário Senac percebem e lidam com um dos recursos comunicacionais mais valorizados pedagogicamente nos cursos EAD. Os resultados trazem elementos provocativos para reflexões que vão desde a usabilidade do recurso até questões pedagógicas relacionadas à interação entre os agentes dos cursos a distância: coordenadores de cursos, professores e alunos. Inevitavelmente, perguntas do tipo “como garantir a interação nos fóruns?” vem à mente, mas, por outro lado, surgem algumas inquietações: “será que todos os alunos, de fato, gostariam de interagir?” na sala de aula presencial não temos a participação de todos, por que então queremos isso nos cursos EAD?; “será que não devemos respeitar o modo de aprender de cada um e deixar os alunos livres para participar quando quiserem, e apenas olharem/visitarem o fórum quando quiserem e se quiserem?”; “será que o fórum continua sendo o recurso comunicacional mais adequado aos tempos atuais? Como não fazer uso de recursos mais ágeis e dinâmicos presentes no nosso dia a dia, mas ausentes oficialmente como recursos de aprendizagem?”.

Inúmeros questionamentos vêm à mente sobre o assunto, mas não é esta a função das pesquisas? Novos estudos são urgentes para obtermos algumas dessas respostas e sabermos se a EAD pode lançar mão de recursos comunicacionais mais atuais e dinâmicos que ajudem os alunos na construção do conhecimento sem no entanto, perder qualidade na comunicação e profundidade nos debates.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATES, T.. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. (Tradução João Mattar). -- 1. ed. -- São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

CARVALHIDO, M. L. L.; ARAÚJO, M. E. **O Fórum de discussão como ferramenta de mediação pedagógica: um Estudo na Faculdade Redentor Campus Itaperuna/RJ**. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Unirede, Florianópolis. 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/125651.pdf>>. Acesso em: abr-2017.

CLEMENTINO, A.. **Didática Intercomunicativa em Cursos Online Colaborativos**. 2008, 331f. Tese (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

HARASIM, L. et al. **Redes de Aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem on-line**. (Tradução Ibraíma Dafonte Tavares). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

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

KENSKI, V. M.. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, ed. 9, 2012.

_____. **Educação e Tecnologias**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, P.. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. (Tradução Carlos Irineu da Costa). Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MURRAY, Peter J.; MASON, Robin. *Computer-Mediated Communication (CMC): state of the art*. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância – Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)**, v. 1, n. 2, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 6 maio 2003.

ROSA JUNIOR, L. C. **Metodologias ativas de aprendizagem para a Educação a Distância: Uma análise didática para dinamizar sua aplicabilidade**. 2015, 100f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VERGARA, S. C.. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

ESTUDO DE CASO DA ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA-UAB/UNICENTRO: A PRIMEIRA TURMA



PATRÍCIA MARIA BONATO
EAD-UAB/Unicentro

ELISIANE ANTONIAZZI
Professora do Decon/Unicentro

INTRODUÇÃO

RESUMO: O artigo apresenta um estudo de caso sobre a primeira turma de Especialização em Gestão Pública ofertado pela Unicentro, modalidade EAD. Com objetivo de capacitar os gestores públicos para atenderem as novas demandas profissionais da esfera pública. Surgindo um novo perfil inovador do Gestor Público exigindo competências específicas de regulação e uma nova forma de gestão de atividades essenciais aderindo as novas tecnologias de informação.

Palavras-chave: Gestão Pública, estudo caso, primeira turma, tecnologia.

ABSTRACT: The article presents a case study about the first Public Management Specialization class offered by Unicentro, distance-learning modality. In order to train public managers to meet new professional demands in the public sphere. Emerging a new innovative profile of the Public Manager demanding specific regulatory skills and a new way of managing essential activities adhering to the new information technologies.

Keywords: Public Management, case study, first class, technology.

As sociedades contemporâneas e as do futuro próximo, nas quais vão atuar as gerações que agora entram na escola, requerem um novo tipo de indivíduo e trabalhador em todos os setores econômicos: a ênfase estará na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, na educação, no trabalho em equipe, na capacidade de apreender e de adaptar as situações novas, tais como a tecnologia da informação aliada à educação de um modo geral.

Estas mesmas tecnologias que globalizam deste modo as informações estão sendo aplicadas à aprendizagem presencial e a distância, que seja informalmente a partir de sistemas de educação à distância, ou seja, de modo informal, por toda a parafernália de canais de televisão, redes telemáticas e produtos multimídia.

As fronteiras entre educação e entretenimento parecem de diluir, dando lugar ao aparecimento de uma série de novas formas de “aprender”. Tais transformações – no processo econômico, na organização e gestão do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho, na cultura cada vez mais midiaticizada e mundialização, requerem transformações nos sistemas educacionais que cedo ou tarde vão assumindo novas funções e enfrentando novos desafios. O novo papel

da educação na sociedade e a definição de suas finalidades maiores estão se transformando e suas estratégias que vem sendo modificadas de modo a responder às novas demandas, notadamente com a utilização da tecnologia da Informação (TI). Tomadas em seu sentido geral, a pedagogia e a tecnologia sempre foram elementos.

Desde meados da década de 1990, a gestão pública no Brasil vem passando por transformações importantes, notadamente no que se refere à redefinição do papel do Estado nacional, em geral, e do papel desempenhado pelas três esferas de governo: União, Estados-Membros e Municípios. A partir da Constituição Federal de 1988, os estados e os municípios ganharam mais importância, assumindo diversas atividades antes desenvolvidas pela União. Neste sentido, os dois governos subnacionais passam a desempenhar funções complexas (antes exercido pela União), que exigem do funcionalismo público competências específicas de regulação e uma nova forma de gestão de atividades essenciais. Neste sentido, tanto no desenho de nova estrutura organizacional quanto na gestão de processos, a União, os estados e municípios necessitam de profissionais capacitados em gestão pública, é preciso que seja oportunizado a cidadãos e a estados e prefeituras de todo o Brasil de se capacitarem para o exercício de uma administração pública profissional.

A Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná-Unicentro com o papel fundamental na formação de pessoas para atenderem as demandas profissionais da esfera pública e privada, tanto na graduação com nos cursos de especialização, mestrado e futuramente de doutorado. Sendo a sua localização no Centro-Oeste do Paraná, estrategicamente é considerada um polos de disseminação de conhecimento é tem como objetivo atender uma clientela que reside no interior da região e em locais de difícil acesso.

Utilizando os ambiente virtuais de aprendizagem através da modalidade de Educação a distância que contempla uma proposta de estudos diferenciada, não exigindo a presença física dos alunos em sala de aulas, mas nas salas de aulas virtuais.

A educação à distância, com o passar nos anos, cada vez mais vem realçando a importância deste novo modelo educacional, voltado para o futuro da digitalização e da informação, utilizando a diversas ferramentas tecnológicas.

A educação à distância ou Ead pode ser definida, de acordo com Belloni (2009) como: “Educação a distância refere-se àquelas formas de aprendizagem organizada, baseadas na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização de sua aprendizagem. Esta separação pode aplicar-se a todo o processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios ou elementos deste processo. Podem estar envolvidos estudos presenciais e privados, mas a sua função será suplementar ou reforçar a interação predominantemente à distância.” (BELLONI, 2009, 26)

A educação a distância não é uma proposta educacional-pedagógica é também, uma forma de inserção na sociedade tecnológica e midiática que se faz existir a partir do uso de novos instrumentos, este novo paradigma vem de encontro com a clientela do interior que tem dificuldade de acesso as Instituições de Ensino e a necessidade dos gestores se capacitarem para o bom exercício público.

O curso de Especialização em Gestão Pública modalidade a distância iniciou em 16 de agosto de 2010 em sua primeira turma pela Unicentro, ofertando 400 vagas distribuída em 8 Polos, o objetivo

do curso era a formação de gestores públicos dentro das esferas municipais, estaduais. O curso foi ofertado pela Unicentro, que foi elaborado por uma comissão designada pelo MEC e aprovado pela UAB.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo ocorreu através de pesquisa qualitativa, a qual é definida por Creswell (2010), como um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Dessa forma, o método empregado foi o estudo de bibliográfico, o qual é realizado com base empírica e vinculada a uma atividade de levantamento bibliográfico. (PINTO, HORBUS, e CHIARO, 2004).

O pesquisador ao utilizar o estudo de caso, deve entender que se trata de uma pesquisa empírica abrangente, com procedimentos preestabelecidos, que investiga um ou múltiplos fenômenos contemporâneos no contexto da vida real, especialmente quando os limites entre os fenômenos e seu contexto não estão claramente definidos.

Uma característica importante do Estudo de Caso é a ênfase em compreender o que está acontecendo a partir da perspectiva do participante ou dos participantes do estudo. Esse tipo de pesquisa é preferível quando questões do tipo “como” ou “por que” são apresentadas e quando não se podem manipular comportamentos relevantes.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

O método empregado utilizou pesquisa qualitativa, que utiliza o campo da exploração para compreender o significado que os indivíduos ou o grupo pesquisado atribuem para um problema social ou humano. A especialização em Gestão Pública iniciou com 350 discentes, e finalizou com a última disciplina 300 discentes, destes 300, apenas 180 obtiveram o título de especialista, que foi o objeto de pesquisa.

A pesquisa foi aplicada sob a forma de questionário aberto, baseada em questões para desenvolver uma análise de informações fornecidas pelos participantes, aplicação da pesquisa utilizou o e-mail do discente que estava disponível na plataforma moodle no seu perfil. A aplicação ocorreu no período de 40 dias, foi enviado um questionário sob a forma de entrevista para o e-mail do aluno, a tecnologia da internet utilizada permitiu a velocidade e dinâmica da pesquisa, dos 180 discentes pesquisados apenas 50 especialistas responderam. Objetivo principal era levantar o número de gestores públicos inscritos no curso de Especialização em Gestão Pública, do município e do estado, e nesta aplicação do questionário observou outros resultados alcançados.

RESULTADOS:

Análise de Resultados da Pesquisa					
1. Sexo	34 % Femininos		16% Masculinos		
2. Estado Civil	30% casados	15% solteiros		5% separados	
3. Profissão	Funcionário Municipal	Funcionário Estadual		Funcionário Federal	Funcionário do Setor Privado
	25%	15%		0%	10 %
4. Raça	Indígena	Negro	Pardo	Mulato	Branco
	0%	0%	16%	2%	32%
5. Tempo se Serviço	+ de 5 anos 25 % Dos entrevistados	+ de 10 anos 20% dos entrevistados		+ de 20 anos 5% dos entrevistados	
6. Após a conclusão da Pós a renda aumentou	20% dos entrevistados obteve melhora salarial			30% dos entrevistados não obteve melhora salarial	
7. Conhecimento das tecnologias aplicadas à educação	100 % dos 50 entrevistados relataram que após o curso compreenderam as novas ferramentas tecnológicas aplicadas para o estudo e informação sistemática.			0%	
8. Estudaria um outra Pós/Mestrado via EAD pela Unicentro	100 % dos 50 entrevistados relataram que sim.			0%	

CONCLUSÕES

Após o levantamento do resultado da pesquisa, encontramos um série de informações que podem ajudar a melhorar o curso de Especialização em Gestão Pública modalidade a distância.

A primeira informação levantada é que 34 % dos entrevistados são do sexo feminino, casados e da raça branca. Como é de fato no Brasil em determinadas regiões a população na grande maioria é de mulheres dessa forma temos uma explicação de ordem populacional.

Item 3 da pesquisa, descreve que grande parte dos entrevistados são funcionários municipais 25 %, e 15 % funcionários do estado e 10% do setor privado, neste universo não obtivemos funcionários federais.

Neste item observamos uma concentração das portas de trabalho a nível municipal, e que os Polos do PNAP/Unicentro atuam em cidades de pequeno e médio porte onde o maior empregador ainda é a prefeitura, respondendo o objeto da pesquisa que seria o levantamento de discentes participantes do município e do estado. No item 2 os dados apontam que mais da metade dos discentes são casados.

No item 4 não constamos discentes afro desceente, e apenas 2% de participantes mulatos, e também não tivemos discentes indígenas, mas supõem que estas regiões geograficamente colonizadas por descendentes italianos, poloneses etc.

No item 6 da pesquisa demonstrou uma preocupação negativa em relação a melhoria salarial e que apenas 20% dos discentes elevaram a renda após o término da Especialização.

No item 7 demonstrou a segurança dos discentes quanto ao uso das ferramentas tecnológicas aplicadas a educação.

No item 8 levantamos relatos dos discentes que fariam outra pós/mestrado na mesma Universidade tendo como característica uma Instituição pública de qualidade e confiável.

Destacamos que essa pesquisa ressaltou a importância dos ambientes de aprendizagem, assim as TICs e os AVAs permitem novas e potencialmente diferentes experiências de ensino.

A tecnologia da informação não é uma proposta educacional pedagógica é também, uma forma de inserção na sociedade tecnológica que se faz existir a partir do uso de novos instrumentos tecnológicos, este novo paradigma de cibercultura vêm de encontro com a nova cara da sociedade da informação, as empresas, as instituições de ensino e os indivíduos que não estiverem conectados com alguma ferramenta de tecnologia deixarão de existir, o seja é o fim dos negócios como nós conhecemos, o manifesto da economia digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância** – 5. Ed. 1 reimpressão Campinas, SP Autores Associados, 2009.

Consulta ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão Pública da Unicentro-2010. <<https://www3.unicentro.br/proen/cursos/matrizes-curriculares/>> Acesso em 21/10/2012.

CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

GINZBERG, Eli. **Tecnologia e Transformação Social** – Rio de Janeiro: Editora Forense, 1964.

HALM, N George. **Sistemas Econômicos: Análise Comparativa** – Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1965.

LITTO, Michael Frederic. Formiga, Manuel Marcos Maciel. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA o estado da arte** – São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2009.

PINTO, M. H.; Horbus, E.; Chiaro, L. **Manual de Metodologia Científica**. 1º Ed. Guarapuava, 2004.

SANTINELLO, Jamile. **A educação a distância: histórico, ferramentas e Contextualização na Sociedade do Conhecimentos/** Jamille Santinello, Marcos Alexandre Bronoski. - Guarapuava: Ed. Da Unicentro, 2009.

GESTÃO DE EQUIPES QUE ATUAM EM HOME OFFICE: DESAFIOS REAIS EM AMBIENTES DE TRABALHO VIRTUAIS



MARIA CLEIDIA KLEIN OLIVEIRA
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

PAULA MAINES DA SILVA
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

SIMONE SOARES ECHEVESTE
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

of time and work space management; indicate the need for periodic meetings to socialize strategies and to interact with peers; as well as signaling the perception that virtual space can also be used for management and interaction practices.

KEYWORDS: home office; online education, management

RESUMO: O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada junto aos professores e tutores virtuais da Educação a Distância da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, objetivando conhecer a sua percepção sobre a realização do trabalho de tutoria em *home office*, bem como sobre as estratégias de interação da gestão diante desta modalidade de trabalho. Os resultados apontam para uma percepção positiva do trabalho em *home office*, face às vantagens de gestão tempo e espaço de trabalho; indicam a necessidade de encontros periódicos para socialização de estratégias e interação com os pares; bem como sinalizam a percepção de que o espaço virtual também possa ser utilizado para práticas de gestão e interação.

PALAVRAS-CHAVE: *home office*, educação a distância, gestão.

ABSTRACT: The article presents the result of a research carried out with the teachers and virtual tutors of Online Education at the Lutheran University of Brazil - ULBRA, aiming to know their perception about the accomplishment of the tutoring work in the home office, as well as about the management interaction strategies in this kind of work. The results point to a positive perception of work in the home office, given the advantages

INTRODUÇÃO

Desde 2016 a ULBRA proporciona a flexibilização do cumprimento dos plantões de professores e tutores virtuais, permitindo que as atividades de tutoria sejam realizadas em regime de *home office*. Para assegurar a continuidade dos processos de planejamento, capacitação docente e avaliação de práticas, foi estabelecido um turno mensal de atividade presencial, composto de dois momentos: um encontro geral, com a gestão da Educação a Distância (EaD), para pautas comuns a todos os cursos e à EaD como um todo, e reuniões específicas por curso, para os alinhamentos acadêmicos necessários.

Percebe-se que o trabalho realizado fora das organizações começa a se tornar uma realidade no mercado em geral, inclusive no meio acadêmico. Com o advento das tecnologias da informação e da educação a distância os

profissionais que atuam nesta área acabam desenvolvendo suas atividades laborais em locais distintos que o da Universidade.

A partir deste contexto esta pesquisa objetivou compreender como os professores e tutores vem se organizando no trabalho *home office*, e como veem sua relação com a gestão da EaD após a liberação da obrigatoriedade de cumprir o plantão na universidade.

A fim de fundamentar o objetivo proposto este artigo utilizou de uma pesquisa *survey* com os professores e tutores que atuam na unidade EaD, através de um formulário *online*.

Assim, este artigo está estruturado nas seguintes subseções: uma revisão teórica sobre o trabalho *home office*, uma descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, a análise dos resultados e, por fim, as principais conclusões.

REFERENCIAL TEÓRICO

O modo de trabalho, em distintas áreas, cada vez mais tem sido modificado em virtude das necessidades organizacionais e também pelas facilidades e comodidades proporcionadas pela tecnologia. O modelo tradicional, no qual o funcionário deve se deslocar para o trabalho, despendendo horas no trânsito das grandes cidades, para ficar de 6 a 8 horas diárias num mesmo local está sendo alterado para outro formato de atuação, que é o teletrabalho. O teletrabalho ou *home office* é uma realidade na qual o funcionário não cumpre toda a sua carga horária de trabalho na empresa empregadora, atuando um ou mais dias da semana em outros locais (casa, cafeterias, espaços coletivos de trabalho, entre outros) de forma remota, utilizando como suporte recursos tecnológicos como computadores, telefones e internet (GUIZELINE, 2014).

Em 2016 foi realizada pela SAP Consultoria em RH uma pesquisa sobre *home office* no Brasil, da qual participaram 325 empresas de distintos segmentos, portes e regiões do país. O estudo apresentou os seguintes resultados - dentre outros - referentes às práticas de *home office* nas empresas brasileiras (SAP, 2016):

- 68% é o percentual de empresas praticantes de teletrabalho no Brasil, em suas diferentes modalidades (Ex.: *home office*, Trabalho de Campo). O número apresentado é distante de outras realidades quando comparado a mercados como Estados Unidos com 85% (1), Canadá 85% (2), França e Alemanha com 77% (1).
- 80% das empresas praticantes da modalidade de *home office* operam nos setores de Serviços e Indústria de Transformação (...).
- 80% das empresas que adotam a prática de *home office* a implantaram nos últimos 05 anos. A existência da mesma ocorre em empresas públicas e privadas, sendo 67% multinacionais.
- De acordo com as empresas a frase que melhor define o processo de *home office* é “Gerenciamento baseado em resultados, ao invés da presença física” (71%).

- Os principais ganhos obtidos com a implantação da prática, identificados pelas empresas, foram produtividade (54%) e aumento da satisfação e engajamento de colaboradores (85%).
- Em mais de 80% das empresas, o *home office* é utilizado para a atração e retenção de colaboradores, além de permitir a otimização dos processos internos.
- O estudo também levantou o comportamento esperado pelas empresas que adotam a prática, junto aos elegíveis à modalidade de *home office* e, destacou-se o nível de independência (80%), aspectos tecnológicos (58%), compreensão de seu trabalho (54%) e produtividade (51%).

Este tipo de atuação fornece ao funcionário a vantagem de ser mais autônomo, comodidade de poder trabalhar onde quiser e no horário que melhor lhe convém, redução do estresse e poder participar das atividades familiares devido à flexibilidade de horários. Para as empresas o modelo também é benéfico, pois traz economia e consegue extrair uma maior produtividade dos funcionários. Mas há algumas desvantagens no que se refere à perda de interação entre os colegas de trabalho e em alguns casos há dificuldade de desempenhar as tarefas em casa devido ao envolvimento com o ambiente familiar (ALMEIDA, BRASIL, NOGUEIRA, 2017).

Os desafios organizacionais em relação a este método de trabalho se referem à comunicação entre todos os agentes envolvidos, uma vez que deve haver garantia de que os propósitos definidos entre ambos (empresa e funcionário) sejam atendidos. De acordo com Maciel et. al (2017, p. 25):

o sistema de comunicação é diferente em uma organização que utiliza o teletrabalho, sendo necessário utilizar intensamente meios virtuais de comunicação para manter o alinhamento da equipe, o bom gerenciamento de pessoas e projetos.

Outro aspecto se refere às ferramentas que propiciem administrar o trabalho à distância. Uma pesquisa realizada pela PCW e FGV apontou que 71% dos respondentes declararam que teriam que investir em tecnologia para viabilizar o trabalho à distância e 72% disseram não possuir sistemas ou ferramentas capazes de administrar modelos dessa natureza (O FUTURO DO TRABALHO, 2014).

No âmbito da educação, principalmente na educação a distância, o *home office* é uma realidade para muitas instituições no Brasil e os desafios dos gestores em relação a estas equipes são uma constante na prática de trabalho, pois é necessário fazer com que os professores e tutores se mantenham motivados a atenderem com excelência o grande número de alunos que a modalidade abriga.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo partiu de uma pesquisa aplicada. De acordo com Hair Junior et al. (2005, p.32) “a pesquisa aplicada é motivada por uma tentativa de resolver um determinado problema enfrentado por uma certa organização”. Como forma de coleta de dados, foi utilizado um formulário, eleito dentre outras técnicas sugeridas por Prodanov (2013).

Em relação ao procedimento foi realizado uma *survey*. “Esse tipo de pesquisa ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário” (PRODANOV, 2013, p. 57). A pesquisa em tela foi realizada por meio de um questionário disponibilizado em um formulário do *google*, respondido por 66 professores e 52 tutores virtuais vinculados à educação a distância da ULBRA, localizada em Canoas, região metropolitana de Porto Alegre, RS.

O questionário, idêntico para professores e tutores virtuais, contemplou questões relativas ao local, à frequência, ao tempo dedicado e aos turnos de realização das atividades de tutoria. Buscou também conhecer a valoração de professores e tutores virtuais de alguns itens apontados como vantagens e desvantagens da realização das atividades de tutoria por meio de *home office*. Por fim, foi solicitada uma avaliação acerca da importância atribuída aos encontros mensais de planejamento, capacitação e avaliação, com abertura de espaço para comentários e sugestões por parte dos respondentes.

Após a coleta dos dados os mesmos foram tabulados. Os dados quantitativos resultaram em frequência e porcentagem. Nas questões abertas, as mesmas foram categorizadas e analisadas por meio da análise do discurso, ou seja, de uma análise sobre a frequência das características que se repetiram ao longo do conteúdo do texto (BARDIN, 1977).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados apontam que 51,5% dos professores e 98,1% dos tutores virtuais realizam as atividades de tutoria sempre em casa. 45,5% dos professores e 1,9% informaram realizar as atividades de tutoria em casa e na Universidade (Figura 1). Isto se dá porque os professores da EaD atuam também em cursos presenciais, e se dirigem ao Laboratório de Aprendizagem Virtual - LAV, antes do início de seu turno de aula, de onde realizam as atividades de tutoria. Um professor respondeu que realiza as atividades de tutoria somente na Universidade.

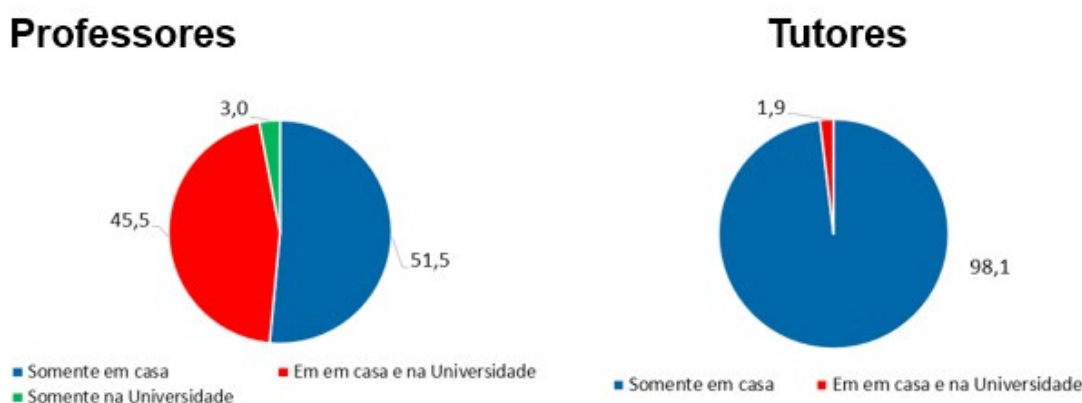


Figura 1 – Local onde são realizadas as tutorias por professores e tutores virtuais

Fonte: as autoras (2019)

68,2% dos professores e 63,5% dos tutores virtuais informaram que sua frequência de acessos ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, ficou maior a partir da flexibilização dos plantões. 28,8% dos professores e 32,7% dos tutores indicam que a frequência se manteve a mesma e 1,5% de professores e 1,9% de tutores disseram que sua frequência de acessos diminuiu. 4,5% de professores e 1,9% de tutores disseram não saber responder à questão (Figura 2). Com a comodidade de estar em casa, torna-se possível realizar os acessos no horário mais conveniente, bem como interromper o acesso a qualquer tempo para resolver uma demanda familiar, por exemplo.

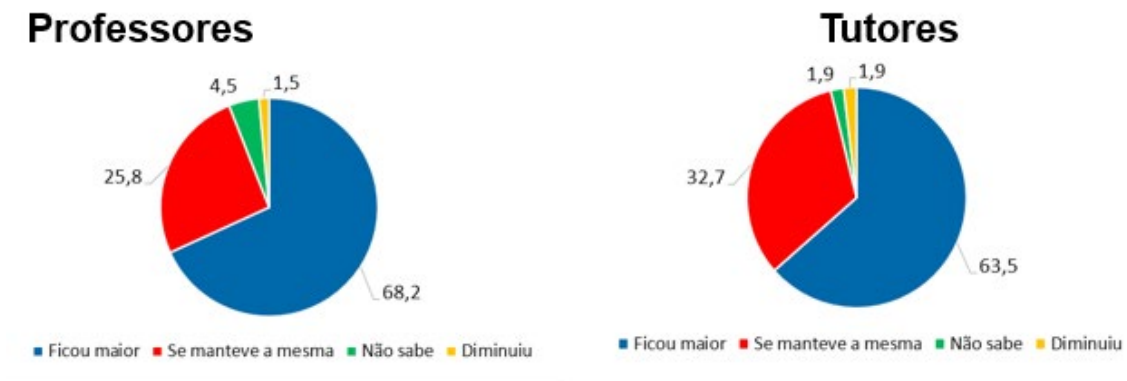


Figura 2 – Como ficou a frequência de acessos no AVA após a flexibilização

Fonte: as autoras (2019)

Sobre o tempo de conexão no AVA, 63,6% dos professores e 59,6% dos tutores dizem que o seu tempo de conexão aumentou depois da flexibilização dos plantões; 3% dos professores e 9,6% dos tutores dizem que o tempo de conexão diminuiu; 25,8% dos professores e 28,8% dos tutores dizem que o tempo de acesso permaneceu o mesmo e 7,6% dos professores e 1,9% dos tutores não souberam responder à pergunta (Figura 3). Sem perda de tempo com deslocamentos, há menor pressão em termos de finalizar as atividades dentro de um tempo previsto, como é natural na atividade laboral realizada no ambiente institucional.

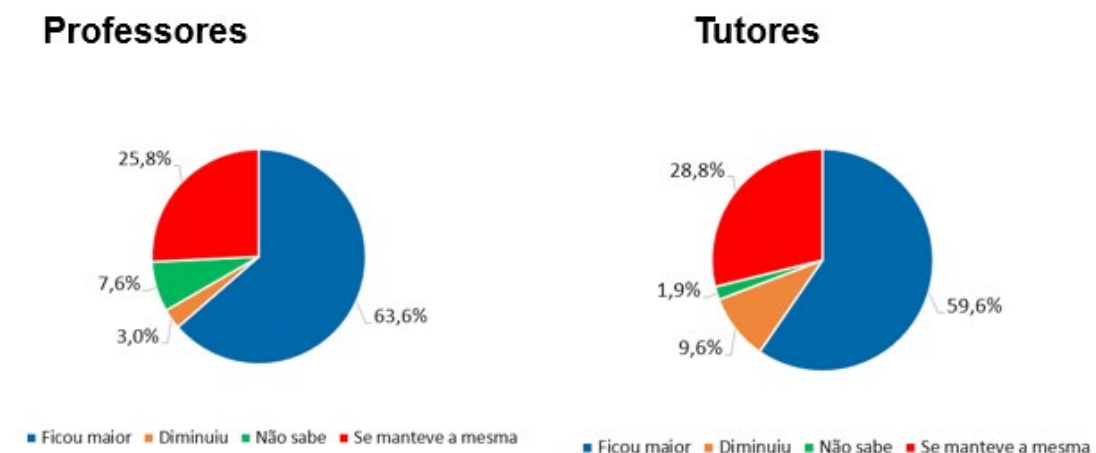


Figura 3 – Sobre o tempo de conexão no AVA

Fonte: as autoras (2019)

Os turnos preferidos pelos professores para acesso ao AVA são: manhã - 43,9%; Noite - 28,8%; Tarde - 24,2%. Já os tutores virtuais acessam à noite - 30,8, Manhã - 26,9% e tarde (23,1%) (Figura 4). Estes dados demonstram os ajustes em função das aulas noturnas dos professores em cursos presenciais e de atividades profissionais dos tutores virtuais em outras atividades laborais ao longo do dia.

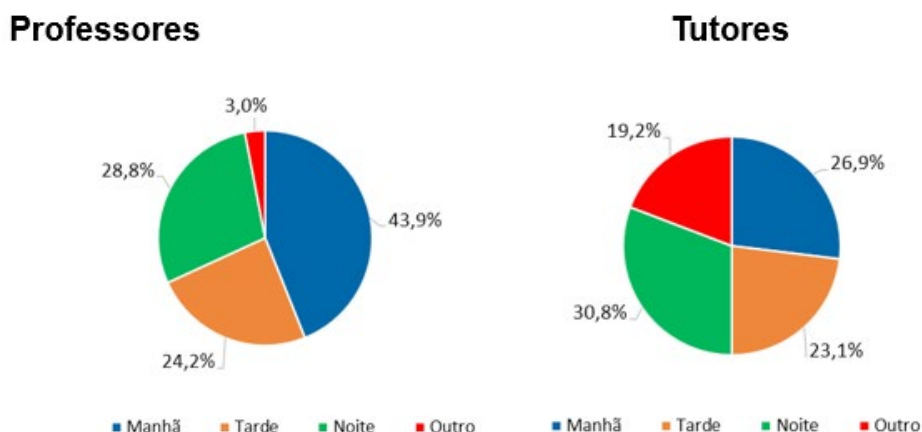


Figura 4 – Em qual(is) turno(s) há maior acesso ao AVA

Fonte: as autoras (2019)

As principais vantagens do trabalho em *home office* para os entrevistados, valoradas como 5 em uma escala de 1 a 5 (onde cinco representa a maior vantagem), são: possibilita escolher o melhor horário para trabalhar - 90,9% dos professores e 90,4% dos tutores; economia de recursos com deslocamentos - 72,7% dos professores e 92,3% dos tutores; economia de tempo com deslocamentos - 80,3% dos professores e 92,3% dos tutores; gera maior produtividade - 71,2% dos professores e 78,8% dos tutores. Percebe-se que a possibilidade de autogestão dos horários, dos locais e das atividades fazem com que os entrevistados percebam de forma positiva esta modalidade de trabalho. De fato, “esse modelo confere ao trabalhador maior autonomia, comodidade, redução de estresse e oportunidade de proximidade com a família”. (ALMEIDA, BRASIL & NOGUEIRA, 2017, p. 39).

Com relação às desvantagens apontadas pelo trabalho em *home office* foram obtidos os seguintes resultados de valoração 1 em uma escala de 1 a 5, onde 5 representa a maior desvantagem: exige maior disciplina/organização - 54,5% dos professores e 50,0% dos tutores; utilização de recursos próprios para realização das atividades - 59,1% dos professores e 55,8% dos tutores; dificuldades em conciliar demandas de trabalho e demandas pessoais - 56,1% dos professores e 55,8% dos tutores. Quando perguntados sobre a valoração do item “Falta de contato pessoal com os colegas”, 34,8% dos professores indicaram valoração baixa 1. Para os tutores virtuais esta desvantagem é bem mais significativa, pois foi apontada como 5 por 30,8% e como 4 por 28,8% dos tutores.

Como os professores possuem atividades junto aos cursos presenciais da Universidade, a sua frequência presencial à Universidade é cotidiana, onde suprem as necessidades de contatos com seus colegas. Já os tutores virtuais acabam se encontrando com seus pares somente nas reuniões mensais

promovidas pela gestão EaD ou eventualmente, quando optam pela ida à Universidade para realização de tutoria no LAV, ou quando existe alguma demanda específica que exija a sua presença física.

Silva (2016), apontou em seus estudos seis desafios para o gerenciamento de projetos por meio de equipes virtuais. O sexto desafio trata justamente da “ausência de contato pessoal, relacionamento pessoal com os integrantes da equipe e espírito de equipe” (SILVA, 2016, p. 181). Os encontros mensais realizados presencialmente com as equipes visam suprir esta carência de contato com os pares.

Indagados sobre a sua percepção sobre a reunião geral com a gestão da EaD e com os cursos, 74,2% dos professores e 90,4% dos tutores consideraram a reunião geral com a gestão da EaD importante ou muito importante; 21,2% dos professores e 3,8% dos tutores a veem como desnecessária; 4,5% dos professores e 5,8% dos tutores não opinaram a respeito (Figura 5).

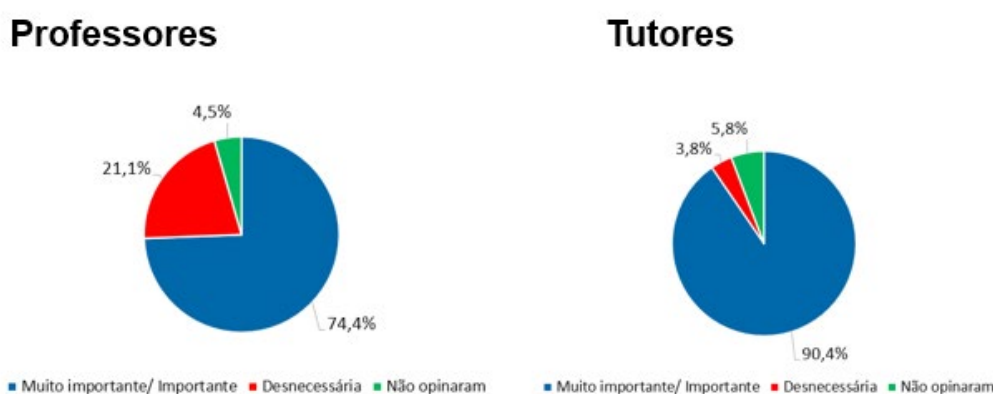


Figura 5 – Percepção sobre a reunião geral com a gestão da EaD

Fonte: as autoras (2019)

Instigados a justificar sobre a importância atribuída à reunião geral com a Gestão da EaD, os entrevistados indicaram que as reuniões são relevantes para atualização quanto aos processos, estratégias e demandas da EaD e da Universidade; organização, ajuste e alinhamento de ações; manutenção da unidade de ação; compreensão das ações institucionais e alinhamento acadêmico. Foi dado um grande destaque nas justificativas à questão da possibilidade de interação com os colegas e a gestão da EaD, o fortalecimento de vínculos, a possibilidade de trocas e o estreitamento de laços. Em que pese a importância atribuída à reunião, alguns entrevistados consideraram que as pautas mais informativas devem ser encaminhadas por e-mail e que a periodicidade deve ser revista, no sentido de que sejam realizadas reuniões a cada dois meses, ou mesmo no início e final do semestre. Houveram manifestações quanto ao turno de realização das reuniões, que ocorrem sempre à tarde, inviabilizando a presença dos profissionais que atuam em outras instituições neste turno. Diversas manifestações de tutores virtuais sugerem que as reuniões não ocorram em período de correção de questões discursivas.

Sobre a reunião com os cursos, 77,2% dos professores e 94,3% dos tutores virtuais a consideraram importante ou muito importante; 19,7% dos professores e 1,9% dos tutores julgaram as

reuniões mensais com os cursos desnecessária; 3% dos professores e 3,8% dos tutores não opinaram sobre este item (Figura 6).

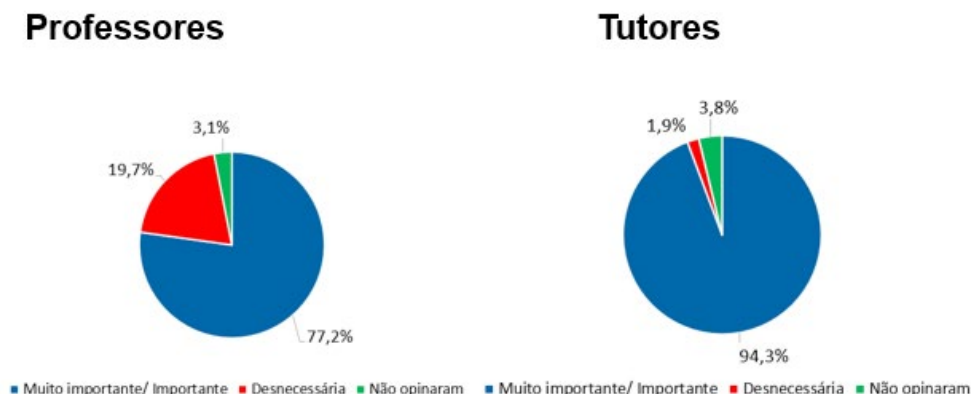


Figura 6 – Percepção sobre a reunião com os cursos

Fonte: as autoras (2019)

Também em relação à reunião dos cursos os entrevistados indicam que as reuniões são importantes para trabalhar os assuntos específicos do curso, conhecer as dificuldades encontradas pela coordenação, alinhar estratégias de ação, compartilhar soluções e ideias que possam aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e também para “saber informações sobre o que ocorre nos cursos e o que precisa melhorar”. O aspecto relativo à interação com os colegas foi amplamente apontado pelos entrevistados, pois as reuniões permitem a socialização e integração da equipe, troca de experiências com os colegas, faz perceber que “fazemos parte de um todo” e “firmamos o vínculo com a gestão e com os colegas professores e tutores”, além de permitir a tomada de decisões conjunta.

Estes dados indicam a compreensão da equipe sobre a necessidade de

(...) uma gestão estratégica de pessoas que não seja apenas compatível com a adoção segura de um sistema de trabalho guiada pelo teletrabalho, mas que atenda as características sociais desta classe de trabalhadores em prol da aprendizagem e identificação com a cultura organizacional da empresa. (BUENO & SALVAGNI, 2016, p. 111-112).

A periodicidade também foi abordada na justificativa, indicando que as reuniões não precisam ser mensais, mas direcionadas aos períodos de início e final de semestre, principalmente. Novamente o registro de que não devem ocorrer no período de correções de atividades discursivas e que os dias e turnos devem ser variados, a fim de possibilitar a participação dos que trabalham em outras instituições no turno da tarde.

No espaço para livre manifestação, os professores fizeram comentários e sugestões, os quais foram agrupados em cinco categorias:

1. Metodologia da Reunião com a gestão - a) que as reuniões tenham um caráter menos informativo e se constituam de oficinas/reuniões direcionadas; b) que seja definido um novo modelo de comunicação virtual com os professores (*webmeeting*); c) que seja ampliado o

espaço de socialização de boas práticas; d) que as reuniões sejam mais participativas para que os professores possam contribuir no processo e realizar discussões pedagógicas.

2. Apresentação de novas tecnologias para uso nas disciplinas - capacitação para uso de ferramentas tecnológicas no espaço virtual.
3. Periodicidade da reunião e o horário de ocorrência da mesma - que as reuniões ocorram com intervalos maiores de tempo, com horário variado para possibilitar a participação de todos.
4. Reunião dos cursos - que sejam ajustadas as agendas observando-se o fato de que há professores e tutores que atuam em mais de um curso.
5. Integração professores, tutores e polos - que sejam possibilitadas oportunidades para interação presencial também com as equipes dos polos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho remoto possibilita maior flexibilidade e organização do tempo dos professores e tutores pesquisados. Apresenta vantagens como economia de tempo e recursos e também a possibilidade de conciliar as atividades profissionais com as demandas pessoais. O trabalho em *home* gera maior produtividade, exigindo maior disciplina e organização. As estratégias de comunicação utilizadas pela gestão são eficazes, as reuniões mensais possibilitam interação com os colegas e gestores, alinhamento com as estratégias institucionais e participação nas definições relativas aos cursos. No entanto, a periodicidade das reuniões pode ser revista, ampliando-se os intervalos das reuniões presenciais e criando-se espaços para reuniões virtuais.

Outro aspecto a ser considerado é a criação de estratégias que permitam a participação de todos os integrantes da equipe, mesmo que em horários diferenciados. Os resultados da pesquisa indicam alguns caminhos a serem percorridos para otimizar os momentos de interação com as equipes que trabalham de forma remota, sinalizando novas bases para o planejamento das ações de gestão dessas equipes.

Esta pesquisa foi desenvolvida com os profissionais que atuam especificamente em uma instituição de educação a distância, mas acredita-se que, em futuras análises, seja importante coletar dados de outras instituições de ensino para analisar como o setor está tratando desta questão do trabalho *home office* e/ou o trabalho presencial nas instituições educacionais.

Conclui-se, portanto, que os temas abordados neste estudo – Educação a distância e trabalho *home office* - têm relevância e carência de abordagem, uma vez que as novas formas de trabalho é uma temática recente no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rhanna Ellen Silva; BRASIL, Rhannah Santos; NOGUEIRA, Ursulla dos Anjos. Novas carreiras em contraste com formas de trabalho tradicionais: home office e Freelance. Cadernos de aula do Lea, Ilhéus, n. 6, p. 32-46, dez. 2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUENO, Eduardo de Quadros; SALVAGNI, Julice. A aprendizagem organizacional e o autodesenvolvimento no âmbito do teletrabalho. Revista RAUNP, v. 8, n. 2, dez.2015/maio 2016.

GUIZELINI, Clarice Fornazaro. Percepção do trabalhador sobre o Modelo de Trabalho em Home-Office. 2014. 62 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Gestão Empresarial) - Faculdade de Tecnologia de São Sebastião, São Sebastião, 2014.

HAIR JUNIOR, Joseph F et al. Fundamentos de métodos de pesquisa em administração. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MACIEL, Amanda Gisele et al. Análise do Teletrabalho no Brasil. Revista Gestão Empresarial, Três Lagoas, v. 1, n. 1, p. 20-23, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/ojs/index.php/disclo/article/view/5223/pdf>> Acesso em: 15 maio 2018.

O FUTURO do trabalho: impactos e desafios para as organizações no Brasil. [São Paulo]: PWC Brasil: EAES-P-FGV, 2014. Disponível em: <https://www.pwc.com.br/pt/publicacoes/servicos/assets/consultoria-negocios/futuro-trabalho-14e.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAP, Consultoria RH. Pesquisa Home Office Brasil 2016. 2016. Disponível em: <www.pesquisahomeoffice.com.br>. Acesso em: 10 maio 2018.

OPORTUNIDADE DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DOS JOVENS E ADULTOS NA EJA MODALIDADE A DISTÂNCIA



MARIA JOSÉ GRANDO ROVAI **INTRODUÇÃO**

ZULANGE ODILA DA SILVA GRILLO

RESUMO: O Brasil possui um contingente de jovens e adultos que, por diversos motivos, não concluíram seus estudos na época correta. Para conseguir concluir seus estudos, esses cidadãos têm que recorrer ao Ensino de Jovens e Adultos. Ocorre que o ensino presencial apresenta uma série de dificuldades que impede ou dificulta a conclusão do estudo. Sendo assim, a modalidade de Ensino a Distância se apresenta como uma alternativa válida e de fácil acesso para esses jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; educação a distância; inclusão.

ABSTRACT: Brazil has a contingent of young people and adults who, for various reasons, did not complete their studies at the correct time. To be able to complete their studies, these citizens have to resort to Youth and Adult Education. It turns out that face-to-face teaching presents a series of difficulties that prevent or hinder the completion of the study. Therefore, the Distance Learning modality presents itself as a valid and easily accessible alternative for these young people and adults.

Keywords: Youth and Adult Education; distance education; inclusion.

Com a Revolução Industrial grandes empresas surgiram e muitas alterações aconteceram na economia nacional.

Para atender as novas necessidades do mercado de trabalho, foi necessário a população se capacitar. Em paralelo, o processo capitalista requeria empregos para garantir salário e estimular a aquisição de bens pelos trabalhadores, o que implicava em qualificação e mais educação.

Na época da revolução industrial, um total de 56% da população era analfabeta, correspondendo a aproximadamente 23 milhões de pessoas não escolarizadas.

Pela necessidade de formar mão de obra qualificada, que atuaria nas novas indústrias, foi então criado o ensino para jovens e adultos, voltado às pessoas que precisavam trabalhar durante o dia e estudar à noite.

Nos dias de hoje, o Brasil ainda possui muitos jovens e adultos que não completaram o nível básico de educação. Segundo o IBGE, no Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram, no mínimo, o ensino médio, em 2017 é de 46,1%.

E a modalidade a distância é uma opção importante para aquisição da escolaridade, pois

apresenta muitas vantagens: não é necessário o descolamento para aulas presenciais, gasto com transporte e alimentação fora de casa e o estudo pode ser efetuado de acordo com o ritmo e tempo do aluno.

Um dos principais aspectos dessa modalidade é que a formação pode ser mais rápida, aumentando a empregabilidade, projeção profissional e ganhos salariais.

O objetivo desta pesquisa é apresentar o projeto EJA na modalidade a distância como oportunidade da inclusão social e educacional dos jovens e adultos que ficaram de fora dos bancos escolares

No presente artigo será utilizada a pesquisa bibliográfica buscando uma nova diretriz sobre Educação de jovens e adultos na modalidade *online*, focando diferentes autores e revisando os estudos e considerações.

DESENVOLVIMENTO

Analisaremos a seguir o histórico, a legislação e as especificidades da Educação na modalidade à distância.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Ivonio de Barros Nunes em seu texto “*História da EAD no Brasil e no Mundo* (1996) apresenta o histórico da EAD no mundo e o cenário situacional de cada país, apontando o marco significativo para o advento das TIC-Tecnologias da Informação e Comunicação e AVA- Ambientes Virtuais de aprendizagem, agregando valores significativos para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino de forma quantitativa e qualitativa .

A EAD é aplicada no mundo desde a primeira metade do século XIX: na Suécia (1833), na Inglaterra (1840), na Alemanha (1856) e até chegar ao Brasil em 1904.

Mas o marco que gerou a evolução da EAD no Brasil, foi a **Lei nº 9394/96 – Lei das Diretrizes Bases da Educação Nacional** no seu artigo 80, de dezembro de 1996 , que institui a educação a distância como modalidade suficiente e equivalente para o ensino em todos os níveis e o Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou a educação a distância nos níveis básicos e superior do ensino regular.

Moran define a educação a distância como:

“processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes...” <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>

Em síntese, na Educação a Distância os processos de ensino e de aprendizagem não são presenciais, mas firmando o objetivo de desenvolver as mesmas competências de um curso presencial, utilizando material instrucional unificado, impresso ou Web, empregando recursos variados, desde por correspondência até as Tecnologias de Informação e Comunicação e Ambientes Virtuais de Aprendizagem, possibilitando atender uma demanda maior de alunos.

Todo o processo é mediado pelo orientador de aprendizagem, professor, tutor, mediador ou outro agente que se encarrega da mediação pedagógica, que através dos recursos disponíveis interagem individualmente e em grupo, atendendo as necessidades dos alunos de forma personalizada, garantindo a participação de todos e a qualidade desejada.

Para que haja um bom programa de estudos para a EAD, é preciso que os conteúdos sejam atualizados e enfoques sejam novos; os conceitos necessitam ter relevância em um campo de conhecimento que provoquem discussões e reflexões. Também é necessário um corpo docente que se preocupe e compreenda os alunos e que se dediquem à pesquisa. Esse trabalho de qualidade que proporciona a qualidade do programa ou projeto e deve ficar assegurada a relação do aluno com o tutor. (GONTIJO, 2010)

Linhares (2001, p.37) apresenta, a respeito da educação contemporânea e das novas possibilidades de uma nova modalidade educacional:

“o impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. (...) Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como o caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem, contudo, submetê-la à tirania do efêmero”.

Esteja o aluno onde estiver, a quilômetros de distância, receberá propostas e orientações de forma similar e no mesmo espaço de tempo. O distante ficou perto. (GONTIJO, 2010).

Para Moran (2004), uma das reclamações das escolas é de que os alunos não aguentam mais a forma tradicional de dar aula. Os alunos reclamam de ficar ouvindo um professor falando por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida-

A internet e as redes de comunicação em tempo real, surgem novos espaços importantes para o processo ensino-aprendizagem, que modificam e ampliam o que é feito em sala de aula. Abrem-se novos campos na educação *on-line*.

Antes os professores só se preocupavam com o aluno em sala de aula, agora, continua com aluno no laboratório organizando a pesquisa, na internet em atividades a distância e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão, não se restringem à sala de aula mas gerencia também atividades à distância, parcial ou integralmente.

Na página do Centro Paula Souza, o curso de educação de Jovens e Adultos gratuito e na modalidade a distância, é apresentado da seguinte forma:

O curso é on-line e tem duração de três semestres. O cursista faz sua própria rotina de estudos, de modo auto instrucional, tendo à sua disposição um ambiente virtual de aprendizagem na internet, com roteiros de estudos, livros digitalizados, videoaulas e exercícios. Apenas as provas para eliminação de componentes curriculares são presenciais e ocorrem periodicamente, conforme calendário dos exames presenciais. <http://www.portal.cps.sp.gov.br/telecurso-tec/ensino-medio-eja.asp>

A INCLUSÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma perspectiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação cuja finalidade é garantir o direito à educação para os indivíduos que não tiveram acesso na “idade regular”, ou por qualquer motivo não concluíram a formação inicial no período comum a idade escolar, como determina a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Entretanto, apresenta pela sua história no Art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (SOUZA, FERNANDES, BARRETO , 2016)

A EAD vem crescendo no Brasil, e após ter sido pensada e repensada como uma das alternativas para EJA, como afirma a Resolução CNE/CBE Nº 1 de 5 de Julho de 2000 quando estabelece diretrizes para a avaliação e certificação de jovens e adultos em situação de cursos semipresenciais ou a distância, de acordo com os Art. 10 e 13. (BRASIL, 2000).

Segundo Souza, Fernandes, Barreto (2016), a Educação à distância para a Educação de jovens e adultos é uma alternativa frente às necessidades de educação destes indivíduos na atualidade, levando em conta as dificuldades apresentadas pelos estudantes da EJA para terem acesso a uma escolarização e educação de qualidade. Esta educação também deve promover a sua inclusão social e tecnológica numa educação mais plena, globalizada para o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional no mundo do trabalho.

Também deve estimular o exercício da cidadania como vemos no artigo 39 da LDB nº 9.394/96, quando diz que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia”. (BRASIL,1996)

O presente trabalho procura evidenciar a necessidade cada vez mais urgente da realidade educacional, que é a inclusão social pela implantação de recursos tecnológicos na educação de jovens e adultos (EJA).

Os discursos relacionados às garantias do ensino a distância para esse público, como garantia do direito conforme a LDB nº **9.394/96 no artigo 3** que garante o padrão de qualidade como intransferível à formação humana que é a educação, pois é um processo formativo de conhecimentos teóricos e práticos, apontadas pela educação a distância (que é uma modalidade que está se expandindo pelo país, além das diferentes possibilidades de preparo para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho, como defende a LDB nos Art. 1º e 2º. (SOUZA, FERNANDES, BARRETO , 2016)

Diferentes fatores contribuem para a evasão dos indivíduos na idade escolar regular, muitos obstáculos à efetivação da escolarização como a necessidade de trabalhar, saúde e família ainda prosseguem como premissa.

A possibilidade da EJA na modalidade EAD pode minimizar as dificuldades para alcançar a escolarização desse nicho, pois propicia a inserção pessoal e profissional na sociedade. (FIGUEIREDO, SALLES, 2017)

A urgente necessidade de integração de tecnologias de informação e comunicação na educação, deverão promover aprendizagens e contribuir com a inserção do indivíduo na sociedade digital, qualificando profissionais no manuseio do computador e tecnologias diversas, resultando em inclusão social mais dinâmica. (BONDIOLI, 2015)

Percebemos que quem não consegue estudar em um modelo de presencial no dia a dia de sala de aula, têm procurado a Educação a distância para retornar aos estudos, visando atender à necessidade do mercado de trabalho ou satisfação pessoal e social. A Educação de Jovens e Adultos a distância significa, então, democratização do saber. (SOUZA, FERNANDES, BARRETO, 2016)

Sendo assim, é necessário considerar a experiência de vida de cada um, que conduz à base para a construção dos novos conhecimentos. Partindo dessa premissa, a EJA EAD evidencia que a educação não é apenas uma busca de conhecimentos, mas a inserção dos jovens e adultos na sociedade. (SOUZA, FERNANDES, BARRETO, 2016)

A educação a distância é atraente, inclusiva e inovadora. A inclusão depende da socialização, é complicado imaginar a inclusão de indivíduos que passaram por exclusões de oportunidades de aprendizagens. Portanto, dificultar o direito à educação é impedir a melhora da empregabilidade e melhora como indivíduo na sociedade assim como o acesso facilitado a aquisição de conhecimento.

Deve buscar envolver a dimensão da formação, de forma contextualizada, envolvendo tecnologias, na interação educacional. A educação virtual deve ser uma conexão com o futuro da educação, vista como consolidação da educação de jovens e adultos, democratizar o acesso das tecnologias na educação propiciando aprendizagens diversas, conduzindo a educação habilitadora. (DÍAZ, GALVÃO, MIRANDA, 2009)

A modalidade EJA à distância é uma forma de educação prevista por Lei, que propõe propiciar oportunidades para concluir os estudos.

Muitas vezes, o motivo principal da descontinuidade dos estudos atrela-se ao fato da escola não atender as expectativas desses sujeitos, não oferecendo alternativas de estudo como a modalidade à distância. (BOTELHO, 2018)

A educação a distância tem demonstrado ser um veículo atraente e inovador e quando ligado a práticas de inclusão a alunos de diversas áreas do saber e contexto social.

Essa inclusão depende da socialização, e sem a mesma, é muito mais difícil imaginar a inclusão de indivíduos na sua trajetória, que passaram por diversas exclusões desde a infância ou na transição para a juventude como a exclusão de oportunidades de aprendizagens. Então, inviabilizar o direito à educação mesmo que seja à distância, é não aceitar o outro enquanto ser em formação continuada, mesmo em seus diversos níveis. A EJA à distância criou e viabilizou a inclusão social e de conhecimento a todo indivíduo interessado em sua projeção pessoal e profissional. (SOUZA, FERNANDES, BARRETO, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância é um instrumento valioso para inclusão social, visto que permite a democratização da educação e possibilita oferecer novas oportunidades de escolarização à população não atendida pela educação formal.

A evolução dos métodos e formas de oferecer a educação para Jovens e Adultos têm ocorrido de forma positiva, propiciando novas oportunidades

É justo que os jovens e adultos que, na época regular, não concluíram seus estudos, tenham boas oportunidades para os que buscam completar sua educação.

Nesse contexto, o ensino a distância se apresenta como uma alternativa inclusiva, válida e de fácil acesso para escolarização de cidadãos do nosso país.

Considerando dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), em 2015 obtiveram resultado de pesquisa realizada com os analfabetos funcionais:

“... 47% das pessoas declaram já ter usado smartphones e 39%, tablets.(...) Além disso, no mesmo grupo Rudimentar de alfabetismo, 79% costumam enviar mensagens instantâneas, 74% acessam redes sociais e 53% comunicam-se por e-mail.”

A maioria das pessoas deste grupo está no nível Rudimentar de alfabetização, em que são capazes de lidar com textos curtos, como bilhetes e anúncios. Denotando assim, mesmo em condição muito próxima do analfabetismo, as pessoas têm contato frequente com equipamentos relacionados aos chamados letramentos digitais.

Pela pesquisa bibliográfica, verificamos também, que nos últimos anos estamos mais amparados legalmente, com regras mais claras e amplas para gerir os cursos na modalidade a distância,

acompanhar a atuação das instituições credenciadas e cursos autorizados, visando à melhoria da qualidade da educação. Sendo a legislação atual estadual 97/2010 e federal 9057/2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018). Disponível em: Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em 09.05.2019

BONDILOLO, A.C.V. O ensino a distância como ferramenta de inclusão social: desafios sociais e tecnológicos. *Anais do ENIAC- II Seminário Internacional de Integração Étnico –Racial*. Guarulhos, 2015, v. 1, n. 2, 91-95.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Acesso em 30 de outubro de 2018

BRASIL. Decreto n. 5622, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 29 de março de 2019.

BOTELHO, E.M. A problemática da evasão escolar na educação de jovens e adultos no ensino fundamental II. *Semana 7*. Barra do Garças, 2018.

Disponível em: <https://www.semana7.com.br/noticia/4935/a-problematICA-da-evasaO-escolar-na-educacao-de-jovens-e-adultos-no-ensino-fundamental-ii.html>. Acesso em 02 de maio de 2019.

DÍAZ, M.B.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (org.) *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. 354p

FIGUEIREDO, N.G.S.; SALLES, D.M.R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. *Ensaio: avaliação políticas públicas na Educação*. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500397.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2019.

GONTIJO, G.B.R. Educação à distância – modalidade de ensino para grandes distâncias / desigualdades. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/MODALIDADE.PDF. Acesso em 09 de maio de 2019

IBGE. PNAD Contínua, Educação 2017, IBGE 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em 08.05.2019.

LINHARES, C.(Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, J.M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*. Paraná, Brasil, vol. 4, n. 12, maio-agosto, 2004, p. 1-9. Disponível em : http://www.pucrs.br/ciencias/vialit/tic_literatura/artigos/tic_professores/189117821002.pdf . Acesso em 30 de outubro de 2018

MORAN, J. M. Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil. www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm acesso 06.04.2019

SOUZA, J.B.; FERNANDES, L.L.; BARRETO, M.S. A educação a distância para a educação de jovens e adultos: uma proposta de inserção social. 2016. V EPEPE – Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Disponível em https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_10/JoyceBezerradeSouza-CO10.pdf acesso em 07.05.19

VIANNEY, João. A Universidade Virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Ed. Unisul, 2003

PORTARIA MEC 1.428: REVALORIZAÇÃO DO USO DO EAD EM CURSOS PRESENCIAIS E FORTALECIMENTO DO USO DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA



ANTONIO SIEMSEN MUNHOZ

NELIVA TERESINHA TESSARO

NELSON CASTANHEIRA

RESUMO: O trabalho desenvolvido em áreas relacionadas com a pesquisa de novas metodologias e avaliação da funcionalidade de sua aplicação no EaD – Ensino a Distância despertou o interesse dos pesquisadores em aprofundar uma discussão que surgiu nos primórdios do ensino a distância no Brasil. Ela ainda se encontra em andamento e estabelece comparativos entre as formas de oferta mais indicadas para a modalidade, que apresenta diversas variações. A discussão sobre qual a melhor forma utilizar pode ser considerada estéril na medida em que pouco colabora para a criação de metodologias inovadoras alternativas ou melhoria daquelas que são propostas sobre as que já existem. É possível identificar três formas de oferta características, com mais de uma vertente em termos de nomenclatura. O ensino a distância tradicional (também chamado de presença conectada ou *d-learning*), o ensino a distância híbrido, com a mescla de momentos presenciais e não presenciais em escala variada (também conhecido como aprendizagem mista ou *b-learning* em ambientes considerados como disruptivos) e o ensino a distância eletrônico, com processos de imersão total (também denominado *e-learning* – aprendizagem eletrônica; *m-learning* – *mobile learning*; e *u-learning* – aprendizagem ubíqua). A pesquisa desenvolvida aprofunda a visão da utilização de ambientes híbridos, nos quais ocorre aquela que é considerada por muitos pesquisadores, como a forma de aprendizagem do futuro que tende a eliminar dicotomias existentes, sobre os modelos utilizados. A própria

evolução da legislação sobre o tema apresentou alternâncias que revelam a insegurança com que o tema sempre foi tratado. Grande parte das iniciativas não deixaram saudades. Um momento de grandes mudanças no panorama social pode se mostrar favorável a uma retomada deste processo.

Palavras-chave: Ambientes híbridos de aprendizagem, ambientes mistos de aprendizagem, *b-learning*, Ensino a distância.

ASPECTOS LEGAIS

Nos dias atuais o ensino a distância pode ser considerado estabilizado com a efetivação do marco regulatório em EaD, o decreto 9057 publicado no diário oficial em 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017). A aceitação do mercado e o fato de algumas IES terem atingido um nível de excelência educacional, de acordo com as métricas estabelecidas pelos órgãos reguladores, afastou o medo que muitas pessoas ainda tinham em sua adoção para aperfeiçoamento de sua formação acadêmica e profissional. Quando o EaD iniciou seu processo de evolução passou a ser considerado como um processo autofágico pelas IES que temiam perder seus cursos presenciais. Neste momento, foi criada uma dicotomia altamente indesejável que colocou em campos opostos o ensino presencial tradicional e o ensino a distância, sem que nenhum benefício

viesses a ser auferido com tal atitude. O comparativo da qualidade maior ou menor, influência da falta de socialização, aumento ou diminuição do engajamento, empenho e participação do aluno, gastaram um bom tempo que poderia ter sido mais bem aproveitado.

AS PRIMEIRAS INICIATIVAS

As primeiras iniciativas circundaram a aprendizagem em ambientes híbridos por uma aura de disrupção, que muitas vezes não se efetivou, tendo sido observada uma indesejável repetição em ambientes semipresenciais e não presenciais, de todos os ranços e erros observados no ensino presencial tradicional. As primeiras turmas criadas na instituição em estudo, tiveram reduzido número de inscrições, com turmas entre 3 a 10 alunos, perdidos em sala de aula nas quais assistiam vídeos de professores especialistas, com acompanhamento de tutores. O empenho de pesquisadores e o trabalho individual de muitos professores foram os responsáveis por algumas iniciativas de sucesso. A primeira chamada com apelo de organização das atividades foi a oficialização do que muitos professores já faziam em sua ação e prática profissional docente, no dia a dia de suas salas de aula: o uso da sala de aula invertida. Ela foi estabelecida e oficializada como uma metodologia inovadora, resultante de estudos de *DT – Design Thinking* e foi criado um conjunto de práticas, agora ordenadas sob um guarda-chuva único. Mais uma vez se observou o reaproveitamento de uma ideia antiga ou inovação mal trabalhada em seus primórdios, não importa qual a visão. A partir daí as tentativas iniciais tiveram sucesso. Diminuiu sensivelmente o fator resistência de alunos e instituições de ensino à aplicação das portarias que regulamentavam a oferta de momentos não presenciais, total ou parcialmente, em disciplinas de cursos presenciais. A portaria mais atual, n. 1428 de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) aumentou ainda mais o poder de fogo colocado nas mãos das IES. A partir desta nova situação, ainda não totalmente absorvida pelo mercado, devido à sua publicação em meio a férias e festas, o ensino híbrido ganha assento, ainda como uma modalidade, mas que traz consigo em semente o abandono da dicotomia que assinala a existência de diferentes modalidades de oferta, conforme assinalado anteriormente nesta pesquisa, também criticada por Picanço (2001) ao analisar estas diferentes formas.

O ESTADO DA ARTE

O estado da arte do *b-learning* está no aguardo de uma última pincelada, a efetivação da portaria n. 1428 (Brasil, 2018) em sua íntegra, para que se torne uma pintura completa. A partir daí a educação em ambientes híbridos poderá não mais ser encarada como uma forma diferenciada de oferta. O ensino pode voltar a apresentar um *continuum*, sem que seja dividido em diferentes formas de oferta que coloque em campos antagônicos o ensino presencial tradicional, o ensino a distância semipresencial (*b-learning*) e o ensino em salas de aulas virtuais (*e-learning*). Ainda deve demorar algum tempo para que tal realidade venha a se apresentar como efetiva e não apenas como um desejo de mentes idealistas. Nos estudos de Kruse (2019) há números que confirmam a expectativa do mercado. O autor considera que

“(…) embora seja quase tão recente quanto o próprio EAD no ensino superior, o modelo híbrido - que conecta educação a distância com presencial - cresceu acima da média nos últimos anos. Para cada curso 100% a distância, inaugurado entre 2016 e 2017, outros quatro semipresenciais surgiram, de acordo com levantamento da Associação Brasileira de Ensino (ABED)”.

O autor pontua ainda que é cada vez maior o número de especialistas que considera que as diferenças acabem eliminadas e o que hoje pode ser citado como vantagem ou desvantagem, na dependência da forma de oferta, sejam compostas aproveitando as vantagens e superando as desvantagens, como se uma única modalidade existisse. Com tal visão é facilitada a tarefa de conseguir que os adeptos (fervorosos e resistentes) de uma das modalidades, passem a aceitar que tal divisão não mais venha a existir.

UM CONTEXTO DESEJADO

Há um aspecto que merece tratado com destaque: o contexto. É importante que seja, pelo menos indicado, um contexto em termos de seus componentes, que reúnem tecnologias educacionais e metodologias didática e pedagogicamente determinadas, utilizadas de forma flexível, a partir do projeto educacional de curso (também denominado PPP – Projeto Político e Pedagógico), servindo de apoio para efetivação dos projetos instrucionais (que reúne dados relativos ao PPC – Projeto Político de Curso e PC - Plano de Curso). É possível observar, de forma geral, que o menor ou maior aproveitamento dos alunos está diretamente relacionado com a oferta e uso de um conjunto de ferramentas tecnológicas, associado a um conjunto de metodologias didáticas inovadoras, apoiadas na criatividade. Um olhar mais detido nos contextos nos quais temos participado (tanto atuando como professores especialistas, como atuando como professores tutores) nos mostra que pode ser considerado como um pré-requisito o conjunto abaixo citado:

- A necessidade de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) altamente amigável e agradável ao aluno, que facilite o controle de sua vida acadêmica e a racionalização das atividades de acompanhamento. Este é o principal pressuposto nos ambientes educacionais da atualidade. O ambiente deve prever o uso de uma Interface gráfica (*GUI – graphical User Interface*) de alta usabilidade (medida obtida na razão entre o número de sucessos e o número de acessos). É um ambiente que deve estar apoiado em tecnologias de ponta a atender todas as necessidades que seus usuários apresentem, com alta flexibilidade para permitir a efetivação da aprendizagem adaptativa, um dos principais requisitos na atualidade;
- A necessidade do uso de metodologias inovadoras ou que já foram propostas anteriormente, representando antigas propostas com uma visão inovadora, também está posto como requisito necessário. Podem ser relacionadas como de interesse:
 - Utilização dos pressupostos da sala de aula invertida que delega ao aluno o estudo de teorias e levantamento de problemas em atividades independentes, com as soluções apresentadas em momentos presenciais;

- Utilização do conectivismo como teoria de aprendizagem em construção, considerada por seus criadores (Siemens, 2004 e Downes, 2012) como uma teoria de aprendizagem em construção, voltada para a nova geração digital, de forma a falar a linguagem e atuar segundo as expectativas de uma geração que tem diferentes formas de estudar e aprender;
- Considerar necessária a soma: do aprender pela pesquisa; do aprender a aprender; do aprender pelo erro e; do aprender fazendo;
- Considerar necessária a soma: da efetivação da aprendizagem ativa; do encaminhamento do aluno para uma aprendizagem efetiva; da inserção da dimensão afetiva nas atividades de ensino e aprendizagem; da efetivação da aprendizagem independente com empoderamento do aluno; da utilização da aprendizagem significativa, que coloca o aluno em contato com o que está acontecendo no mundo atual e; da utilização da aprendizagem baseada em problemas, como direcionadora das atividades desenvolvidas no ambiente, com apresentação das soluções dos problemas escolhidos, efetivada nos momentos presenciais;
- Adoção de um processo de avaliação diferenciado que abandone perspectivas punitivas e compartilhe com os alunos a responsabilidade pela confirmação da aprendizagem de acordo com os objetivos que podem ter sido estabelecidos em conjunto.

Em um contexto com essas características será possível obter resultados altamente positivos na efetivação dos cursos em ambientes híbridos. A elevada flexibilidade deve ser proporcionada preferencialmente com a utilização de objetos de aprendizagem. Eles representam uma nova forma de inserção da tecnologia na produção de materiais didáticos que, se perderam a primazia devido à maior importância hoje dada à efetivação de uma nova lógica de acompanhamento ao aluno, tida como potencialmente mais eficaz, não perderam sua importância.

A EVOLUÇÃO FUTURA

O que foi apresentado reflete o estado da arte e uma pretensão de que os pressupostos, atitudes e comportamentos inovadores estejam sendo efetivados, sem refletir apenas boas intenções. Mas existem perspectivas que atuam como mais um atrativo para que as propostas aqui apresentadas possam ser validadas na prática. Um olhar para um futuro, que já está acontecendo, permite enxergar como benefícios associados à eliminação de uma visão dicotômica entre o ensino presencial e outras iniciativas os seguintes aspectos:

- É possível observar uma perda da interação entre alunos e professores, advindo da criação do “*fenômeno*” das grandes salas de aula, nas quais é humana e tecnologicamente impossível a manutenção da qualidade educacional e de uma motivação constante entre os alunos. Como consequência, polos de apoio presenciais geograficamente distribuídos estão sendo encarados como as “*salas de aula presenciais*” que transformam a aprendizagem

eletrônica (*e-learning*) em aprendizagem mista e provocam um aumento ainda maior no número de iniciativas rotuladas como “*aprendizagem mista*”;

- A geração digital que chega aos bancos escolares, tem nas redes sociais e no uso extensivo e intensivo de interações, um caminho para atender suas diferentes necessidades de comunicação e aprendizagem e parece ser a inserção das mídias sociais uma proposta sem retorno, o que também pode conduzir à efetivação de uma nova forma de interação dos alunos com outros alunos (estabelecidos como monitores efetivando o *coaching educacional*) que acontecem em todos os pontos de atendimento presencial (aqui considerados como polos de apoio);
- A orientação para ambientes mistos está apoiada na efetivação da aprendizagem independente que, segundo Kruse (2019) está sugerida como a abordagem mais indicada nestes ambientes e que é facilitada pela utilização das recomendações emanadas da metodologia da sala de aula invertida. Estes fatores atuam de forma sinérgica, como justificativa para orientar a adoção do *b-learning*;
- A utilização dos polos de apoio como “*salas de aula*” onde ocorrem os momentos presenciais, está sendo utilizada como uma proposta altamente inovadora e o sucesso, ainda não mensurado em sua extensão, pode orientar para a efetivação em volume que permita que métricas de avaliação sejam definidas para estabelecer o *coaching educacional* como uma proposta altamente atraente, devido ao nível de satisfação demonstrado pelos alunos, pelo contato com seus pares acadêmicos, que intervém de forma próxima ao aluno, diminuindo questionamentos sobre falta de socialização e baixo volume de participação;
- A utilização da IA aplicada aos processos educacionais tem apoio de um número cada vez maior de professores, já conscientes que a sua substituição por avatares ou robôs é algo que nunca irá ocorrer. Esta realidade pode trazer uma nova perspectiva de que os alunos, com a evolução tecnológica presente na WEB 4.0¹ (em surgimento e com existência prevista para um futuro próximo que já está manifesto em algumas iniciativas), venham finalmente a considerar como “*normais*”, contatos desenvolvidos com elementos não humanos no processo de aprendizagem;
- A proposta da existência de uma “*escola digital*” que considera cada um dos seus polos de apoio presenciais como um *campus avançado*, para além de permitir o estabelecimento da aprendizagem mista, trazer consigo o estabelecimento de atividades de monitoria, pode representar uma integração da comunidade no processo de aprendizagem do aluno, como um elemento altamente motivador;
- A proposta é altamente significativa para instituições de ensino superior que resolvam o seu ingresso no restrito escol da internacionalização de ofertas educacionais internacionais, primeiramente para compatriotas em países distantes, atividade que poderá ser ampliada para inclusão de elementos nativos, que poderá trazer reconhecimento em nível global para aquelas que resolverem investir com esta orientação.

1 Nova estruturação da WEB que surge em substituição à WEB 3.0 e surge como a proposta da implantação de um gigantesco sistema operacional inteligente e dinâmico apoiada em um complexo sistema de inteligência artificial.

O que foi apresentado nesta lista aponta para o favorecimento da aplicação da modalidade e da intenção manifesta de eliminação do tratamento diferenciado entre diferentes formas de ensinar e aprender em ambientes enriquecidos com a tecnologia educacional e está em consonância com a proposta de diversas instituições de ensino que, finalmente, parecem ter compreendido que na sequência de portarias tratando do tema, os órgãos reguladores investigam e incentivam a possibilidade do ensino híbrido vir a ser considerado como uma abordagem única na efetivação de projetos de cursos na atualidade. Com esta visão a aprendizagem mista efetiva o potencial que lhe é creditado, como a forma mais indicada de superar mazelas e aproveitar vantagens de cada uma das formas de oferta que hoje convivem, convergindo a aprendizagem em ambientes presenciais, em ambientes semipresenciais e em ambientes não presenciais, agora denominada apenas aprendizagem, que se espera seja desenvolvida com alta qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Portaria n. 2253 de 19 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Brasília: Legislação federal (revogada).

BRASIL, **Portaria n. 4059 de 18 de outubro de 2004**. Trata da introdução na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade EaD. Brasília: Legislação federal (revogada).

BRASIL, **Portaria n. 1134 de 01 de outubro de 2006**. Revoga a portaria MEC n. 4059 de 10 de dezembro de 2004 e estabelece nova redação sobre o tema. Brasília: Legislação federal (revogada).

BRASIL, **Portaria n. 1428 de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por instituições de ensino superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília.

BRASIL, **Decreto n. 9057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as bases e diretrizes e bases da educação nacional.

DOWNES, S. Connectivism and connective knowledge: essays on meaning and learning networks. Online. Internet, [2011], Disponível em https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf. Acessado em abril de 2019.

KRUSE, T. EAD fica mais próximo do ensino híbrido. Online. Internet [2019]. Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ead-fica-mais-proximo-do-ensino-hibrido,e8e1be08dbd03972aaf7b5a8145d39c67za2fa2n.html>. Acessado em abril de 2019.

PICANÇO, A. A. Educação a distância e outros nós: uma análise das Telessalas do telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia.

SIEMENS, G. (2004). Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital. Online. Internet, [2004]. Disponível em: http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo. Acesso em 15/10/2010.

A PERCEPÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA



IVANA MARIAS SAES BUSATO

IVANA GARCIA DE FRANÇA

**IZABELLE CRISTINA GARCIA
RODRIGUES**

JOÃO LUIZ COELHO RIBAS

CRISTIANO CAVEIÃO

des de tecnologia de informação invadiram a vida cotidiana das pessoas, nem todas possibilitam o ensino aprendizagem e trazem um novo rumo à educação levando a uma quebra de paradigma e a centralização do aluno em sua forma de aprender utilizando a tecnologia que está a seu favor.

PALAVRA-CHAVE: Tecnologia educacional; Ensino a distância; Docência; Desafios educacionais.

RESUMO: O ensino a distância utiliza a tecnologia como aliada para facilitar o contato entre professores, tutores e discentes, além de utilizá-la como ambiente de sala de aula, compartilhamento de conteúdo e outras atividades educacionais. Destarte, percebe-se que sem a agregação de novas tecnologias, o ensino a distância não teria uma expansão e visibilidade que possui atualmente. Diante disto, este estudo tem como objetivo discentes de pós-graduação na modalidade a distância percebem quais tecnologias são utilizadas para auxiliar no seu processo de ensino de aprendizagem. Com a ampliação da utilização de tecnologias de informação e de comunicação, o ensino a distância sofreu diversas mudanças significativas. Isso proporcionou novas possibilidades e formas de aprender e de aproximar a comunidade acadêmica, privilegiando formas diferentes de aprendizado em uma educação coerente e de qualidade, na busca de emancipação do discente e de respeito à sua autonomia. Essa transformação permitiu a democratização do ensino, melhorar o binômio ensino/aprendizado. O estudo verificou que os aplicativos por celular, como WhatsApp, são os que proporcionam maior afinidade entre os alunos. As novas possibilida-

ABSTRACT: Distance learning uses technology as an ally to facilitate contact between teachers, tutors and students, in addition to using it as a classroom environment, content sharing and other educational activities. Consequently, it is clear that without the addition of new technologies, distance learning would not have the expansion and visibility it currently has. As a result, this study aims to graduate students in distance learning realize what technologies are used to assist in their learning process. With the expansion of the use of information and communication technologies, distance learning has undergone several significant changes. This provided new possibilities, ways to learn and bring the academic community closer, privileging different forms of learning in a coherent and quality education, in the search for emancipation of the student and respect for their autonomy. This transformation allowed the democratization of teaching, improving the teaching / learning binomial. The study found that mobile applications, such as WhatsApp, are the ones that provide greater affinity among students. The new possibilities of information technology have invaded people's daily lives, not all of them enable teaching and learning and bring a new di-

rection to education leading to a paradigm break and the centralization of the student in his way of learning using the technology on his favor.

KEYWORDS: Educational technology; Distance learning; Teaching; Educational challenges.

1. INTRODUÇÃO

Apesar da humanidade estar em constante contato com a tecnologia e possuir conhecimento acumulados sobre a forma com que utilizamos no dia a dia essa tecnologia. O início do século XXI foi marcado pela introdução de inúmeras ferramentas, materiais, objetos e dispositivos que alteraram completamente a forma de nos relacionarmos, aprendermos, trabalharmos e vivermos (RIBEIRO; VIEIRA, 2018).

Especificamente na educação, a prática docente foi impactada de forma singular pelas inúmeras mudanças ocorridas na mudança de relacionamento com os alunos e com a tecnologia. Os professores valem-se dos conhecimentos específicos adquiridos na formação, inicial e continuada, para atingir os fins educativos, no entanto com o avanço das novas tecnologias tem-se visto uma quebra de paradigma entre a formação e a prática profissional do docente, ocasionando rupturas nunca antes vistas, mas com um potencial inovador no processo ensino/aprendizagem (FAMBONA, 2016). A questão impacta na velocidade desta evolução, onde os alunos fazem uso no seu cotidiano, das inovações tecnológicas e os professores buscam novos cursos de formação. Esse processo tem gerado dilemas e proporcionando novas discussões e evoluções surpreendentes na integração e interação tecnológica (COELHO, *et al.*, 2016).

No início do ensino a distância (EAD), a forma de comunicação entre a instituição de ensino e os alunos era realizada por meio de cartas, posteriormente foram utilizados o rádio e a televisão. Durante esse período o curso a distância não possuía muita visibilidade e era alvo de muitas críticas. Posteriormente com o avanço de novas tecnologias e principalmente a facilidade de acesso à internet o EAD alterou seu modelo de comunicação e criou novas plataformas para atender os alunos (CHRISTO, *et al.*, 2016).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de dezembro de 1996 e posteriormente a regulamentação do ensino a distância no ano de 2005, a busca por cursos na modalidade a distância sofreu aumento e conseqüentemente o número de instituições que ofertam cursos nessa modalidade também (CHRISTO *et al.*, 2016).

Isso fez com que o EAD ampliasse sua área de atuação e se apresentasse com maiores resultados financeiros para as Instituições de Ensino (IES), por ser mais viável economicamente que o curso presencial, e ainda mais atrativa demograficamente, já que alcança populações afastadas dos grandes centros. Além dos itens mencionados o EAD possui uma maior flexibilidade de organização de agenda, visto que nem todos podem se comprometer para se deslocar diariamente até a instituição de ensino. Em contrapartida o ensino a distância faz uma ruptura do método visto como tradicional

(presencial), principalmente com relação a comunicação entre professor e aluno, e isso demonstra a maior dificuldade e fragilidade dessa metodologia de ensino. Para solucionar ou minimizar esse problema de comunicação, as IES investem nas novas tecnologias, como uso de aplicativos, criação de plataformas de ensino, redes sociais entre outras (GOMES, 2013).

O conteúdo do EAD requer tecnologias diferenciadas daquelas que se utiliza na educação presencial. Por isso a equipe que trabalha com essa tecnologia é a responsável por transformar objetos de aprendizagem em informação, adicionando a esses objetos os fatores pedagógicos, orientando na elaboração dos materiais e seu planejamento e implementação, articulando a escolha das tecnologias mais adequadas, pois caso isso seja realizado de forma adequada e as escolhas forem erradas, o ensino/aprendizagem se mostrará ineficiente (OLIVEIRA; ZIVIANI; AMARANTE, 2016).

Diante do exposto surgiu o seguinte questionamento: Os discentes de pós-graduação na modalidade a distância percebem quais tecnologias são utilizadas para auxiliar no seu processo de ensino de aprendizagem? Visando responder esta problemática o presente estudo tem como objetivo verificar discentes de pós-graduação na modalidade a distância percebem quais tecnologias são utilizadas para auxiliar no seu processo de ensino de aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa que a busca considerar a relação dinâmica entre o mundo real, os sujeitos e a pesquisa, antes de lançar-se na organização e análise dos dados levantados (GIL, 2018).

Na pesquisa em questão a pesquisa foi realizada por meio de um questionário *on line*, aplicado por meio da ferramenta *google docs*. Foram convidados para participar da pesquisa 200 alunos regularmente matriculados em cursos de pós-graduação *latu senso*, modalidade EAD, da área da saúde, de uma instituição de ensino superior que atua predominantemente com cursos na modalidade a distância. A coleta dos dados ocorreu no período de 21/11/2018 a 06/12/2018. O instrumento foi enviado por e-mail dos alunos, após uma semana reenviado novamente com prazo de retorno de sete dias.

O instrumento para a coleta das informações, foi elaborado pelos pesquisadores, sendo composto por 12 questões, estruturado da seguinte forma: sete questões de múltipla escolha – com opção de uma única alternativa; quatro de múltipla escolha – com a opção de mais de uma alternativa; e uma questão discursiva. Após a coleta das informações os dados foram analisados por meio da estatística descritiva simples e correlacionados a luz da literatura. Cabe destacar que a taxa de retorno foi de 17% (34).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É afamado que com o avanço tecnológico, o processo educacional ganhou novos direcionamentos. A modalidade a distância promove uma educação de qualidade para pessoas nos mais diferentes e distantes lugares do território nacional e internacional, fortalecendo com isso novas formas de diálogo e interação, fomentando mudanças estruturais nos modos de pensar, aprender, agir e lidar com o conhecimento.

A EAD é a modalidade educacional na qual alunos e professores ficam separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessário a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, para que haja a interação. Paralelamente percebe-se uma mudança estrutural no mercado educacional, o que fez com que as instituições assumissem desafios voltados a garantir a sobrevivência, e novos caminhos de crescimento e desenvolvimento (CARVALHO; et al., 2017).

É imediato a aceitação de mudanças e amadurecimento dessa modalidade, pois cada vez mais há o aumento da exigência dos alunos e a busca de melhorias contínuas na qualidade do ensino frente as novas tecnologias que não param de surgir em um mercado emergente e globalizado (CENSO EAD, 2017)

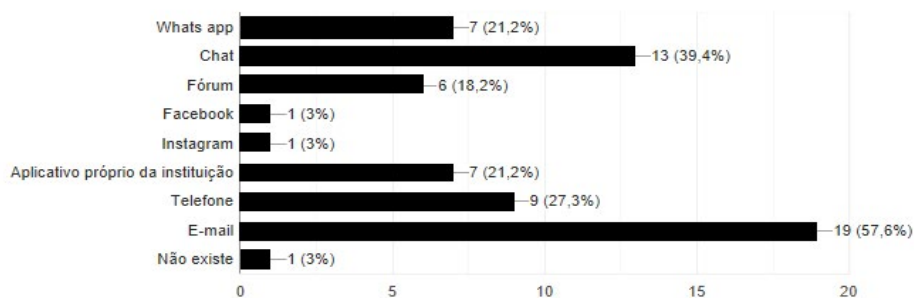
Para Vergara (2007) o Ensino a Distância traz inúmeras possibilidades para o campo de ensino aprendizagem, mas também apresenta vários quesitos limitadores, sendo a comunicação um desses.

Relacionado aos discentes, o perfil dos respondentes é predominantemente do gênero feminino (68%), na faixa etária entre 31 a 40 anos. O perfil dos participantes dessa pesquisa corresponde ao perfil dos estudantes EAD, onde a predominância do público é feminina e a faixa etária de maior prevalência coincide com o resultado do estudo (ABED, 2017, p. 85).

Conforme estudado por Silva (2019, p. 110), “processo de aprendizagem do adulto depende da escolha de estratégias para o seu sucesso, fatores estes que estão diretamente ligados às características do aluno adulto, que tem suas próprias especificações e necessidades”. Diante disso, o presente estudo buscou verificar as formas de interação utilizada na comunicação entre a Instituição de Ensino Superior e os alunos.

Segundo o levantamento realizado pela Associação Brasileira de Educação a distância (ABED, 2017) as IES utilizavam como meio de comunicação entre IES e aluno, mais frequente o e-mail, seguido pelo fórum, chat, ferramentas de avisos, avisos automáticos, mensagens via celular (sms), videoconferência, rede social e tutoria em vídeo. Os resultados indicados nessa pesquisa corroboram com o referido censo, visto que o meio de comunicação mais utilizado na visão dos alunos para esclarecimento de dúvidas de conteúdo é o e-mail (55%), seguido do chat (39%) (Gráfico 1).

Gráfico 1: Instrumentos mais utilizados pelos entrevistados para esclarecimento de dúvidas de conteúdos

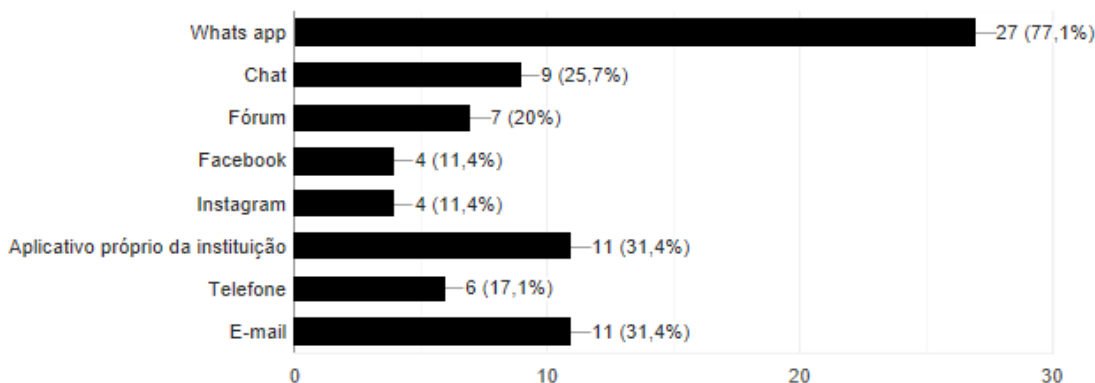


Fonte: Os autores, 2019.

Para tratar as dúvidas administrativas (financeiros, e outros assuntos que não são acadêmicos) o e-mail ainda continua sendo o meio de comunicação mais utilizado pelos participantes da pesquisa (71,4%). Em seguida vem o meio de comunicação predominante na IES para tratar de assuntos desta natureza, por telefone (51,4%), seguido do aplicativo para smartphone WhatsApp (40%). Destaca-se, também que foram citados pelos alunos o chat (28,6%) e o fórum (20%), nesse quesito, que deveriam ser utilizados apenas para interação acadêmica, ou seja, a discussão de conteúdo disciplinar. Assim, percebe-se que há um problema na exposição do uso das ferramentas para os alunos (Gráfico 2).

Quando questionados sobre quais os instrumentos tecnológicos facilitariam o contato entre a instituição de ensino e os alunos, o aplicativo WhatsApp (77,1%) foi indicado em primeiro lugar, seguido do e-mail (31,4%) e o próprio aplicativo da instituição (ambiente virtual de aprendizagem) (31,4%). O instrumento menos solicitado para utilização como meio de comunicação foi o telefone (17,1%).

Gráfico 2: Instrumentos que os entrevistados gostariam que a instituição utilizasse para contato com os professores e tutores.



Fonte: Os autores, 2019.

Mansur et al (2011, p. 81) define a utilização de sites de armazenamento/compartilhamento como *Cloud Education*, sendo o seguinte: “a interligação dos sistemas computacionais de uma organização, definindo uma estrutura de recursos dinâmicos, pela virtualização de computadores” e menciona ainda que a “computação em nuvem é uma maneira bastante eficiente de maximizar e flexibilizar os recursos computacionais e financeiros de uma organização havendo diversas empresas, que proveem recursos computacionais em nuvem.” Assim, o estudo questionou os alunos sobre as ferramentas utilizadas para transferir conteúdos didáticos, os respondentes apontaram os e-books (51,4%) como mais utilizados, seguido software específicos a área (48,6%) e sites de compartilhamento, como google drive (34,3%). Este resultado demonstra que a referida IES está seguindo os comportamentos mundiais, pois, o autor supracitado relata que as bases mais utilizadas pela área educacional.

O questionamento posterior foi referente a percepção dos alunos para a utilização adequada das tecnologias no processo de ensino aprendizagem e 80% dos respondentes afirmaram positivamente que a instituição de ensino utiliza adequadamente as tecnologias existentes. Ferreira et al. (2017) mencionam que o uso da tecnologia no EAD tem como finalidade fazer com que o aprendizado seja alcançado pelos vários públicos que utilizam o EAD. No intuito de conseguir facilitar o processo de ensino aprendizagem e aproximar o aluno do professor as instituições devem apresentar um leque de opções tecnológicas, assim, o aluno utilizará aquela que se mostrar mais atrativa para ele.

As principais ferramentas utilizadas pelo EAD, são: o AVA (ambiente virtual de aprendizagem); áudios, web e videoconferência; vídeo-aula; biblioteca virtual e chats e fóruns (FERREIRA, *et al.*, 2017). Logo, percebe-se que a os resultados apontados pelos autores supracitados corroboram com a percepção dos alunos.

Em seguida o questionamento direcionados aos alunos foi: “Para você a principal e maior deficiência tecnológica da instituição de ensino superior (IES) está relacionada a qual setor? ”. O resultado apontou que os alunos poucos sentem dificuldades nesse quesito, visto que 40% dos encontrados optaram pela resposta “não há”.

Quando os entrevistados foram questionados se a IES se mostrava deficitária no quesito tecnologia, 68% afirmou negativamente, ou seja, a instituição de ensino avaliada possui, na visão dos respondentes, um bom aparato tecnológico. Contudo, 82% dos entrevistados acreditam que a instituição de ensino poderia investir mais em novas tecnologias.

O investimento em novas tecnologias passa a ser um elo de sobrevivência ao ensino EAD, pois não mais perpassa por moldes do ensino tradicional, como em sua origem, mas necessita de incremento frente as novas tecnologias que surgem diariamente no mercado. Estar conectado a essa visão estratégica é muito mais do que uma questão de gestão educacional e de sistemas, é questão de sobrevivência em um mercado que aposta e investe pesado nessas tecnologias, para que os alunos sejam desafiados e se superem cada vez mais em um mar tecnológico que ele navega com propriedade, incrementando o ensino/aprendizado (RIBEIRO; VIEIRA, 2018).

Mas somente o investimento não supera o problema de falha de comunicação entre a instituição e o aluno. Sabe-se que uma tecnologia de ponta somente supre sua demanda e capacidade de intervenção no momento em que o aluno se comunica com ela, via sistema ou via orientações

do polo ou instituição de ensino. Por isso juntamente com o desenvolvimento tecnológico, uma comunicação efetiva, faz com que o aluno conheça e saiba usufruir das tecnologias ofertadas e traz a ele um sentimento de pertencimento àquela instituição e ao seu curso escolhido. Além de que a comunicação é importante como suporte para a mediação do processo pedagógico no ensino EAD (SANTOS, 2011).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo verificou que atualmente os aplicativos por celular, como WhatSapp, são os que proporcionam maior afinidade entre os alunos, contudo, a IES na qual o estudo foi realizado não faz uso de tal ferramenta para abordar assuntos pedagógicos. Na vida adulta, a necessidade de aprendizado, está ligada ao trabalho, à vivência em sociedade ou às respostas necessárias na vida (SILVA, 2019), e o WhatSapp invadiu o cotidiano das pessoas e substituiu muitas fontes de informações instituídas.

Outro ponto de destaque foi a constatação da dificuldade de os alunos diferenciarem as ferramentas para questões administrativas/financeiras das ferramentas para ensino aprendizagem, como o chat e fórum.

Diante do exposto denota-se a importância do esclarecimento aos alunos para o uso das ferramentas tecnológicas, visto, que o diferencial no caso do ensino não é a tecnologia, mas a utilização que é feita dela, o que diferencia e agrega valor é como elas podem transformar a prática do professor e o processo ensino/aprendizagem, fazendo com que o aluno perceba a tecnologia e se aproxime cada vez mais os estudos e de sua autonomia de aprendizagem, seja no tempo-espaço, seja na percepção de valores agregados ao longo do processo.

6. REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, D. S.; CARVALHO, S. R. C.; ANDRADE, T. M. S. “EAD”: Novas perspectivas de ensino ou visão comercial? Diálogos sobre EaD: Práticas pedagógicas. V.2, 2017.

CENSO EAD. BR: relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil 2016. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaber, 2016.

CHRISTO, D.; GARCIA, I.F.; RODRIGUES, I.C.G.; RIBAS, J.L.C.; BERTÉ, R.; SANTOS, V.L.P. O Uso De Tecnologias Da Informação E Comunicação Para O Acompanhamento Dos Alunos De Pós-Graduação Ead. Curitiba. PR. mai. 2016. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/94.pdf>. Acesso em 07 nov. 2018.

- COELHO, M. A., MORALES, A. P., & VOGT, C. Percepção dos professores de ensino médio sobre temas relacionados a ciência e tecnologia. *Revista Iberoamericana CTS*, 11(32), 9-36, 2016.
- FERREIRA, R.G.S.; NASCIMENTO, J.L.; PAIM, L.A.B.; CARDOSO, D.R. tecnologias em ead e sua utilização no contexto de ensino de enfermagem. *Revista Saúde e Desenvolvimento*. vol.11, n.9, 2017.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2018.
- GOMES, L.F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. *Avaliação*. v. 18, N. 1. P. 13-22, 2013.
- MANSUR, A.F.U.; et al. Cloud Education: Aprendizagem Colaborativa em Nuvem através do Kindle e de Redes Sociais. *Anais do VI Congresso Ibero-americano de Telemática (CITA 2011) - Gramado RS (Brasil)*, 16-18 Maio 2011.
- OLIVEIRA, L. C. V.; ZIVIANI, F.; AMARANTE, D. P. M. Utilização do design instrucional em curso EaD: análise do ambiente virtual de aprendizagem de curso técnico a distância de uma instituição pública de ensino. *Revista Educação & Tecnologia*. V. 21, n. 1, 2016
- RIBEIRO, A. F. M; VIEIRA, A. M. D. P. Relação entre a formação continuada e os recursos tecnológicos, na percepção de professores da educação superior. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40(1), p. 1-13, 2018
- SANTOS, M. C. D. Importância da comunicação na ead virtual: enfoque conceitual e dialógico. *Anais do Congresso CIABED, 2011*. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/67.pdf>. Acesso em 10 fev. 2019.
- SILVA, Welington Henrique da. Ensino superior: a relação entre aluno e professor fundamental em princípios andragógicos. In: JORGE, Welington Junior (org). *Abordagens teóricas e reflexões sobre a educação presencial a distância e corporativa [recurso eletrônico]*. Maringá – Paraná: Uniedusul Editora, 2019, p.101-112.
- VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro , v. 5, n. spe, p. 01-08, Jan. 2007.

ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE ROTEIROS PARA PRÁTICAS PRESENCIAIS DE CURSOS HÍBRIDOS DE GRADUAÇÃO



MARINA VIANNA DE SOUZA

KELY DOS SANTOS GOMES

RENATO LUÍS DE SOUZA DUTRA

PAULA MOIANA DA COSTA

ANDRÉ LACERDA DANIEL

RESUMO: O uso de metodologias ativas no ensino superior é objeto de vários estudos ao longo dos últimos anos, no presente artigo é feita uma análise a partir da perspectiva docente sobre como estas podem ser aplicadas em práticas presenciais em cursos híbridos. Para isso buscou-se pesquisas relacionadas às palavras chave desse artigo, descreveu-se o roteiro de práticas presenciais utilizadas no Centro Universitário IESB e aplicou-se um questionário junto aos docentes que utilizaram esse instrumento a fim de analisar como o roteiro os auxiliou nas práticas presenciais.

PALAVRAS CHAVE: Metodologias Ativas; Roteiro; Práticas Presenciais; Híbrido; Graduação; Docente; Educação a Distância.

INTRODUÇÃO:

Atualmente, discute-se bastante sobre metodologias ativas e ensino híbrido, todavia, estes não são conceitos novos para a educação, mas que no contexto contemporâneo denota-se a importância de estratégias que relacionem a teoria e

a prática ao longo da formação discente. A análise da perspectiva docente sobre utilização de metodologias ativas é muito importante para se avaliar os processos de organização de instrumentos pedagógicos em cursos híbridos. Neste sentido, o presente artigo descreve como os roteiros estruturados para as práticas presenciais auxiliam os professores a utilizarem metodologias ativas nos cursos híbridos de graduação do Centro Universitário IESB.

OBJETIVOS

Identificar publicações sobre os temas relacionados às palavras chave desse artigo ao longo dos últimos cinco anos.

Descrever as etapas de construção da estrutura pedagógica dos roteiros das práticas presenciais de cursos de graduação híbridos do Centro Universitário IESB.

Analisar as respostas dos professores que elaboraram os roteiros das práticas presenciais sobre a relevância desse instrumento no planejamento e realização das aulas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino superior é uma importante etapa na formação profissional e a utilização de metodologias ativas auxilia na correlação entre aspec-

tos teóricos e práticos inerentes a quaisquer áreas do conhecimento. Esta é a premissa do Centro Universitário IESB, que é uma instituição de educação superior que, desde 1998, visa a excelência na oferta de cursos de Educação Superior, aliando teoria à prática. Neste sentido, a missão institucional do IESB desenvolve, ao máximo, as potencialidades dos seus estudantes para que se tornem após formados profissionais competentes e cidadãos responsáveis e éticos, capazes de se serem agentes de mudança na sociedade e também da profissão em que irão atuarão.

As metodologias ativas, conforme ressalta Mattar (2017) não são algo recente, apesar de ser algo amplamente divulgado nos últimos anos, a sua origem é dos princípios do pensamento ocidental com Sócrates em Atenas, e seu conceito segue a proposta do aprender fazendo, do inglês *learning by doing*, na qual as trocas e a colaboração são pilares para a construção do conhecimento. Nesse sentido:

A ação educacional consiste justamente em auxiliar o aprendiz, de modo que a construção de conhecimento possa acontecer. Isso implica criar ambientes de aprendizagem onde haja tanto os aspectos da transmissão de informação quanto de construção, no sentido da significação ou da apropriação de informação. Portanto, a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento. (Valente, 2014, p.144)

Considerando o perfil das pessoas e as atuais demandas da sociedade que são cada vez mais complexa, digital e conectada, as metodologias ativas são uma possibilidade de correlacionar conhecimentos de uma maneira mais significativa, que se distingue do formato linear de organização do conhecimento proposto pela abordagem mais tradicional de ensino.

Quanto a definição de complexidade em relação ao contexto cibernético e como uma área de pesquisa científica, ressalta-se a definição de Morin (2015, p.35), na qual esta não pode ser reduzida apenas a quantidades de unidade ou as interações que não podem ser calculados, pois esta é principalmente relacionada à incerteza e ao acaso. Com isso, as constantes mudanças e a imprevisibilidade passam a ser uma constante na contemporaneidade, principalmente quanto ao desenvolvimento do conhecimento e principalmente o mercado de trabalho.

Desta maneira, o Ensino Superior precisa considerar essa realidade na qual a capacidade de se inovar, aprender a lidar com tecnologias e com a disrupção. A fim de acompanhar e preparar os discentes para essas mudanças, optou-se no Centro de Ensino Superior IESB pela implementação de cursos superiores na modalidade a distância com a proposta metodológica híbrida, na qual para se otimizar o tempo de aprendizagem, práticas e atuação docente, utilizou-se a estratégia de sala de aula invertida.

Neste modelo, de acordo com Bacich e Moran (2018) o conhecimento básico fica a cargo do aluno, mas o que é disposto é feito a partir da curadoria do professor, e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal. De acordo com Bergmann e Sams (2018), a inversão da sala de aula tende a oferecer maior autonomia aos estudantes que permite a construção de um referencial mais personalizado, pois os alunos se tornam sujeitos mais ativos e responsáveis pelo seu processo de aprendizado.

Ao tratar de ensino superior e formação para distintas áreas do conhecimento, é importante considerar as especificidades inerentes a cada uma e se organizar para que se alcance os conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao perfil profissional. Nesta perspectiva, as competências contribuem significativamente para organização das ações relacionadas tanto a teoria quanto à prática, conforme afirma Zabala e Arnau (2010) os conteúdos das disciplinas não podem ser apenas conceituais e não relacionados com a profissional, pois essa dissociação entre teoria e prática é prejudicial à formação de um agente que precisa mais aprender a aprender do que apenas conhecer uma série de conceitos.

O modelo de Educação a Distância do IESB tem como foco a aprendizagem do estudante, no qual este é o protagonista e centro de todo o processo educativo, no qual os processos de aprendizagem articulam teoria e prática, sempre com o propósito de desenvolvimento de competências e da autonomia do estudante. À vista disso, a organização metodológica dos cursos na modalidade a distância é pautada nas premissas das Metodologias Ativas de ensino para organizar e realizar as atividades educacionais presenciais e a distância, com o propósito de desenvolvimento de competências voltadas para a construção conhecimento, habilidades, atitudes, valores e ética, bem como da autonomia do estudante, como mostra esquema ao lado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Ao determinar os procedimentos metodológicos do presente trabalho, cabe destacar as o problema e as hipóteses deste estudo, visto que conforme Martins e Theóphilo (2009) a formulação de um problema é fundamental para se estabelecer as hipóteses bem como os objetivos da pesquisa. Isto posto, depreende-se que a problemática deste trabalho é: Como os roteiros estruturados para as práticas presenciais auxiliam os professores a utilizarem metodologias ativas nos cursos híbridos de graduação do Centro de Ensino Superior IESB?

As hipóteses são que: O roteiro auxilia de maneira mais efetiva a utilização de metodologias ativas em sala de aula. Os professores ao utilizar os roteiros conseguem melhor correlacionar os conteúdos estudados a distância com os presenciais.

A fim de se analisar produções sobre os temas abordados no presente artigo, bem como identificar o volume de produções intelectuais publicadas nos últimos cinco anos a partir das palavras chave em português estabelecidas para este estudo. Destaca-se que as buscas feitas em português buscou-se restringir às publicações feitas no Brasil, para se acompanhar trabalhos produzidos nacionalmente e se analisar o desenvolvimento dos estudos nessas áreas. A base utilizada para a pesquisa bibliométrica foi a do Google Acadêmico, visto que em suas possibilidades de buscar ela abarca um grande número de publicações de diferentes origens.

Ao que tange o método de pesquisa, adota-se o comparativo, conforme Lakatos e Marconi (2011) descrevem que este é um instrumento importante para o estudo e compreensão das diferenças e semelhanças entre variados tipos de grupos a partir da análise quantitativa e qualitativa de dados concretos.

A fim de se compreender a utilização dos roteiros pelo Centro Universitário IESB realizou-se uma pesquisa de campo com os professores presenciais que realizam as práticas dos cursos híbridos. Para isso aplicou-se um questionário on-line com 10 perguntas objetivas junto aos docentes a fim de se compreender como os roteiros apoiam na organização dos encontros presenciais dos cursos de graduação híbridos do IESB.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

A primeira etapa deste trabalho se consistiu no estudo bibliométrico realizado no Google Acadêmico considerando os últimos cinco anos, esta etapa foi importante para apoiar na análise bibliográfica e fundamentação teórica, inicialmente a busca foi feita com apenas um termo apontou os seguintes resultados:

Tabela 1 - Resultado das Buscas com 1 (um) Termo Chave

Busca com 1 Termo Chave	2014	2015	2016	2017	2018
Metodologias Ativas	929	1070	1550	2240	2770
Práticas Presenciais	54	54	69	55	45
Híbrido	17700	20600	20800	18700	18900
Graduação	113.000	108000	108000	93800	76700
Docente	97300	97400	97800	95200	81500
Educação a Distância	8010	7890	8830	8160	7390

Com isso, foi possível observar o exponencial aumento em publicações relacionadas à “Metodologias Ativas”, ocorreu também um aumento não muito acentuado em pesquisas que envolvem o termo houve uma ligeira redução em estudos que envolvem “Híbrido”. Já em relação às buscas realizadas com os termos “Práticas Presenciais”, “Graduação”, “Docentes” e “Educação a Distância” observou-se certa retração no número de publicações em 2018.

A fim de se refinar os resultados, realizou-se as buscas com dois termos e obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 2 - Resultado das Buscas com 2 (dois) Termos Chave

2 Termos	2014	2015	2016	2017	2018
Metodologias Ativas; Práticas Presenciais	3	0	4	7	11
Metodologias Ativas; Híbrido	25	51	91	165	340
Metodologias Ativas; Graduação	692	790	1.140	1580	2000
Metodologias Ativas; Docentes	554	686	994	1340	1680
Metodologias Ativas; Educação a Distância	132	184	296	409	535
Práticas Presenciais; Híbrido	3	11	13	10	18
Práticas Presenciais; Graduação	41	46	57	46	42
Práticas Presenciais; Docentes	39	35	53	37	30
Práticas Presenciais; Educação a Distância	39	40	55	32	29

Com essas buscas foi possível observar um maior refinamento nos resultados, cabe destacar a expressiva quantidade de publicações oriundas das buscas envolvendo os termos “Metodologias Ativas” and “Híbrido”, “Metodologias Ativas” and “Graduação”, e “Metodologias Ativas” and “Docentes”. Denota-se com isso a preocupação em se realizar pesquisas a respeito da utilização de metodologias ativas no ensino superior brasileiro.

A segunda etapa da presente pesquisa visa descrever as etapas de construção da estrutura pedagógica dos roteiros das práticas presenciais de cursos de graduação híbridos do Centro Universitário IESB. Inicialmente, na elaboração do roteiro buscou-se contemplar as características pedagógicas necessárias para que as práticas presenciais dos cursos híbridos estivessem de acordo com as premissas de sala de aula invertida. Deste modo, o roteiro é composto pelos seguintes elementos:

- Conteúdo da aula: descreve-se quais os conteúdos serão abordados na prática presencial, sempre relacionado ao que se é estudado à distância na plataforma virtual de aprendizagem.
- Objetivo Geral: é o objetivo da prática presencial.
- Competências: se determina quais conhecimentos, habilidades e atitudes se almeja desenvolver com as práticas estabelecidas para o encontro presencial
- Planejamento da aula: deve se estabelecer o tipo de sala de aula ou laboratório para a prática presencial, qual a metodologia ativa será utilizada, a duração de cada atividade e recursos educacionais necessários.
- Avaliação: descrever as estratégias de avaliação aplicadas no encontro presencial.

Cada disciplina de um curso híbrido é composta por quatro unidades, com duração de uma semana cada, e possui dois roteiros para as práticas presenciais que são desenvolvidos para que se

integrem tanto aos conteúdos quanto às atividades realizadas a distância pelos alunos para que o aluno desenvolva a relação entre teoria e prática ao longo de todo o curso.

Os roteiros são desenvolvidos por professores especialistas nas temáticas das disciplinas e também aprovados pelo Núcleo Docente Estruturante - NDE dos cursos. A proposta do roteiro é apoiar o planejamento docente e proporcionar ao discente a inter-relação entre conceitos teóricos e práticos de cada disciplina. A roteirização prévia das atividades proporciona também um melhor planejamento acadêmico e de gestão dos polos de apoio presencial que consegue previamente se organizar para reserva de salas, laboratórios, equipamentos e materiais didáticos.

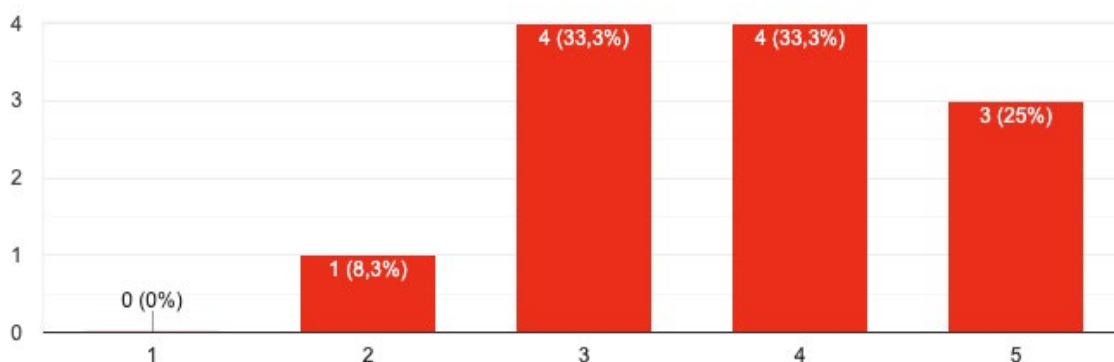
A terceira etapa deste trabalho consiste na análise das respostas dos professores que elaboraram os roteiros das práticas presenciais sobre a relevância desse instrumento no planejamento e realização das aulas. Elaborou-se um questionário para se identificar a percepção dos docentes dos cursos híbridos do Centro Universitário IESB sobre os roteiros estruturados para as práticas presenciais e a utilização de metodologias ativas.

O questionário foi elaborado com 10 (dez) questões objetivas e 1 (uma) questão aberta e enviado por email para todos os professores que elaboraram os roteiros e já ministraram práticas presenciais com o auxílio do roteiro. Os cursos ofertados no formato híbrido pelo IESB são das áreas de saúde, engenharias e design, no escopo do questionário como este era anônimo separou-se os professores em quatro áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências exatas, saúde e design. Houve participante de todas as quatro áreas do conhecimento sendo que 42% são professores da Área da Saúde, 25% Ciências Exatas, 8% Ciências Humanas e 25% do Design.

Quanto a utilização da estratégia metodológica de sala de aula invertida nos cursos híbridos do IESB 83,3% dos professores avaliaram como sendo muito importante e 16,7% como importante.

Ao solicitar aos professores que se avaliassem em uma escala de 1 a 5 quanto ao domínio de conhecimentos sobre estratégias de metodologias ativas a maioria considerou que tem um domínio médio a bom:

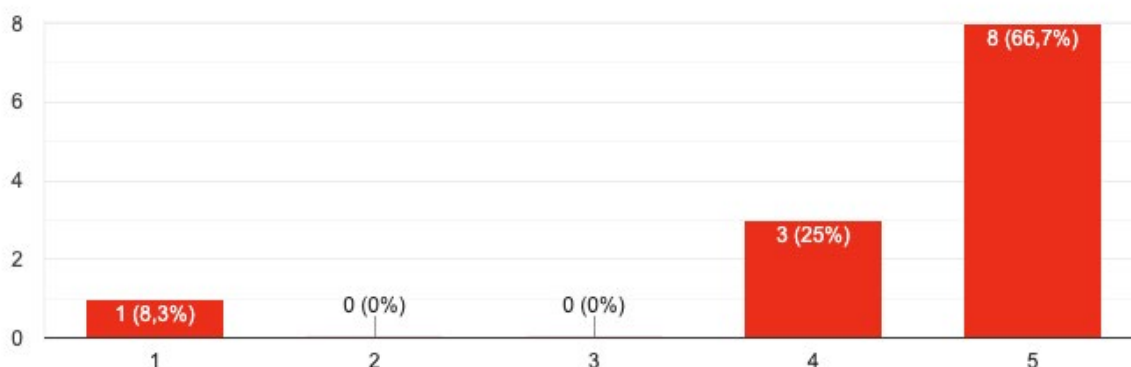
Figura 1 - Autoavaliação do Conhecimento dos Docentes sobre Metodologias Ativas



No tocante a avaliação da pertinência da utilização de metodologias ativas na disciplina que o docente ministrou 66,7% julgaram como muito importante e 33,3% como importante.

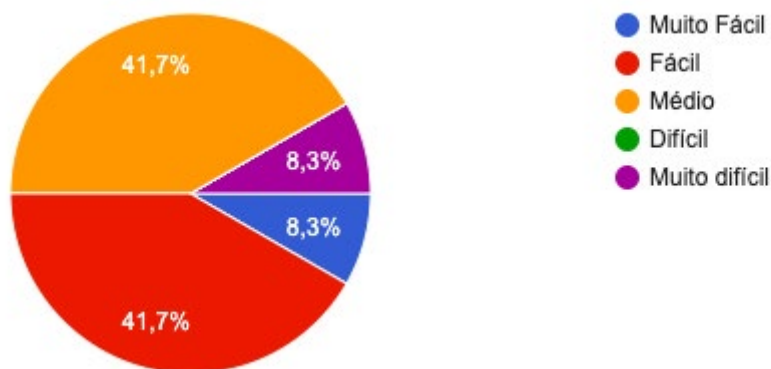
Ao que tange o roteiro da prática presencial, solicitou-se aos docentes que considerando a escala de 1 a 5, na qual 1 é não ajudou e 5 é ajudou muito, como estes avaliam o roteiro para auxiliar no planejamento das práticas presenciais, o resultado foi que a expressiva maioria considera que este foi importante:

Figura 2 - Avaliação Docente sobre Utilização do Roteiro para Prática Presencial



Um resultado interessante do questionário foi de que 100% dos professores consideraram que conseguiram relacionar os conteúdos das atividades a distância com as práticas presenciais.

Em relação ao nível de dificuldade para organizar os roteiros para as práticas presenciais da disciplina a maioria considerou o entre médio e fácil:



Quanto ao que do roteiro foi mais difícil de se elaborar a maioria das respostas 50% foi elencar os temas a serem abordados presencialmente seguido do planejamento da aula com 33,3%, em seguida definir as competências 16,7%. De acordo com o que foi planejado em seus roteiros, 75% dos docentes participantes consideraram foi possível aplicar efetivamente as estratégias de metodologias ativas em sua aula presencial e 25% avaliaram que foi parcialmente.

Ao avaliarem sobre como o roteiro da prática presencial te auxiliou a realizar as atividades no dia do encontro presencial, 92% dos docentes participantes consideraram que o roteiro foi efetivo e apenas 8% avaliaram que este não apoiou na prática presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre metodologias ativas no ensino superior brasileiro denotam a preocupação com o desenvolvimento de alternativas didáticas para apoiar a formação teórica atrelada à prática nesta etapa de formação. Contudo, observou-se a necessidade de mais estudos cujas temáticas estejam voltadas à percepção do docente sobre a utilização de metodologias ativas.

Na estrutura do roteiro de prática presencial buscou-se no IESB a organização que visa utilizar as metodologias ativas relacionadas às competências atreladas ao perfil profissional almejado e que são relacionadas à cada disciplina.

Os roteiros estruturados para as práticas presenciais sob a perspectivas dos professores os auxiliam na utilização das metodologias ativas nos cursos híbridos de graduação do Centro de Ensino Superior IESB, a significativa maioria considerou que este instrumento é importante para organização das atividades presenciais. Ademais, todos os professores que utilizaram o roteiro afirmaram que foi possível relacionar as atividades a distância com as atividades presenciais práticas.

REFERÊNCIAS:

- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Celso de Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, G.A.; THEÓPHILO, C.R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Artmed: Porto Alegre, 2010.

APP PARA AUXILIAR O ENSINO DE SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA CLÍNICA A ESTUDANTES DE MEDICINA: SAVE THE PATIENT



ALEX DI VENNET XICATTO

Universidade de Ribeirão Preto

ROSEMARY APARECIDA FURLAN

DANIEL

Universidade de Ribeirão Preto

SILVIA SIDNÉIA DA SILVA

Universidade de Ribeirão Preto

EDILSON CARLOS CARITÁ

Universidade de Ribeirão Preto

RESUMO: O uso de aplicativos é, atualmente, uma constante no cotidiano dos universitários, pois são utilizados para diversas atividades pessoais e educacionais, incluindo o apoio nos processos ensino-aprendizagem. O objetivo desse estudo é apresentar a implementação de um aplicativo para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de estudantes de medicina em situações de emergência clínica. Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa e pesquisa participante. O app, denominado *Save the Patient*, foi desenvolvido com os ambientes de desenvolvimento integrados Android Studio versão 3.4 e IntelliJ IDEA. O app permite ao estudante de medicina resolver estudos de caso de situações de emergências; cada estudo de caso apresenta uma contextualização do momento da chegada do paciente na sala de emergência de um pronto atendimento com a anamnese, descrição do exame físico e exames complementares. Após a apresentação do caso, o aluno poderá escolher uma entre quatro possibilidades de condução do caso, sendo que apenas uma opção é correta, porém para cada conduta escolhida há um fe-

dback. O aplicativo foi validado por dois docentes especialistas em emergências, que ao utilizá-lo, relataram sobre a facilidade do uso, as simulações, os resultados e sua importância no ensino médico. Os relatos dos docentes foram usados como *feedback* para aperfeiçoar o aplicativo. Portanto, evidencia-se que o app poderá ser mais um recurso didático-pedagógico para estudantes de medicina no ensino da temática emergências, uma vez que simula a prática clínica por meio da tecnologia da informação e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Objeto de Aprendizagem. Ensino Médico. Emergência. App.

ABSTRACT: The use of app is currently a constant part of the students' day to day, are used for various personal and educational activities, so they can be used to support teaching-learning processes. The objective of this study is to present the implementation of an application to assist in the teaching-learning process of medical students in situations of emergency. This is an exploratory-descriptive study, with a qualitative methodological approach carried out through participatory research. The app, called Save the Patient, was developed with Android Studio version 3.4 and the IDE IntelliJ IDEA. The app allows the medical student to solve case studies of emergency situations; each case study presents a contextualization of the moment of the patient's arrival in the emergency room of an emergency unit with the anamnesis and description of the physical examination. After this contextualization of the case, the student will be able to choose between four possibilities of conducting the case, with only one option being correct, but for each chosen conduct there is feedback. The applica-

tion was validated by two professors specialized in emergencies, who used it and reported on its ease of use, simulations, results and its importance in medical education. The professors' reports were used as feedback to improve the application. Therefore, it is evident that the app may be another didactic-pedagogical resource for medical students in teaching thematic emergencies, since it simulates clinical practice through information and communication technology.

KEYWORDS: Learning Object. Medical Teaching. Emergency. *App*.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea sofreu profundas mudanças nos últimos anos. O questionamento sobre a formação profissional, incluindo os da área da saúde, intensificou-se de forma mais direta e incisiva. A visão de um desenvolvimento integral do homem, as mudanças no cuidado e as relações interpessoais determinaram esse questionamento.

A forma metodológica conservadora tem sido gradualmente substituída por metodologias ativas, pois na primeira metodologia, ocorre a fragmentação do conhecimento e o processo ensino-aprendizagem é restrito à reprodução dos saberes, o professor tem o papel de transmissor do conhecimento e o armazenamento das informações pelo aluno ocorre de forma passiva.

Por meio de metodologias ativas de ensino, o aluno deve ter uma visão da interdependência, da transdisciplinaridade, bem como uma perspectiva crítica, ética, reflexiva e transformadora da realidade.

O Ensino Médico (EM) é uma área que exige qualificações específicas. A conduta profissional, incluindo a vida universitária, são consideradas complexas e estressantes. Alunos e médicos precisam alcançar o desenvolvimento de habilidades, além de aptidões exclusivas e abrangentes para atenderem às demandas dos pacientes e das comunidades que assistem. Precisam estar habilitados para as situações de urgência e emergência (RAHMAN et al., 2015).

Nessa direção, cabe destacar que o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) se tornou um importante recurso didático-pedagógico e passou a integrar os processos ensino-aprendizagem para a formação profissional, em seus diversos níveis (graduação e pós-graduação).

Para que o estudante se torne um profissional médico com as habilidades e competências necessárias para a atuação profissional deverá praticar continuamente os conhecimentos adquiridos, e atualmente, os objetos de aprendizagem são ferramentas de apoio à ensinagem, pois por meio deles é possível disponibilizar para os educandos diferentes e modernos recursos de estudo, como por exemplo, as simulações computacionais implementadas para os cursos da área da biologia, engenharia e arquitetura (WANG et al., 2018).

Segundo Good (2003), os alunos treinados em espaços de simulação virtual desenvolvem autoconfiança e melhoram o tempo na tomada de decisão.

Para a atual geração de estudante o uso da TIC é um importante recurso didático-pedagógico na medida que permite integrar processo ensino-aprendizagem para a formação profissional com dispositivos que estão familiarizados como *smartphones*, computadores, Internet e todas as ferramentas com as quais estão confortáveis para interagir.

Hodiernamente, o uso de computadores, sistemas informatizados e metodologias está facilitado, principalmente, pela utilização constante da Internet e de dispositivos *mobiles*, possibilitando o estímulo à aprendizagem por meio de prática, em todas as áreas do conhecimento. Deste modo, destacando o uso e a criação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para fins educacionais, constatamos a expansão de recursos didáticos denominados Objetos de Aprendizagem (OA).

Pacheco, Azambuja e Bonamigo (2018) salientam que a TIC é um recurso valioso para auxiliar profissionais de saúde na busca por informações que podem subsidiar suas ações.

Hoffmann et al. (2007) conceituam OA como qualquer recurso digital utilizado com a finalidade de ser educacional, uma vez que tais objetos devem formar blocos de informações, estarem inseridos em um determinado ambiente de aprendizagem e, possuírem características como a acessibilidade, durabilidade, reusabilidade, adaptabilidade, granularidade e interoperabilidade.

Cabe enfatizar que o uso de conteúdos educacionais digitais a fim de facilitar a compreensão de disciplinas e motivar o estudante a continuar adquirindo conhecimento, encontra nos OA grande auxílio para educandos de medicina, pois têm a intenção de solidificar, por meio de simulação, alguns dos principais pilares da área da saúde: a comunicação, o diagnóstico e o tratamento ao paciente.

2. OBJETIVO

O objetivo desse estudo é apresentar a implementação de um aplicativo (*app*) para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de estudantes de medicina em situações de emergência clínica.

3. MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, com abordagem metodológica qualitativa e pesquisa participante.

O *app* foi desenvolvido com o *Integrated Development Environment (IDE) Android Studio* versão 3.4 e o *IntelliJ IDEA*. A linguagem de programação Java foi utilizada para a implementação das interfaces e funções de interatividade do *app*.

O aplicativo foi denominado *Save the Patient* e possibilita ao estudante de medicina resolver estudos de caso de situações de emergências clínicas, sendo que cada estudo de caso apresenta uma contextualização do momento da chegada do paciente na sala de emergência de um pronto atendimento, a anamnese e descrição de exames (os dados do exame físico são descritos ou disponibilizados por meio de sons, podendo ter ainda exames de imagem) e quatro possibilidades de condução do caso. Dependendo da opção escolhida pelo aluno (conduta do caso), o paciente poderá apresentar: evolução clínica satisfatória (escolha correta) ou piora do estado clínico (escolha incorreta). Mas, para toda opção haverá uma evolução do estado do paciente e um *feedback*.

Para validação do *app* foi realizada análise qualitativa por meio da pesquisa participante. O OA foi apresentado a 02 docentes especialistas em emergências de uma Instituição de Ensino Superior privada do interior paulista. Os avaliadores foram escolhidos considerando o perfil, serem docentes e pesquisadores de referência na área, no contexto regional onde o OA será utilizado com maior frequência.

O roteiro utilizado para a validação do OA foi:

1. Fazer o *download* e instalar o aplicativo em um *smartphone* com o sistema operacional Android.
2. Abrir o aplicativo e interagir com os estudos de caso.
3. Navegar, sequencialmente, pelas interfaces do OA, considerando as mensagens de orientação.
4. Escolher as opções incorretas - evolução desfavorável do quadro clínico do paciente e ler os *feedbacks* (avaliar o *feedback* das alternativas incorretas).
5. Escolher a opção correta - evolução favorável do quadro clínico do paciente e ler o *feedback* (avaliar o *feedback* da alternativa correta).

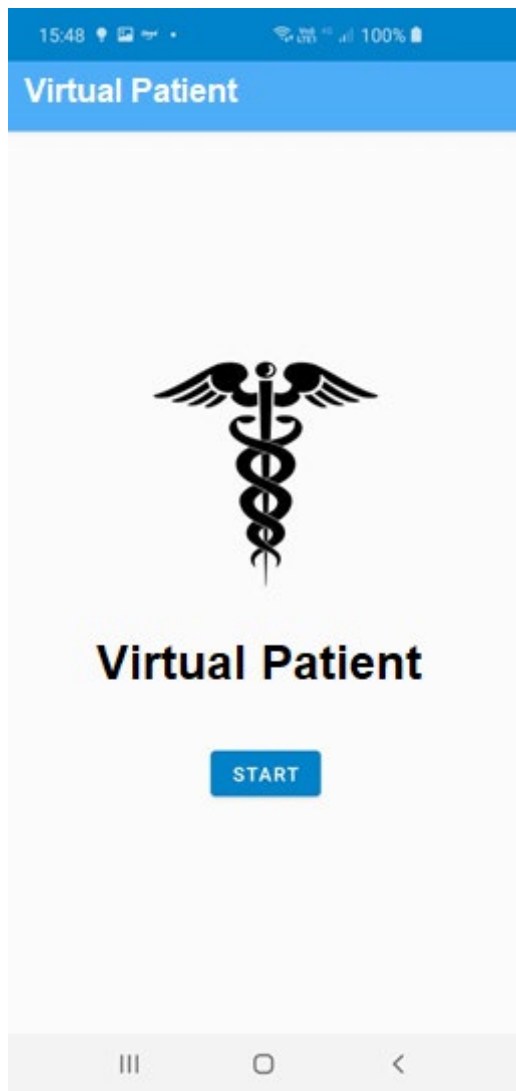
A Pesquisa Participante (PP) foi escolhida para este estudo, pois de acordo com Thiollent (2011), é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo.

4. RESULTADOS

Na Figura 1 é apresentada a tela inicial do *app*, nela há um botão “entrar”, que quando clicado apresenta para o estudante um estudo de caso, que é sorteado aleatoriamente.

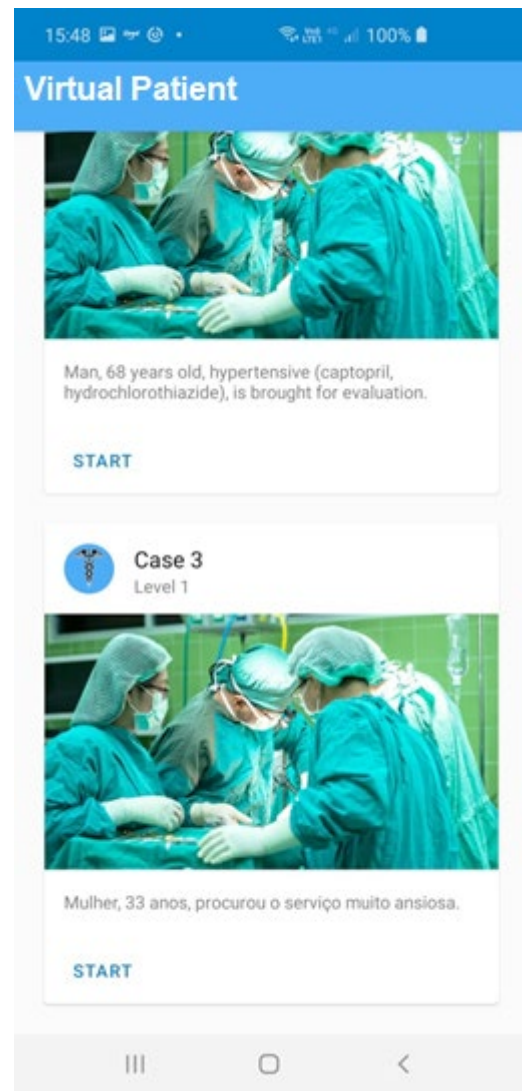
Na Figura 2 há a primeira etapa de resolução do estudo de caso que contempla uma síntese da contextualização da chegada do paciente à sala de emergência do pronto atendimento e um botão para iniciar a resolução do estudo de caso, que estão contextualizados nos idiomas português e inglês.

Figura 1 – Tela Inicial



Fonte: Autoria Própria

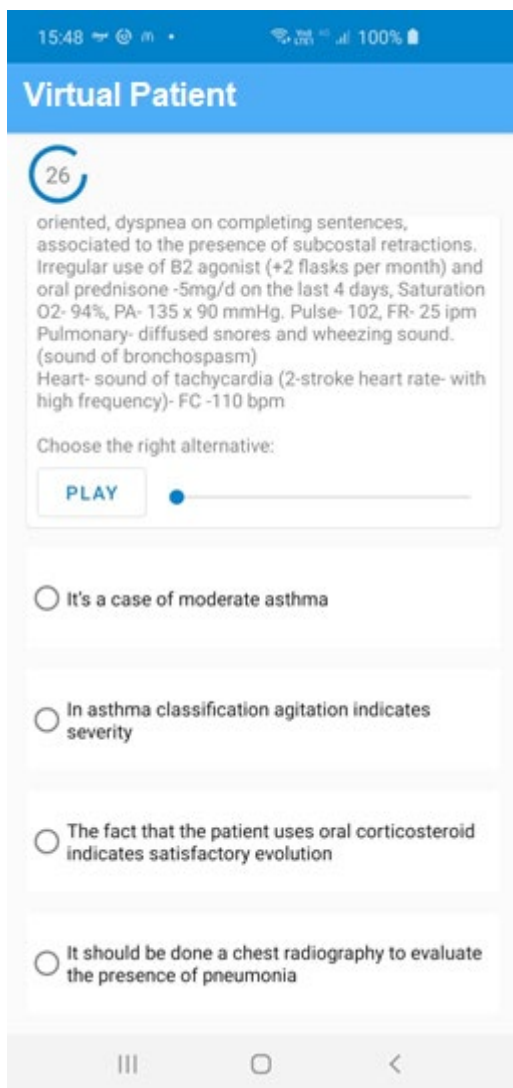
Figura 2 – Início do Estudo de Caso



Fonte: Autoria Própria

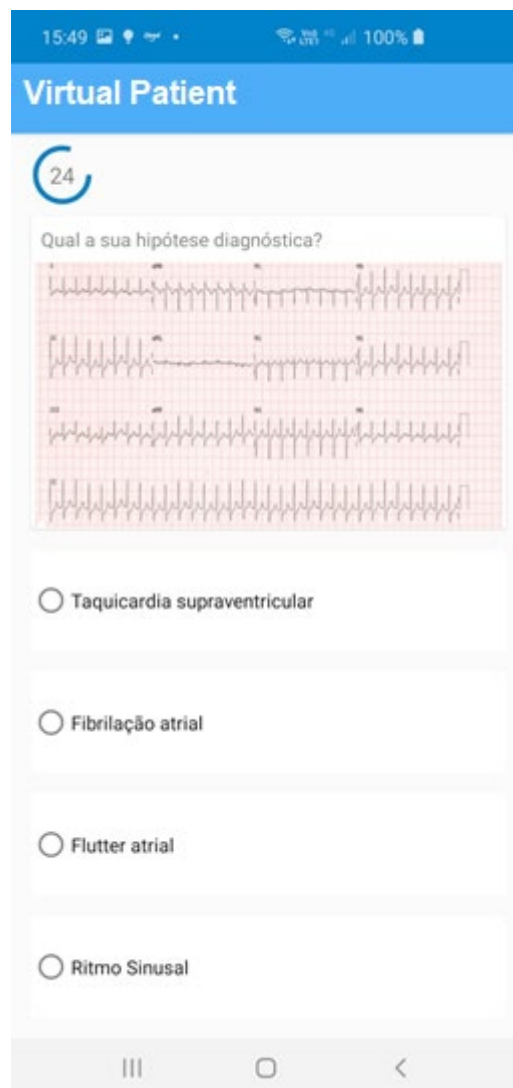
Nas Figuras 3 e 4 há telas com estudos de caso, observa-se que o estudante recebe as informações do paciente: anamnese, descrição do exame físico do paciente (essa apresentação também pode incluir sons: pulmonares e cardíacos), e as quatro possibilidades para a condução do caso. O aluno deve resolver o estudo de caso em um tempo pré-determinado. No canto superior esquerdo, das Figuras 3 e 4, observa-se um temporizador com o objetivo de informar o tempo disponível para a escolha da conduta correta.

Figura 3 – Apresentação de Estudo de Caso



Fonte: Autoria Própria

Figura 4 – Apresentação de Estudo de Caso



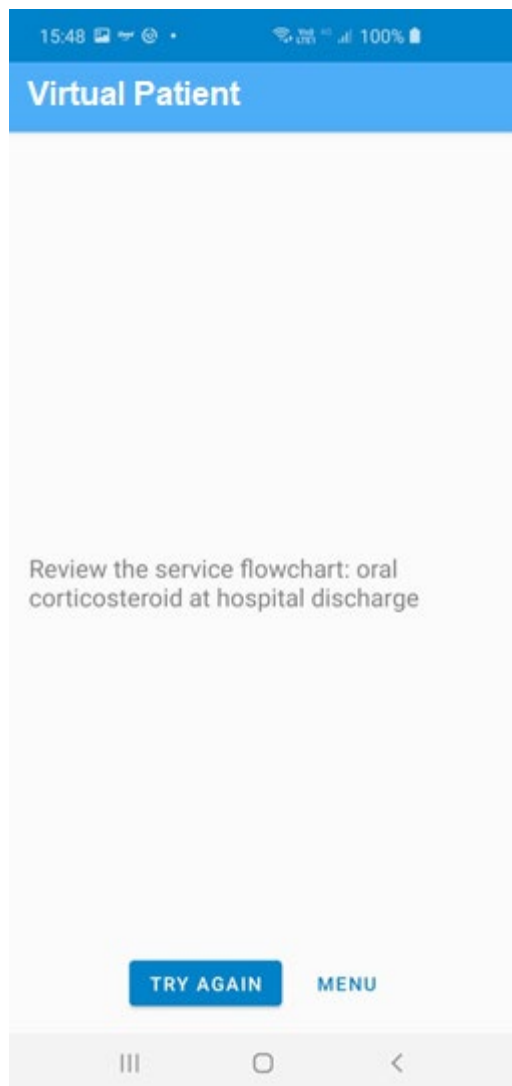
Fonte: Autoria Própria

Quando o estudante escolhe a conduta correta, o aplicativo mostra um *feedback* positivo, e com a evolução satisfatória do paciente, o mesmo terá que escolher uma nova alternativa sobre o próximo passo do tratamento do paciente, em questão. Com a escolha correta das fases do tratamento do paciente a sua evolução será satisfatória, chegando até à sua estabilização.

Porém, se o estudante escolher uma alternativa incorreta, o paciente apresentará uma piora da sua condição clínica. Na tela seguinte o aluno terá que escolher novamente, entre 4 alternativas, o melhor tratamento para o paciente frente a piora do quadro. Na escolha da alternativa (tratamento) incorreta o paciente apresentará piora do quadro podendo chegar ao óbito. Toda alternativa apresenta *feedback*.

Na Figura 5 apresenta-se um exemplo de *feedback* para uma conduta.

Figura 5 – *Feedback* de uma conduta



Fonte: Autoria Própria

Para a avaliação do *app*, os docentes o instalaram nos dispositivos *mobiles* e executaram diversos estudos de caso, sendo que para cada um, poderiam registrar comentários em relação as interfaces, a aplicabilidade e a navegabilidade, bem como sobre o conteúdo do estudo de caso.

Os docentes realizaram todas as etapas de validação do OA (*download*, instalação, abertura e manipulação), sem encontrar problemas.

Nos relatos da avaliação enfatizaram que as interfaces são amigáveis, o tempo para o retorno e o processamento das informações é adequado e os conteúdos dos estudos de caso, as opções de condução e o *feedback* são consonantes e estão corretos. Portanto, de acordo com os docentes o *app* poderá ser disponibilizado para uso de estudantes de Graduação em Medicina como recurso didático-pedagógico para apoiar a ensinagem de situações de emergências clínicas.

Na validação feita pelos docentes não foram registrados pontos a serem mitigados no OA implementado. Comentaram que para ter uma maior abrangência o *app* deveria ser implementado também no sistema iOS e recomendaram validação pelos estudantes. A recomendação dos docentes será realizada, posteriormente.

5. CONCLUSÃO

O aplicativo desenvolvido pode ser um novo recurso didático-pedagógico na ensinagem de alunos de Graduação em Medicina, uma vez, que os mesmos já estão acostumados com metodologias ativas de aprendizagem e exercitam continuamente o raciocínio lógico, crítico, reflexivo e o processo cognitivo e metacognitivo do aprender a aprender.

Evidencia-se ainda, que o OA desenvolvido poderá ser um apoio no processo ensino-aprendizagem da temática emergências clínicas, pois nos momentos de tutorias presenciais dos cursos de Medicina não é possível discutir e resolver vários casos, entretanto, com o recurso tecnológico o aluno terá mais casos para praticar a relação teoria-prática, pois o *app* permitirá a simulação da prática clínica. Portanto, trata-se de mais uma estratégia didático-pedagógica intrínseca aos interesses das gerações que estudam Medicina, atualmente, nas instituições de educação superior, uma vez que as estimulam na continuidade da simulação do processo de diagnóstico médico em situações de emergências clínicas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOOD, M. L. Patient simulation for training basic and advanced clinical skills. **Medical Education**, Gainesville, v. 37, n. 1, p. 14–21, 2003.

HOFFMANN, A. V. et al. **Objetos de aprendizagem para a TV pendrive: conhecendo e produzindo**. 3. ed. Curitiba: Secretaria da Educação, 2007.

PACHECO, K. C. F.; AZAMBUJA, M. S. de; BONAMIGO, A. W. A construção de objeto de aprendizagem sobre doenças transmissíveis para agentes comunitários de saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 38, n. 4, e2017-0073, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-14472017000400410&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 maio 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAHMAN, N. I. et al. Perceptions of students in different phases of medical education of the educational environment: Universiti Sultan Zainal Abidin. **Advances in Medical Education and Practice**. Reino Unido, v. 24, n. 6, p. 211-22, 2015.

WANG, P.; WU, P.; WANG, J.; CHI, H.; WANG, X. A Critical Review of the Use of Virtual Reality in Construction Engineering Education and Training. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Suíça, v. 15, n. 6, p. e1204, 2018.

O LABORATÓRIO CONTÁBIL COMO UMA EXPERIÊNCIA HÍBRIDA DE SUCESSO NA EAD



ALEXANDRE PEDROZA FRANCISCO

CAMILLA DE OLIVEIRA VIEIRA

Universidade de Uberaba

GABRIELLA PANIAGUA BIZINOTO

SILVIA DENISE DOS SANTOS BIZINOTO

Universidade de Uberaba

**Tipo: RELATO DE EXPERIÊNCIA
INOVADORA (EI)**

Categoria: CONTEÚDOS E HABILIDADES

Sector Educacional: EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESUMO: Na busca por identificar características que levam à eficácia no processo de ensino-aprendizagem, o presente relato de experiência objetivou explorar a importância das atividades práticas no desenvolvimento de um profissional íntegro e cômico de suas responsabilidades no que tange o desenvolvimento econômico-financeiro da sociedade em que está inserido. Para tanto, evidenciou-se a evolução da profissôo contábil e os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao mesmo para a formação de um perfil esperado e delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Desta forma, para aperfeiçoamento dos conhecimentos almejados no perfil final discente esperado, apresentou-se como experiência híbrida de sucesso, o desenvolvimento de uma atividade prática com características interdisciplinares, reforçando ao aluno a importância da contabilidade como ferramenta de ges-

tão empresarial. Em relação ao refinamento das habilidades e atitudes, a mesma atividade propicia ao discente o contato direto com a sociedade, sendo esta última representada por contadores, empresários e órgãos regulamentadores do exercício profissional. Espera-se que este relato tenha contribuído com a literatura, primeiramente, ao propor uma melhor disposição de atividades práticas para a modalidade de educação à distância no mercado contábil. Adicionalmente, espera-se fornecer à literatura apontamentos acerca de como esse ambiente acadêmico-contábil pode ser explorado por IES de forma criativa e inovadora, envolvendo a sociedade em que o próprio discente está inserido.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem, Contabilidade, Atividades Práticas.

INTRODUÇÃO

A Universidade de Uberaba – UNIUBE na modalidade de ensino à distância (EaD) oferece cursos de graduação nos mais diversificados ramos do conhecimento, com o compromisso de proporcionar ambientes, conteúdos e condições adequadas à formação profissional de cada um dos seus alunos, priorizando a união da teoria com os conhecimentos práticos necessários e indispensáveis ao exercício profissional. De forma mais específica, o curso de graduação em

Ciências Contábeis reflete esse posicionamento através das suas novas práticas laboratoriais contábeis abordadas no presente artigo.

A contabilidade e conseqüentemente o perfil do profissional contábil vêm mudando ao longo dos anos. É fato que a globalização, bem como as inovações tecnológicas a cada dia impactam e transformam mais e mais o perfil do profissional da área contábil. De escriturações manuais em papel a integrações contábeis. Hoje o papel do contador nas empresas é muito mais que escriturar, apurar impostos e gerar folha de pagamento. Além de competência e técnica, o contador assume agora o papel de consultor empresarial, isto é, aquele que fornece informações e aponta os caminhos para o crescimento do negócio do seu cliente.

Diante dessa realidade, a UNIUBE EaD viu a necessidade de atualizar as metodologias de ensino para a formação de contabilistas, surgindo assim, um novo laboratório de práticas contábeis que traz a experiência híbrida de ensino aos discentes. Agora teoria e prática caminham juntas para formação de um perfil profissional alinhado com as competências, habilidades e atitudes esperadas dos egressos do curso de Ciências Contábeis e ainda com o novo papel do contador para a sociedade.

O PASSADO, O PRESENTE E O FUTURO DA PROFISSÃO CONTÁBIL

A Contabilidade, como hoje a conhecemos, é o resultado de um longo processo de transformação iniciado desde o seu surgimento na pré-história até os dias atuais. Para Martins (2001, p. 111):

A contabilidade, mesmo sem os mecanismos modernos disponibilizados no Novo Milênio, se faz presente junto à sociedade há muitos anos antes de Cristo, mantendo sua máxima que é informar. O seu desenvolvimento acompanha a evolução da civilização, cujo crescimento e progresso da humanidade faz com que se torne cada vez mais eficiente e fiel a que se propõe.

Estudar a história da contabilidade possibilita a compreensão de sua contribuição no decorrer dos acontecimentos marcantes de cada período da humanidade. Segundo Sá (1997, p.16), “A Contabilidade nasceu com a civilização e jamais deixará de existir em decorrência dela; talvez, por isso, seus progressos quase sempre tenham coincidido com aqueles que caracterizam os da própria evolução do ser humano”.

Embora a trajetória histórica da contabilidade não seja um ponto pacífico a autores, pesquisadores e cientistas, optamos por adotar uma linha de pensamento que possa nortear as ideias e pensamentos a serem desenvolvidos. Neste sentido, a trajetória da contabilidade ocorreu em quatro períodos demonstrado no quadro a seguir conforme defende Silva (2011, p.37-38):

1º Período	História Antiga ou da Contabilidade empírica	Vai de cerca de 8000 anos atrás até 1202 da Era Cristã, quando apareceu o Liber Abaci, da autoria de Leonardo Fibonacci, o Pisano;
2º Período	História Média ou da sistematização da contabilidade	Vai de 1202 da Era Cristã até 1494, quando apareceu o Tractatus de Computis et Censuris (Contabilidade por Partidas Dobradas) de Frei Luca Pacioli, publicado em 1494, iniciando uma nova era para a Contabilidade Científica. Com a invenção da prensa em 1440 por Gutenberg, foram esta obra e a Bíblia Sagrada as primeiras obras impressas publicadas em todo o mundo;
3º Período	História Moderna ou da Literatura da Contabilidade	Vai de 1494 até 1840, com a publicação da obra “La Contabilità Applicata Alle Amministrazioni Private e Pubbliche”, da autoria de Francesco Villa, premiada pelo governo da Áustria. Obra marcante na história da Contabilidade;
4º Período	História Contemporânea ou Científica da Contabilidade	Vai de 1840 até aos nossos dias. Esta época de reconhecimento oficial da contabilidade como ciência pela Academia de Ciências da França apresenta-nos outra faceta e de grande interesse, na história da Contabilidade a fase da História das Doutrinas Contábeis, em seu surgimento e em evolução.

Numa perspectiva dialética, defendemos que da mesma forma que a transformação da Contabilidade está associada ao progresso social, econômico e político da humanidade, o ensino da Contabilidade pelas instituições superiores está diretamente ligado às variações que referida ciência sofre ao longo do tempo.

Frente ao aumento do fluxo de negócios possibilitado pelos efeitos da globalização econômica, cresce também a necessidade de atualizar as metodologias de ensino para a formação de contabilistas no ensino superior por entendermos que a Contabilidade é uma linguagem universal de negócios com atividades econômicas nacionais e internacionais e, portanto, é participante direta do processo de desenvolvimento de uma nação.

O profissional Contábil tem um papel de destaque nessa nova ordem, pois dele dependem a transparência e fidelidade das informações que permitirão a correta avaliação das organizações e dos negócios tanto que envolvem a iniciativa privada quanto ao poder público também. Segundo Franco (1999, p.23) “A globalização da economia e das relações internacionais determinará, indubitavelmente, o progresso ou o retrocesso das nações no século XXI, influenciando não somente na economia, mas também na própria cultura dos povos.

Face às transformações percebidas na economia sobretudo na organização financeira das organizações, torna-se imperiosa a discussão sobre a formação do profissional que atuará neste mercado. Com base nestas reflexões, os envolvidos no processo de formação superior tem sido estimulados a (re)pensar as transformações necessárias à educação escolar reconhecendo seu papel social e enfrentando os desafios da globalização, entre os quais o de questionar as rígidas estruturas dos modelos de ensino tradicionais e propor atividades que oportunizam o aluno a vivenciar experiências práticas sendo capaz de refletir e atuar sobre elas.

A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ENSINO

A teoria e a prática, quando interligados possibilitam a construção de conhecimento, sendo que da prática emergem reflexões que conduzem a novas conexões, ampliando a teoria. MOREIRA (2013, apud SANTOS, 2017, p. 31). O embasamento do ensino mediante essas duas formas de adquirir conhecimento propicia um ambiente acadêmico de debates, experiências e reflexões que são imprescindíveis a bagagem de qualquer profissional, e em especial o contador. Ainda segundo o autor, a tendência é que o mercado exija cada vez mais do profissional contábil, a capacidade de estabelecer relações entre o conhecimento teórico e prático.

Segundo Guedes (2009) a produção de conhecimento por parte do aluno não ocorre num momento teórico e em outro prático: essa aquisição é ao mesmo tempo teórico-prática. Para Sánchez Vásquez (1968, p. 207) a teoria em si não é capaz de mudar o mundo, mas contribui para sua transformação se assimilada por aqueles que por seus atos podem ocasionar referida transformação. Nessa perspectiva, (SAVIANI, 2005, p. 141) completa que [...] a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação e que a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo.

A necessidade de se criar metodologias ao longo da formação acadêmica do contador que liguem a teoria com a prática, levou a legislação propor algumas alternativas para que haja no curso de graduação de Ciências Contábeis referida integração. Estabeleceu-se que as Instituições de Educação Superior são responsáveis por determinar a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de projeto pedagógico, o qual, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, também devem abranger os modos de integração entre teoria e prática (BRASIL, 2004).

Ao analisarmos a legislação sobre a integração tratada neste artigo quanto ao ensino da graduação de Ciências Contábeis, observamos fatos relacionados datados de 1992 uma vez que a Resolução de nº3 de 1992 determinou as atividades obrigatórias de natureza prática. Neste sentido, podemos observar que de 1992 a 2004, o ensino contábil sofreu grande influência do meio, ou seja, dos aspectos sociais, empresariais, tecnológicos e internacionais (convergência a padrões), que trata sobre tal ensino. Sobre o ensino contábil, em nível superior, evidenciamos a seguir através do Quadro 1 as recomendações e obrigatoriedade da oferta do ensino prático a luz das legislações pertinentes ao assunto. (SANTOS, 2017)

Ano	Legislação	Contribuição sob o aspecto do ensino prático
1992	Resolução nº3	Determina atividades obrigatórias de natureza prática, como: jogos de empresas, laboratório contábil, estudo de casos (com simulação da realidade empresarial), trabalho de fim de curso, estágio supervisionado realizado em condições reais de trabalho.
1997	Edital nº 4	Cria atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional.
1997	Parecer CNE/CES nº 776	Incentivar, durante o curso, a experiência profissional considerada relevante à formação. Fortalecer a articulação entre teoria e prática.
2002	Parecer CNE/CES nº 146	Estabelecer modos de integração entre teoria e prática. Prática em laboratório de informática utilizando <i>softwares</i> atualizados para contabilidade.
2003	Parecer CNE/CES nº 67	Sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática.
2004	Resolução CNE/CES nº 6	Estabelecer modos de integração entre teoria e prática. Prática em laboratório de informática utilizando <i>softwares</i> atualizados para contabilidade.
2004	Resolução CNE/CES nº 10	Estabelecer modos de integração entre teoria e prática. Prática em laboratório de informática utilizando <i>softwares</i> atualizados para contabilidade.

Fonte: Santos, 2017

Como estabelece a Resolução CNE/CES nº 10 de 2004, no curso de Ciências Contábeis, as atividades de natureza teórico-prática compreendem o “Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade” (BRASIL, 2004). Assim, as atividades docentes consideradas como práticas, além de exercícios em sala de aula e atividades extraclasse, englobam também as aulas conduzidas em ambiente de laboratório.

A integração teoria-prática tratada nas DCNs da Resolução CNE/CES nº 10 de 2004, ao que tudo indica, deverá ter como resultado não só a experiência prática, como também o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes do egresso do curso de Ciências Contábeis, capacitando-o a estabelecer relações entre os dois tipos de conhecimentos (teórico e prático) vivenciados no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho, ou seja, no exercício da profissão contábil.

CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES

Para DURAND (1998, apud VIERA, 2002) a competência se baseia em três dimensões – *Knowledge, Know-How and Attitudes* (conhecimento, habilidade e atitude), englobando não somente as questões técnicas, mas também de cognição, necessárias à execução de um determinado trabalho e que mesmo independentes entre si, possuem estreita relação com o todo. Ainda segundo o autor, o conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo,

que lhe permitem “entender o mundo”, ou seja, é o saber que a pessoa acumula ao longo de toda a sua vida.

Ao colocar em prática o conhecimento adquirido temos o conceito de habilidade. Durand (1998, apud SANTOS, 2017), afirma ainda que a habilidade é a aptidão de aplicar e utilizar o conhecimento obtido com uma finalidade específica, ou seja, a habilidade se refere ao saber fazer. Segundo Saupe (2006, p. 33) a atitude pode ser definida como um “conjunto de comportamentos adquiridos pela observação que confere ao profissional o domínio ético e afetivo de um saber ser e saber conviver, além da capacidade de tomar decisões e solucionar problemas na sua área de atuação”, ou seja, a atitude se refere ao saber ser.

Diante dos conceitos mencionados entendemos que no contexto contábil o conhecimento é o saber que irá capacitar o contador a fazer abstrações, diferenciações e definições. Para SANTOS (2017), ainda na graduação, o conhecimento traduz aquilo que o futuro contador sabe sobre determinado assunto. A habilidade se relaciona com a capacidade de utilizar as normas contábeis para a elaboração das demonstrações ou ainda utilizar o conhecimento adquirido para oferecer as empresas planejamentos tributários, orçamentários ou ainda financeiros que permitam maximizar seus resultados. Enquanto a atitude contempla a postura bem como o comportamento que o profissional contábil demonstra ao exercer a sua profissão e no que julga ético no que se refere aos registros, relacionamentos entre colegas de profissão e indícios de fraudes.

PERFIL DE FORMAÇÃO ESPERADO NO LABORATÓRIO DE PRÁTICA

O Laboratório de Prática I, foi elaborado com base nas propostas da Resolução CNE/CES nº 10 de 2004 em consonância com a Proposta Nacional de Conteúdo para o curso de Graduação em Ciências Contábeis proposto pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) em 2009. Seus objetivos estão organizados de modo a:

- Beneficiar e ampliar as possibilidades de formação do aluno egresso capacitando-o a utilizar de forma correta a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis;
- Possibilitar a visão sistêmica e interdisciplinar das disciplinas que compõe a organização curricular;
- Capacitar o aluno para elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários;
- Oportunizar a aplicação adequada da legislação inerente à contabilidade, e, por fim e
- Gerar informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores para a sociedade.

Para que referidos objetivos sejam alcançados, metodologias ativas foram privilegiadas na organização da disciplina por meio de atividades que capacitam o futuro contabilista a compreender

as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, além de apresentar total domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, utilizando de inovações tecnológicas. (BRASIL, 2004).

DISPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES

A disciplina Laboratório Contábil I é oferecida na etapa 5 do curso de Ciências Contábeis da modalidade à distância (EaD) da Universidade de Uberaba. Sua atividade prática foi dividida em dez semanas, cada uma com o objetivo de alinhar o conhecimento adquirido pelos alunos no decorrer do curso mediante as disciplinas estudadas até o momento e incentivá-los no desenvolvimento de suas habilidades e atitudes dentro das atividades práticas propostas pelo Laboratório de Prática Contábil.

Os conhecimentos abordados do ponto de vista teórico nas disciplinas do curso de Ciências Contábeis a serem estudados na prática no Laboratório de Prática I são referentes ao processo de legalização e abertura de uma entidade empresária e, para que o aluno seja capaz de alcançar uma visão sistêmica sobre este tipo de procedimento adotou-se as seguintes atividades:

- a) Na primeira semana de estudos: O aluno entra em contato com um profissional/pessoa física que possui interesse de conhecer as possibilidades de constituição de uma pessoa jurídica e propõe realizar um estudo sobre a viabilidade de traduzir a ideia abstrata em um negócio consolidado;
- b) Na segunda semana de estudos: o aluno é convidado a analisar o mercado em que este profissional está inserido, identificando clientes, fornecedores e concorrentes, coletando informações como preço de produtos e serviços similares e estratégias de comercialização e de diferencial de mercado de cada um deles;
- c) Na terceira semana de estudos: De posse dos diferenciais de mercado, de concorrentes e das possibilidades de parcerias entre fornecedores, o aluno é capaz de desenvolver um plano de marketing, definindo os produtos e/ou serviços a serem ofertados bem como o preço de acordo com as estratégias de diferenciação escolhidas pelo próprio profissional. Ainda na terceira semana o aluno promove um plano operacional que engloba o leiaute, a capacidade de atendimento, as rotinas operacionais e a necessidade de contratação de pessoal;
- d) Na quarta semana de estudos: De acordo com o planejamento definido em relação ao plano de marketing e operacional, é possível que o aluno determine o plano financeiro, ou seja, identifique quais serão os investimentos fixos (equipamentos e máquinas necessárias para começar a operacionalização do negócio), o faturamento mensal, custos de comercialização e de mão de obra;

- e) Na quinta e sexta semanas de estudos: O aluno consolida uma avaliação estratégica (que compreende uma análise conjunta dos quatro planos – mercado, marketing, operacional e financeiro) auxiliando o profissional a identificar pontos fracos no processo operacional com o objetivo de reconhecer a viabilidade da ideia e, se positiva, maximizar a lucratividade do negócio. Para isso são gerados indicadores de lucratividade, rentabilidade, liquidez, etc., de acordo com as demonstrações levantadas na quarta semana de estudos;
- f) Na sétima semana de estudos: Devido à diversidade e à especificidade de cada região, o aluno é orientado a visitar os entes governamentais para conhecer o processo de abertura e legalização do negócio pretendido pelo profissional, coletando as informações e a documentação requerida para a inscrição do CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas, das inscrições estadual e municipal (quando se aplicar) selecionando o CNAE – Código Nacional de Atividade Econômica de atuação pretendido pelo profissional para, ao final da semana, construir um relatório no formato de um “passo a passo” para a legalização;
- g) Na oitava semana de estudos: Para a devida regularização e operacionalização do negócio, o último passo para a devida legalização é a mensuração dos alvarás que concedem a licença para a Pessoa Jurídica desempenhar sua atividade. Para isso, o aluno é orientado a visitar um profissional da área contábil e realizar uma entrevista a fim de apresentar o “passo a passo” construído para uma possível complementação de informações devido à variedade de legislações em cada região do país;
- h) Na nona e décima semana de estudos: Tendo em vista a finalização da disciplina, o aluno é orientado a revisar todo o trabalho realizado para a devida apresentação ao profissional do relatório desenvolvido destacando a viabilidade do negócio. Neste momento o aluno deve juntar as evidências (fotos, vídeos, declaração) com o profissional no ato da apresentação, sendo condicionada a habilitação no componente à postagem desses comprovantes.

Pode-se identificar quatro momentos específicos em que os alunos desenvolvem habilidades e competências presentes no projeto político pedagógico do curso de Ciências Contábeis sendo o primeiro momento: a) o encontro com uma pessoa física que possua o interesse em descobrir quais seriam as possibilidades de abertura de um negócio; b) o segundo momento refere-se à análise da viabilidade e coleta das informações para tomada de decisões; c) o penúltimo momento contempla o processo de abertura e levantamento dos custos de legalização da empresa nos órgãos solicitados e; d) o último como sendo a gestão à vista, ou seja, o momento de apresentação da proposta de abertura do aluno ao promissor empresário. O Quadro 2 apresenta as habilidades e competências de acordo com os momentos de atividades conduzidas pelo aluno:

Quadro 2 – Habilidades e Competências aprimoradas no desenvolvimento das atividades.

Momentos de Atividades	Habilidades / Competências
Encontro de uma pessoa física que tenha o interesse na abertura de uma empresa (Semana 01).	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da comunicação e expressão compatíveis com o exercício profissional; • Busca de informações e oportunidades de negócios para ação criativa; • Aperfeiçoamento de visão estratégica.
Atestando a viabilidade do negócio (Semanas 02 a 06).	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de diagnóstico e identificação das necessidades e oportunidades no meio empresarial; • Tomada de decisões e avaliação do impacto delas no contexto em que a organização está inserida; • Ponderação das influências externas nas tomadas de decisão; • Análise e sistematização dos dados com visão sistêmica; • Busca, organização e análise dos dados gerenciais e contábeis; • Elaboração de relatórios e pareceres que contribuam para o desempenho eficaz de seus usuários.
Processo de abertura e legalização do negócio (Semanas 07 e 08).	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de informações e oportunidades de negócios para ação criativa; • Elaboração de relatórios e pareceres que contribuam para o desempenho eficaz de seus usuários.
Apresentação da proposta de abertura e o relatório de viabilidade (Semanas 09 e 10).	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da comunicação e expressão compatíveis com o exercício profissional; • Elaboração de relatórios e pareceres que contribuam para o desempenho eficaz de seus usuários; • Exercício ético das atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas, conforme legislação específica.

Fonte: Própria autoria, 2019.

Momentos de Atividades	Habilidades / Competências
Encontro de uma pessoa física que tenha o interesse na abertura de uma empresa (Semana 01).	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da comunicação e expressão compatíveis com o exercício profissional; • Busca de informações e oportunidades de negócios para ação criativa; • Aperfeiçoamento de visão estratégica.
Atestando a viabilidade do negócio (Semanas 02 a 06).	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de diagnóstico e identificação das necessidades e oportunidades no meio empresarial; • Tomada de decisões e avaliação do impacto delas no contexto em que a organização está inserida; • Ponderação das influências externas nas tomadas de decisão; • Análise e sistematização dos dados com visão sistêmica; • Busca, organização e análise dos dados gerenciais e contábeis; • Elaboração de relatórios e pareceres que contribuam para o desempenho eficaz de seus usuários.
Processo de abertura e legalização do negócio (Semanas 07 e 08).	<ul style="list-style-type: none"> • Busca de informações e oportunidades de negócios para ação criativa; • Elaboração de relatórios e pareceres que contribuam para o desempenho eficaz de seus usuários.
Apresentação da proposta de abertura e o relatório de viabilidade (Semanas 09 e 10).	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da comunicação e expressão compatíveis com o exercício profissional; • Elaboração de relatórios e pareceres que contribuam para o desempenho eficaz de seus usuários; • Exercício ético das atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas, conforme legislação específica.

Encontro de uma pessoa física que tenha o interesse na abertura de uma empresa (Semana 01).

- Desenvolvimento da comunicação e expressão compatíveis com o exercício profissional;
- Busca de informações e oportunidades de negócios para ação criativa;
- Aperfeiçoamento de visão estratégica

Atestando a viabilidade do negócio (Semanas 02 a 06).

- Produção de diagnóstico e identificação das necessidades e oportunidades no meio empresarial;
- Tomada de decisões e avaliação do impacto delas no contexto em que a organização está inserida;
- Ponderação das influências externas nas tomadas de decisão;
- Análise e sistematização dos dados com visão sistêmica;
- Busca, organização e análise dos dados gerenciais e contábeis;
- Elaboração de relatórios e pareceres que contribuam para o desempenho eficaz de seus usuários.

Processo de abertura e legalização do negócio (Semanas 07 e 08).

- Busca de informações e oportunidades de negócios para ação criativa;
- Elaboração de relatórios e pareceres que contribuam para o desempenho eficaz de seus usuários.

Apresentação da proposta de abertura e o relatório de viabilidade (Semanas 09 e 10).

- Desenvolvimento da comunicação e expressão compatíveis com o exercício profissional;
- Elaboração de relatórios e pareceres que contribuam para o desempenho eficaz de seus usuários;
- Exercício ético das atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas, conforme legislação específica.

ESTRATÉGIAS DE APOIO AO DISCENTE

Para assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades mensuradas no Quadro 2, o aluno é acompanhado por tutores da disciplina para dirimir quaisquer dúvidas que sejam necessárias.

A tutoria é concebida como espaço-tempo primordial para o atendimento das demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular e mediação pedagógica junto aos alunos. É desenvolvida por professores-tutores que realizam o acompanhamento técnico-científico em cada uma das disciplinas curriculares, por meio do ambiente virtual de aprendizagem.

Para a realização da tutoria professores e alunos podem escolher diversas ferramentas como registro de dúvidas e orientações por texto, áudio ou vídeo postados no AVA que compreende uma plataforma virtual desenvolvida pela própria Universidade.

Para complementar esta assessoria, serão disponibilizadas videoaulas vinculadas às temáticas já estudadas e necessárias à evolução do componente Laboratório Contábil I.

As temáticas que serão recordadas através de videoaulas complementares serão: a) Importância da contabilidade consultiva; b) Importância do plano de negócios; c) Porque e como analisar clientes, concorrentes e fornecedores; d) Contabilidade gerencial e análise de custos (envolvendo a margem de contribuição, fixação de preço de vendas; diferenciação dos custos diretos e indiretos e; os pontos de equilíbrio contábil, financeiro e econômico); e) Indicadores de Viabilidade e; f) Exemplos de contabilização.

No ambiente virtual de aprendizagem o aluno encontra materiais didáticos e de apoio, em diferentes ferramentas e mídias. Na Educação a distância o material didático não é aspecto neutro e assume papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos uma vez que estes estão distantes geograficamente de seus professores, interagindo, ensinando e aprendendo em tempos e espaços distintos. Nesse sentido, por sua natureza didática, o material didático e de apoio, em termos de conteúdo e forma, devem assumir uma determinada configuração que reflita a concepção pedagógica que o origina, apresentando finalidades que lhe são próprias e únicas para a promoção da aprendizagem e construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve por objetivo geral apresentar a importância das atividades práticas para a formação de um profissional íntegro e ciente de suas responsabilidades para o desenvolvimento econômico da sociedade em que está inserido. Como objetivos específicos, apresentou-se a relação entre a evolução da profissão contábil e a mensuração das competências, habilidades e atitudes evidenciados pelas diretrizes curriculares nacionais convergindo no perfil de formação esperado no laboratório de prática.

O desenvolvimento desta atividade é considerado uma experiência de sucesso pois, além de relacionar os conhecimentos adquiridos em diversos momentos da trajetória acadêmica do aluno, proporciona o aprimoramento de habilidades e atitudes esperadas para o perfil final almejado. Outro benefício observado é o estreitamento na relação academia-sociedade, uma vez que, o discente, com apoio didático, mune o empreendedor de informações para tomada de decisões ampliando os conhecimentos adquiridos pelo aluno e, desta forma, expandindo a área de atuação da universidade em benefício da sociedade.

Espera-se que este relato tenha contribuído com a literatura, primeiramente, ao propor uma melhor disposição de atividades práticas para a modalidade de educação à distância no mercado contábil. Adicionalmente, espera-se fornecer à literatura apontamentos acerca de como esse ambiente

acadêmico-contábil pode ser explorado por IES de forma criativa e inovadora, envolvendo a sociedade em que o próprio discente está inserido.

REFERENCIAL

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FRANCO, Hilário. **A contabilidade na era da globalização:** temas discutidos no XV Congresso Mundial de Contadores, Paris, de 26 a 29-10-1997. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES, S. T. R. **A relação teoria e prática no estágio supervisionado.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3582_2162.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

MARTINS, Eliseu. **Capital Intelectual: Verdades e Mitos.** Trabalho apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Contabilidade.

SÁ, Antônio Lopes de. **História Geral e das doutrinas da Contabilidade.** São Paulo: Atlas, 1997.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANTOS, G. C. DOS. **A percepção sobre a contribuição da prática contábil simulada para a aprendizagem significativa: estudo em uma instituição pública federal de ensino superior.** 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós Graduação em Ciências Contábeis – PPGCC, UFU, Uberlândia, MG. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20355/6/percepcao-sobrecontribuicao.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SAUPE, R. et al. **Conceito de competência: validação por profissionais de saúde.** Saúde em Revista, Piracicaba, v. 8, n. 18, p. 31-37, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpac/pesquisaArtigos/conceito_de_competencia_validacao_por_prof_saude_2006.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da; MARTINS, Wilson Carlos Ribeiro da. **História do Pensamento Contábil,** Curitiba, Juruá, 2007.

VIEIRA, F. P. **Gestão, baseada nas competências, na ótica de Gestores, Funcionários e Clientes, na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Rondônia – EMATER, RO.** 2002. 115f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Cocal, RO. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83821/196790.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

REDE DE LEITURAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA



HENRIQUE CAMPOS FREITAS
Universidade de Uberaba - UNIUBE

KÁTIA MARIA CAPUCCI FABRI
Universidade de Uberaba - UNIUBE

LUCIANA GÓIS BARBOSA
Universidade de Uberaba - UNIUBE

à comunidade onde vai atuar. Como resultados parciais, é possível evidenciar que os graduandos e os professores envolvidos passam a ter uma visão de totalidade, consolidando a extensão como uma ruptura da individualidade e de que extensão só é possível na educação presencial, além de fortificar o trabalho solidário aliado aos saberes instituídos nas estruturas curriculares dos cursos aplicados às especificidades da comunidade.

RESUMO: A política de extensão da UNIUBE está alicerçada nos princípios de cidadania, autonomia universitária, ética na atividade humana, responsabilidade institucional e social que reiteram o compromisso da instituição em incentivar a produção de novos conhecimentos, por meio do ensino, de desenvolver o espírito científico pela pesquisa e de promover ações integradas entre os cursos e a comunidade, assegurando, assim, a extensão, um dos pilares do ensino superior, como um compromisso social. Nesse sentido, os cursos de graduação EAD/UNIUBE implementaram o projeto de extensão “Rede de Leituras” a fim de estreitar os laços entre a universidade e a comunidade, visando fortalecer a institucionalização da extensão universitária, promovendo a integração e articulação entre a academia e a comunidade em geral. Para tanto, pautamo-nos no conceito de ensino híbrido (Moran 2000, Bacich e Moran 2015, Bacich, Neto e Trevisani 2015), a fim de propor que os alunos extensionistas trabalhem, on-line, com atividades de planejamento, autonomia e disciplina e, quando em contato com uma comunidade, que esses estudantes percebam a expansão da sala de aula on-line, modificando o modo de ele pensar e agir no mundo. Essa ação é materializada, pois ele devolve os conhecimentos adquiridos ao longo da formação profissional

PALAVRA-CHAVE: AVA, EAD, ensino híbrido, extensão universitária.

ABSTRACT: UNIUBE’s extension policy is based on the principles of citizenship, university autonomy, ethics in human activity, institutional and social responsibility that reiterate the institution’s commitment to encourage the production of new knowledge, through teaching, to develop the scientific spirit through research and promoting integrated actions between courses and the community, thus ensuring extension, one of the pillars of higher education, as a social commitment. In this sense, the undergraduate courses EAD / UNIUBE implemented the extension project “Network of Readings” to strengthen the links between the university and the community, aiming to strengthen the institutionalization of university extension, promoting the integration and articulation between the academy and the wider community. For this, we are guided by the concept of hybrid education (Moran 2000, Bacich and Moran 2015, Bacich, Neto and Trevisani 2015), to propose that extension students work, online, with planning, autonomy and discipline

activities and, when in contact with a community, let these students realize the expansion of the online classroom, changing the way they think and act in the world. This action is materialized, as it returns the knowledge acquired during the professional training to the community where it will operate. As partial results, it is possible to show that the students and teachers involved start to have a vision of totality, consolidating extension as a rupture of individuality and that extension is only possible in classroom education, in addition to strengthening solidarity work combined with knowledge instituted in the curricular structures of courses applied to the specificities of the community.

KEYWORDS: AVA, distance learning, hybrid learning, University extension.

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológico, na modalidade a distância, da Universidade de Uberaba, reiteram o compromisso da instituição em incentivar a produção de novos conhecimentos, por meio do ensino, de desenvolver o espírito científico pela pesquisa e de promover ações integradas entre os cursos e a comunidade, assegurando, assim, a extensão, um dos pilares do ensino superior, como um compromisso social.

A política de Extensão da UNIUBE está alicerçada nos princípios de cidadania, autonomia universitária, ética na atividade humana, responsabilidade institucional e social, e é desenvolvida em consonância com o Plano Nacional de Educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o Projeto Político Institucional e com a Base Nacional Comum Curricular, orientando-se pelos objetivos definidos institucionalmente e pelos objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Extensão.

Partindo desses princípios, vale apresentar que a extensão está estritamente ligada a vários processos e entrelaçamentos de ideias, com o propósito de oportunizar, aos alunos e à comunidade, a ampliação dos conhecimentos científicos ensinados nas universidades.

A partir disso, os cursos de graduação EAD UNIUBE implementaram o projeto de extensão “Rede de Leituras” a fim de estreitar os laços entre a universidade e a comunidade, visando fortalecer a institucionalização da extensão universitária, promovendo a integração e articulação entre a academia e a comunidade em geral.

É possível destacar que o desenvolvimento do Rede de Leituras está baseado em um ensino híbrido, uma das maiores tendências do século XXI, por mesclar uma educação presencial – marcado pelo encontro dos alunos extensionistas com a comunidade, às vezes acompanhado do seu professor-tutor – e uma educação on-line – por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA).

De acordo com Silva e Claro (2007, p. 84)

As tecnologias digitais possibilitam configurar espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído conjuntamente, porque permitem interatividade. Não há como pensar em educação sem troca, sem co-criação. Na busca do modelo pedagógico específico da educação online, interatividade surge como aspecto central.

Nesse sentido, o projeto de extensão EAD/UNIUBE parte do princípio da utilização de espaços tecnológicos para construir o conhecimento. Ainda, o nome “Rede de Leituras” agrega essa ideia, pois, de acordo com o dicionário Michaelis *on-line*, a palavra REDE é usada para identificar um conjunto de pessoas ou de estabelecimentos que mantêm contato entre si, entrelaçamento, ligação com um propósito, uma finalidade.

Já a concepção de LEITURA, adotada neste texto, é a de Martins (1986, p. 23). Para a autora “ler é inteirar-se no mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem.” Assim, a leitura não pode ser somente um meio de adquirir informações. Ela ultrapassa essa visão, possibilitando ao cidadão leitor a capacidade de se posicionar criticamente. Além disso, a visão de leitura não fica restrita a textos escritos, mas também a gestos, fotografias, esculturas, tabelas, gráficos, mapas, enfim a tudo que pertence ao universo do não-verbal.

Nesse viés, vale ressaltar que a educação a distância deve estar aliada à extensão universitária, pois uma educação que utiliza as tecnologias digitais deve ter troca, interatividade e possibilitar a construção do conhecimento de forma efetiva, com a participação de alunos – professores – instituição de ensino e comunidade, pelos motivos já expostos e que complementaremos a seguir.

2. ENSINO HÍBRIDO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

De acordo com o Plano Nacional de Extensão, este texto de experiência vem confirmar a visão de extensão no ensino superior como um conjunto de ações que deve efetivar-se no intercâmbio entre academia e comunidade, intermediada pelos conhecimentos desenvolvidos nessa academia.

Além disso, as relações entre essas instâncias devem ser multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais, o que é confirmado no nosso propósito do Projeto de Extensão “Rede de Leituras”, ou seja, formar uma rede de leituras, como um entrelaçamento de ideias e conhecimentos viabilizados na comunidade.

Como sabemos, a Educação a Distância (EAD) utiliza a tecnologia como ferramenta principal de interação entre discentes e docentes de localidades diferentes. Os espaços da sala de aula são ampliados, fazendo com que esses alunos consigam, na maioria das vezes, adquirir uma autonomia tanto acadêmica, profissional quanto pessoal.

Nesse viés, de acordo com Moran (2015), é necessário que haja a expansão das possibilidades de uma participação mais colaborativa e efetiva dos membros que constituem esse modelo de ensino, porque ela auxilia a compreensão de conteúdos vivenciados diariamente nos componentes curriculares e difunde projetos e atividades que complementam a formação acadêmica.

Então, é possível afirmar que os contextos que permeiam o ensino EAD estão cada vez mais híbridos, pois, conforme afirmam Bacich e Moran (2015),

A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: “trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo” (BACICH; MORAN, p. 45, 2015).

Partindo desse pensamento, a EAD é mais complexa porque os espaços físicos da sala de aula são ampliados, uma vez que sai da figura canônica de um professor como centro e detentor das informações para incorporá-lo como mediador do conhecimento, facilitador, gestor do saber.

Diante disso, o espaço físico perde suas limitações. Segundo Moran et al (2000), o aluno sai da posição individual para absorver a aprendizagem colaborativa, pois participa e constrói o conhecimento junto do professor, por meio das tecnologias e, no caso da extensão, esse conhecimento é ampliado pelas ações desenvolvidas na comunidade.

Nesse sentido, a experiência de propor um projeto de extensão aos cursos totalmente EAD é desafiador, haja vista a necessidade de envolver professores universitários, alunos de graduação e comunidade. A perspectiva de Rocha (2007 apud Silva, 2001) assegura os fundamentos deste estudo:

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA 2007 apud SILVA, 2011, p.2).

A partir do momento em que o aluno EAD está em contato com uma comunidade, é possível perceber a expansão da sala de aula on-line desse estudante, modificando o modo de ele pensar e agir no mundo. Essa ação é materializada, pois ele devolve os conhecimentos adquiridos ao longo da formação profissional à comunidade onde vai atuar.

Assim, o ensino a distância promove uma experiência singular, haja vista o contato com várias modalidades de comunicação e de leituras do mundo, criando um processo multimodal de aprendizagem, do qual também o ensino híbrido perpassa, conforme Valente, Almeida e Geraldini (2017).

A convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão provoca mudanças nos modos de interagir, representar o pensamento, expressar emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos, assim como aporta novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios aos processos educativos (VALENTE, ALMEIDA E GERALDINI, 2017, p. 457-458).

Nessa perspectiva, retomamos às ideias de **rede** e de **leitura**: rede como um entrelaçamento de possibilidades, cruzamentos de campos diversos do conhecimento, do fazer humano; leitura como possibilidade que vai além do código escrito, compreensão e interpretação que ultrapassam o objeto livro, alcançando uma obra de arte, uma tabela periódica, um mapa, uma placa informativa, um gesto, um olhar, um projeto.

No processo híbrido proposto no projeto “Rede de Leituras”, os alunos extensionistas irão trabalhar com planejamento, autonomia e disciplina. Essas ações vão auxiliá-los a criar uma espécie de trilha ou rota para que a aprendizagem e o trabalho ocorram de forma contínua e gradual, com o máximo de aproveitamento e um mínimo de energia e tempo.

A partir dessas ideias e do projeto do curso de Letras já em execução, a equipe EAD/UNIUBE decidiu enfrentar o desafio e propor a abrangência do “Rede de leituras” para todos os cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnológicos da educação a distância dessa instituição superior.

Para a expansão da proposta, os gestores de cursos elaboraram subprojetos, tendo em vista o objetivo maior que é fortalecer os vínculos entre a academia e a comunidade, buscando um diálogo entre as especificidades de cada curso e as necessidades do contexto onde vivem os alunos, formando uma rede de leituras e leitores.

Assim, para que o aluno possa desenvolver com eficácia suas atividades, é fundamental que ele organize o tempo e cumpra as atividades propostas. Tais atividades possibilitarão a construção gradativa dos conhecimentos necessários à formação profissional e, conseqüentemente, pessoal desses sujeitos.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO

É interessante ressaltar que este texto descreve uma dada experiência que possa contribuir, de forma relevante, para uma determinada área de atuação, pois ele traz as ações tomadas nas situações de vivências, consideradas importantes, e que caracterizam o projeto de extensão. O artigo tentará, de forma contextualizada, evidenciar as etapas pelas quais o projeto tem percorrido.

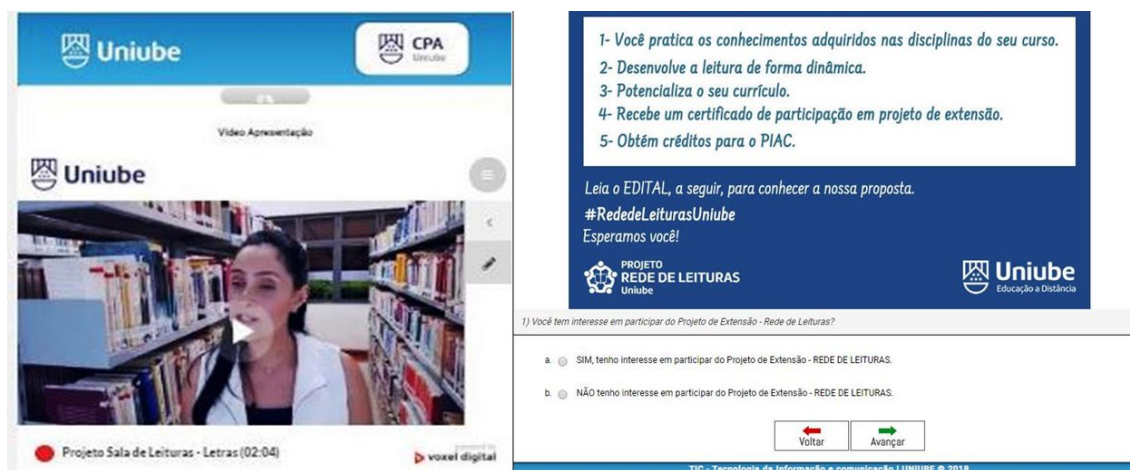
A participação de alunos, orientados por professores, deve desencadear a troca de 5 saberes acadêmicos e populares, no contato direto com a realidade concreta, estimulando a formação profissional pautada na cidadania e o alcance dos objetivos inerentes à função social e a missão da universidade.

Para a viabilizar o projeto, inicialmente, foram realizadas reuniões com a equipe da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para a inserção do projeto de extensão como enriquecimento curricular, sendo criada uma sala de aula no AVA. Na sequência, coube à equipe de gestores a elaboração dos subprojetos, a partir do projeto maior o “Rede de leituras”. Cada gestor organizou o seu, compreendendo a ideia de rede, como entrelaçamento de conhecimentos e a ideia de leitura como possibilidades de interação entre o texto verbal ou não-verbal e os sujeitos envolvidos nas ações.

A seguir, reuniões foram realizadas para a estruturação do regulamento, que apresenta a seguinte normatização: a) forma de inscrição, b) número de vagas para cada curso, c) seleção dos alunos, d) aprovação dos subprojetos de cada curso, e) regularização da situação acadêmica do aluno, f) identificação das instituições que sediarão os projetos, g) estruturação e operacionalização do plano de trabalho firmados entre a universidade e as instituições participantes, h) monitoramento, execução

das atividades e avaliação dos resultados, i) cumprimento de carga horária - 4 horas por mês – j) duração do projeto e k) certificação.

Ressaltamos que o processo de seleção e escolha dos alunos participantes ocorreu de acordo com as seguintes etapas eliminatórias: i) inscrição, ii) seleção e classificação dos alunos, iii) publicação do resultado. No ato da inscrição, os alunos tiveram acesso, por meio do AVA, a uma breve explicação dos benefícios de participar de um projeto de extensão, por meio de um vídeo elaborado pelos coordenadores do projeto, conforme a figura 1.



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem UNIUBE

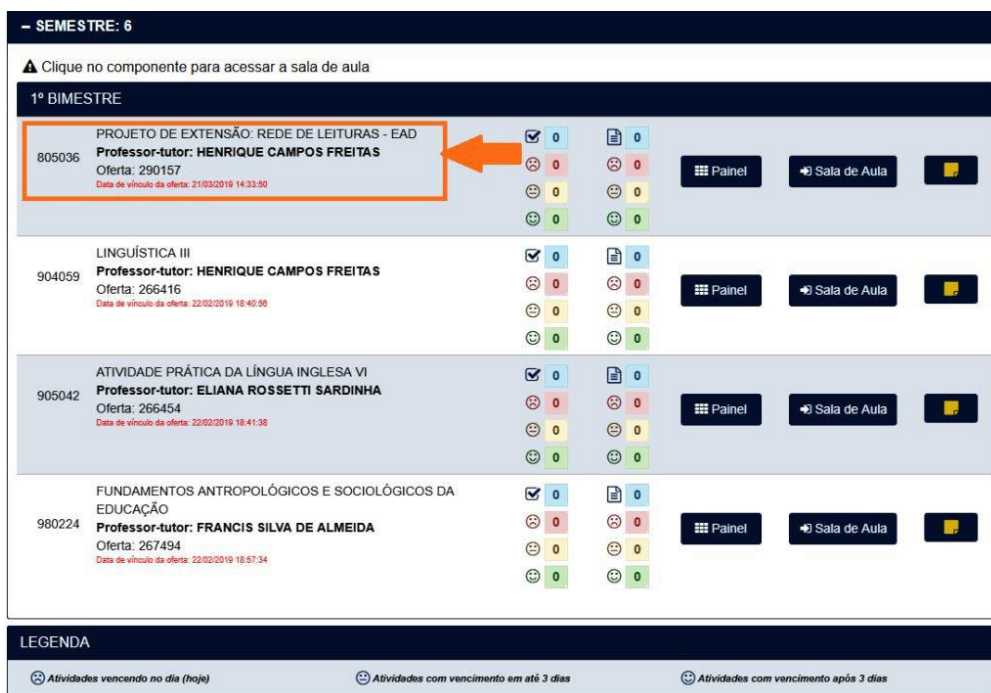
Já a escolha dos alunos foi feita mediante ordem de inscrição, observadas data e hora registradas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo os primeiros inscritos de cada curso, classificados, até preencher o número máximo de vagas.

Outras normas do regulamento: os candidatos foram ordenados, conforme critério acima descrito, pela sequência decrescente, com a indicação do resultado: “selecionado e classificado”, “classificado, mas não selecionado” ou “reprovado”. Foram admitidos no projeto os candidatos selecionados e classificados até, no máximo, o número de vagas oferecidas no regulamento, ou seja, 4 vagas por gestor de cursos, no total de 56 vagas. Para efeitos de desempate na classificação final, foi considerada a seguinte ordem de precedência: i) horário de inscrição, observado o dia, a hora, os minutos e os segundos.

Não havendo candidatos selecionados em número suficiente para o preenchimento das vagas em quaisquer cursos, as vagas remanescentes devem ser revertidas para 6 candidatos classificados e não selecionados, aprovados, sendo preenchidas em ordem decrescente, ao curso com maior número de alunos matriculados e havendo desistência de candidato selecionado e classificado, a vaga será preenchida pelo candidato selecionado e classificado em ordem decrescente, indicado em lista de espera.

Durante esse período de seleção, a sala de aula virtual foi criada com ferramentas específicas e para possibilitar o diálogo entre alunos e alunos e alunos e professores. Esse diálogo vai possibilitar a troca de experiências ocorridas nas ações extensionistas em diferentes polos distribuídos pelo país.

Figura 2: Exemplo de salas de aula no AVA



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem UNIUBE

Os alunos extensionistas contam, ainda, com um professor tutor on-line, responsável pela mediação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem previstos no subprojeto específico de cada curso de graduação e vinculado a ele, mediando as atividades desenvolvidas na comunidade. Dessa forma, professor-tutor on-line interage ativamente com os seus alunos, estimulando-os para a realização das atividades propostas nos subprojetos.

Para que essa interação aconteça, a sala de aula no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) conta com ferramentas para que os alunos se informem e entrem em contato com outros estudantes dos diferentes dos cursos de graduação e polos EAD. A sala de aula, então, conta com palavra do tutor, tira-dúvidas, videoaulas fórum e orientador web.

Para compreender melhor as ferramentas do ambiente virtual, explicamos a seguir as funções de cada uma: 1) **palavra do tutor**: sempre que necessário, o professor envia uma mensagem a fim de alterar o aluno para o cumprimento da atividade proposta naquela semana, além de motivá-lo; 2) **tira-dúvidas**: nesta ferramenta, você poderá interagir com o professor-tutor para se inteirar, por exemplo, sobre o subprojeto do curso, trabalhos e atividades a serem elaboradas, situações ocorridas durante as ações, elaboração do plano de trabalho e do relatório descritivo; 3) **videoaulas**: nelas, os professores orientam os alunos sobre os aspectos obrigatórios do projeto, além de expor as atividades que estão acontecendo nos diferentes polos para que os extensionistas tenham conhecimento das diferentes atividades que acontecem nos polos.

Além disso, há exposição de como elaborar os planejamentos que deverão ser postado; 4) **fórum**: Nesta ferramenta, o aluno socializa o que está fazendo no local escolhido, compartilhando ideias com todos os colegas da sala de aula e os professores-tutores e, por fim, 5) **orientador web**: é o

momento em que o professor-tutor abre a sala de aula, com até 25 alunos, ao vivo, onde todos podem interagir e discutir planos de ação a serem 7 executados e trocar experiências quanto a realização das atividades.

Ainda, para que o professor acompanhe as atividades dos alunos extensionistas, ele deverá realizar as postagens obrigatórias, na sala de aula, dos seguintes arquivos:

- **CARTA DE ACEITE** – trata-se de um documento de aceitação do trabalho, uma carta a ser levada à instituição onde realizará a atividade. Ela deve ser assinada pelo responsável e postada na sala de aula, no local denominado ARQUIVOS.
- **PLANO DE TRABALHO** – refere-se ao planejamento da atividade que o aluno desenvolverá em campo.
- **RELATÓRIO DESCRITIVO MENSAL** – neste documento, o aluno extensionista vai relatar passo a passo como foi o processo de aplicação da sua atividade na comunidade.
- **LISTA DE PRESENÇA** – destinada à assinatura do público-alvo que participou da ação extensionista.

Percebemos, até aqui, que o caminho metodológico está definido, porém poderá ser alterado dentro das necessidades que surgirem no decorrer do desenvolvimento das atividades e por sugestão dos próprios alunos. Esses métodos são flexíveis e foram elaborados para facilitar o controle e acompanhamento dos professores-tutores das atividades que são desenvolvidas na comunidade de seu aluno, de qualquer polo.

5. UMA EXPERIÊNCIA DO ENSINO HÍBRIDO, NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, EM UM PROJETO DE EXTENSÃO: BREVE DISCUSSÃO

Como resultados iniciais, consideramos pertinente apresentar a palavra de dois alunos extensionistas, que revelam a importância do projeto do seu curso na sua vida acadêmica e pessoal:

Aluno André, do curso de Letras:

(01) “Este projeto tem feito a diferença em minha vida, pois na convivência semanal com a comunidade que trabalhamos, que é um centro de atendimento psicológico CAPs, com a “Oficina de poesia e arte”, observo a importância da instituição superior nesses grupos carentes e, vejo, ainda, o meu desenvolvimento profissional, como algo muito positivo, pois na elaboração de planos e na atuação do projeto aprendo como pode ser em sala de aula. Ele tem sido importante também na minha vida pessoal.”

Temos também o depoimento da aluna do Curso de Ciências Biológicas, Maria.

(02) “É muito enriquecedor, tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal, ser integrante de um projeto tão importante, uma agregação de valores e respeito por uma comunidade até então por mim desconhecida e muitas das vezes ignorada pela sociedade. Fiz muitos amigos, conheci várias pessoas e vejo a satisfação e alegria em cada olhar ao nos ver entrar na instituição, é maravilhoso! Trabalhamos temas universais, sempre alicerçados por um material apropriado ao desenvolvimento cognitivo de cada participante, muito bem elaborado por nós e pelos professores.”

A proposta está baseada no modelo do “ensino híbrido”. De acordo com Bochicho, Neto e Trevisani (2015), essa abordagem pedagógica extensionista começa a destacar-se na educação presencial e a distância, por mesclar atividades semipresenciais, a fim de levar o aluno a ser protagonista do seu aprendizado, participando ativamente do processo de ensino e de aprendizagem, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Ainda nessa perspectiva, é possível destacar que, no processo do aprender, professores e colegas colaboram com a construção do saber através de discussões, projetos, resolução de problemas etc., em ambientes virtuais e presenciais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que projetos de extensão devem ser valorizados pela importância da ampliação, discussão e criação de saberes que eles promovem nas instituições de ensino superior, e como parte integrante do fazer acadêmico, os cursos de graduação EAD, da universidade, ao abrirem as portas para a comunidade, se firmam em uma instituição que valoriza ações integradoras à extensão, pesquisa e ensino, por meio de tecnologias.

Este texto evidencia que os graduandos e os professores envolvidos passam a ter uma visão de totalidade, consolidando a extensão como uma ruptura da individualidade e fortalecendo o trabalho solidário aliado aos saberes instituídos nas estruturas curriculares dos cursos.

Dessa forma, a instituição mostra-se comprometida com uma de suas funções norteadoras: a transformação social e mais ainda, com as tecnologias como responsáveis por contribuir com essa transformação. Sabemos que há muito a fazer e a aperfeiçoar neste projeto, mas com certeza, os frutos colhidos beneficiarão não só os alunos e professores envolvidos como também a comunidade onde as ações extensionistas ocorrerão.

7. REFERENCIAS

BACICH,L; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focona-educacao-hibrida.aspx>> Acesso em abril 2019.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: **Fórum junho 2012**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-De-Extensao.Pdf>>

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Editora Brasiliense. São Paulo. 1986.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. P. 15-33. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 17/04/2017.

SILVA, Valéria et al. Ensino, pesquisa e extensão: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. **35 Anos de Administração no Sertão da Ressaca: histórias, contribuições e perspectivas**. Disponível em: Acesso em 22 abr. 2018.

SILVA, Marco; CLARO, T. A docência online e a pedagogia da transmissão. Boletim Técnico do SENAC, v. 33, p. 81-89, 2007.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino, 2017. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

EAD NA AMAZÔNIA: UMA MODALIDADE DISPONÍVEL AOS ALUNOS RIBEIRINHOS



MAURO SÉRGIO SOARES RABELO

KATSUMI LETRA SANADA

ANA ROSA CARNEIRO SOUSA

ANDRÉIA BARROS DE SÁ

RESUMO: A contribuição desse artigo, será de relatar sobre a importância da Educação a Distância como sendo a modalidade de compartilhamento impulsionador do conhecimento nas comunidades ribeirinhas da Amazônia brasileira, foca-se principalmente em escolas localizado do baixo amazonas, onde mostra exemplo concreto e experiência de forma específica dos ribeirinhos atuantes no ensino médio escolar. do instituto educacional Amapá/Pará-IEAP, unidade essa, que se inseri na realidade amazônico, tendo como metodologia a pesquisa bibliografica, e de campo, feito no próprio Instituto Educacional Amapa/Pará-IEAP, na forma de entrevistas, questionários previamente elaborados com pareceres dos mesmo sobre a temática em questão, os resultados, foram tabulados e apresentados em forma de gráfico, o foco dessa pesquisa é de comentar as varias experiências vividas no campo da tecnologia já implantada no Brasil, mais especificamente no ramo da educação em geral, que atualmente, atrelam-se nas condições de usuário neste campo da comunicação a serviço da ampliação da educação como uma realidade, assim sendo, o laboratório de informática educacional- LIED, será o local usado como suporte para o trabalho da educação a distância, pois com a tecnologia, o aluno tem nas regiões mais distantes do brasil condições necessárias de acessar as mesmas fontes de co-

hecimento disponível, nas instituições de educação dos centros urbanos. com a tecnologia e sua modalidade na Educação a Distância-EAD, observa-se que está verdadeiramente democratizando a educação no brasil, visto que na unidade educacional da região ribeirinha da amazônia, a chegada do conhecimento possibilitou aos alunos de distantes regiões ribeirinhas da Amazonia brasileira comecem a quebrar fronteiras que antes era impossível de acontecer.

Palavras-chave: EAD. Modalidade. Alunos. Ribeirinhos. Amazônia.

INTRODUÇÃO

Esse artigo baseia-se em relato prático e efetivo da educação a distância no Instituto Educacional Amapá/Pará-IEAP, impulsionado acerca da importância que no ambiente escolar, principalmente, quando se trata de realidade comunitária dos ribeirinhos da Amazônia Brasileira, onde ações sociais, não ocorre somente por questões voltados ao fator geográfico, mas, também a biodiversidade e característica cultural, populacional que influenciam e criam situações peculiares para o desenvolvimento de um projeto educacional amplo.

No diferente cenário Amazônico, uma rica realidade concreta, em que, a Educação a Distância-EAD vem há contribui, seja de

maneira decisiva para a construção de um projeto educacional, levando em conta as particularidades do Universo Amazônico que são cercados por Milhares de comunidades e vilas ribeirinhas. A Educação a Distância-EAD do Instituto Educacional Amapá/Pará-IEAP, comprova-se em prática sobre a importância dessa modalidade-EAD no compartilhamento de conhecimento das realidades Amazônicas Brasileiras, dando-se como ferramenta o seu processo de ensino e aprendizagem.

Efetivação ao uso das novas tecnologias, bem como, na educação que é dever imprescindível na atual conjuntura sócio educacional de nosso país e mundo, um mundo onde as tecnologias aproximam o conhecimento das pessoas cada vez mais, democratizando as informações, que no passado eram restritas a Pequenos grupos de privilegiados.

O presente relato de experiência da pesquisa, considera-se como fonte motivadora desse artigo, e evidencia sua importância de mostrar exemplo da expansão da Educação a Distância-EAD, nas escolas ribeirinhas da Amazônia

1. O HISTÓRICO DOS MODELOS DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Não se pode pensar na questão educacional amazônica desarticulada da gestão educacional brasileira. Embora esteja enfatizando educação para todos, a seletividade é

Visivelmente estimulado no nível superior de ensino, observando-se inclusive, a transferência gradativa de responsabilidade do Estado para o setor privado neste nível educacional. Quanto ao mecanismo, Gadotti (2000) comenta: *“nos últimos anos, verdadeiros impérios instrucionais foram construídos através de empréstimos do governo e de altas taxas de anuidade cobradas dos alunos”*.

Quando resgatado à trajetória histórica sobre educação da Amazônia, podemos observar sempre, a sequência de erros e tentativas que vem se arrastando no período colônia até os nossos dias.

Então, em 1549 quando a Coroa Portuguesa assumiu seu maior controle econômico/político através do Governador-Geral Tomé de Souza, esse trouxe consigo quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega que implantou, a primeira forma de educação organizada nos povoados Amazônicos.

A colonização, catequese e educação são portanto, três aspectos de um grande movimento no qual, se deu, através da inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. Com isso, foram fixados os valores, padrões culturais, políticos e econômicos, que convinham ao colonizador português sobre a população nativa, como instrumento de imposição ideológica esse modelo, torna-se, a primeira experiência de educação organizada em terras brasileiras.

Percebemos que, ao longo de nossa história compreender, conhecer e implantar modelo de educação nos estados da Amazônia brasileira, que busca atender as necessidades locais que, foi sempre pensado nas mais diferentes realidades locais. Em complemento, os diferentes governos, buscavam educar para explorar, obedecendo a um modelo educacional, baseado em uma política exploradora, sem em muitos momentos, levar em conta, a peculiar realidade existente na vasta região Amazônica.

É importante frisar que, desde o modelo dos jesuitas, para império, república e o regime militar, sempre as políticas educacionais para Amazônia, atenderam interesses exploratórios e não da população local.

2. O SÉCULO DAS TECNOLOGIAS PRESENTE NAS ESCOLAS

Neste século as tecnologias de informação e comunicação – TICs tem estado cada vez, mais presente no cotidiano das pessoas, pois vivemos em meio a uma dependência da tecnologia, que se modifica e se renova muito rapidamente. A educação com a utilização das TICs, pode ser pensada e estudada como fonte de transformação social e inovação para a educação.

Com a implantação do Laboratório de Informática Educacional-LIED, inúmeras escolas por todas as regiões brasileiras, atrelam suas ações tecnológicas baseado, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, que elaborou uma revisão do Programa Nacional de Informática na Educação-PROINFO em 2007.

Ao entendermos que o compartilhamento do conhecimento, foi democratizado com o auxílio das tecnologias presentes nesses espaços educacionais alunos providos de realidades Amazônicas, com seguiram ter acesso aos mesmos conteúdos e conhecimentos em que um aluno presente da grande cidade, devido ao modelo da Educação à Distância - EAD que, proporcionar esse compartilhamento do conhecimento nas unidades escolares.

Segundo Ltwinn:

uma das principais características da educação a distância consiste na mediação das relações entre docentes e alunos. Em virtude disso, os programas de educação a distância devem conter uma proposta didática com maior conteúdo didático que as situações presenciais. (LTWIN,1997, p.41)

3. A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL

As tecnologias invadem os espaços de relações sociais, mediatizando e criando ilusão de uma sociedade de iguais. No entender de Sarlo:

As desigualdades são marcadas pela ilusão de um realismo que permitiria a todos participar com iguais condições dos diferentes espaços e meios proporcionados pela sociedade capitalista e essencialmente tecnológica. O mercado audiovisual e tecnológico cria a ilusão de a todos servir, embora muitos se contentem apenas com o fast-food televisivo e com a esperança de um dia poder acessar todos os bens. Consumidores efetivos e consumidores imaginários reforçam os objetivos do mercado (SARLO, 1998, p.2)

A tecnologia não é boa, nem má, dependendo das situações, usos e pontos de vistas, e tampouco neutra, já que é condicionante ou restrita, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades. Não se trata de avaliar seus impactos, mas de situar possibilidades de uso, embora afirma algumas formas de usar já se impuseram, tal a velocidade e renovação com que se apresentam.

Não propomos a apologia das tecnologias, mas a utilização destas ferramentas como alavancas para reflexão na sala de aula, como um dos elementos desencadeadores de percepções sobre as complexidades do mundo atual e como mediadoras de processos comunicativos. Para D'Ambrósio:

de fato, muito se passa fora da escola e, como consequência disso, o professor repetidor, que vê sua missão apenas, como ensinador do conteúdo disciplinar, tem seus dias contados. Ele será substituído por um vídeo ou por um CDROM, ou por alguma nova peça de tecnologia ainda em desenvolvimento... ele não terá condições de competir com seus “colegas eletrônicos” que desempenham tarefas de repetidores de conhecimento congelado que fala e repete quantas vezes for necessário como o hipertexto, que esclarece pontos que não foram bem entendidos, chegando a dialogar com o aprendiz. (D'AMBRÓSIO, 2003, p. 60-61)

No atual cenário tecnológico do século XXI a tecnologia, tem sido tão presente e influenciável na Vida das pessoas de hoje que a implantação do Laboratório de Informática Educacional – LIED, na escola, vem abrir espaço para a prática cada vez, mas presente na difusão do conhecimento, que através das ferramentas da Educação à Distância – EAD.

4. OS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conceituar educação a distância, parece cada vez mais problemático, visto que as constantes mudanças e inovações tecnológicas e suas implicações na dinâmica dos processos educacionais, nos fazem adquirir certas cautelas na tentativa de definir tais modalidades de educação. No entanto, existem vários conceitos de EAD e todos apresentam alguns pontos em comum. Neste trabalho abordaremos a definição usada em nossa legislação que de certa forma, abrange de maneira sucinta e objetiva o que queremos nesse capítulo. Desta forma, o conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

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, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.27)

Essa definição da Educação a Distância complementa-se com o primeiro parágrafo do mesmo artigo, onde é ressaltado que esta deve ter obrigatoriamente momentos presenciais, como se segue:

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

- I. – avaliações de estudantes;
- II. – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III. – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e
- IV. – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Por diversos autores é conceituada essa modalidade de ensino e cada um destes enfatiza alguma característica especial no seu conceito. A ênfase de cada autor e os diversos acontecimentos históricos, não será abordado com ênfase neste trabalho, tais definições mostram que a Educação à distância oferecem oportunidades que pelo método presencial seria inviável de atingir, pois possui uma ampla abrangência não somente no nosso país, mas em todo mundo.

5. CHEGADA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA.

A Educação à Distância-EAD, torna-se um agente de mudanças das práticas pedagógicas. Seguindo estas tendências a EAD, propõem novas metodologias e recursos pedagógicos orientados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e como não percebe a sua grande importância no cenário Amazônico, em que, a grande dimensão geográfica criam algumas particularidades diferentes das demais regiões brasileiras, e hoje os conteúdos disponibilizados pelas tecnologias através da Educação à Distância-EAD, leva os conteúdos antes acessíveis somente nos grandes centros e comunidades dos estados da Amazônia brasileira.

Figura 1- Entrada do Prédio do IEAP



Fonte: Arquivo do IEAP (2019)

Sendo assim, entendemos que à instituição escolar tem o desafio de incorporar as tecnologias da informação para desenvolver de forma mais significativa e atrativa os conteúdos que propõe a ensinar, tendo a tecnologia como eixo do processo de ensino-aprendizagem. Antes estas questões, acredita-se que a escolar sempre procurou incorporar as tecnologias do seu tempo, seja o lápis, caderno, os textos impressos ou quadro de giz.

Hoje, as novas tecnologias da informação já fazem presentes ou dadas as condições materiais político pedagógico, sefarão presente na escolar mesmo que lentamente. O fato como diz APPLE, aqui. *“Não irá embora Devemos estar muito seguros de que o futuro que ela promete para nossos estudantes é real, não fictício”*.

É no estado do Amapá uma região tipicamente amazônica, o processo de educação tem dado um grande avanço com a implantação do Laboratório de Informática Educacional-LIED, para servir com suporte aos conhecimentos disponíveis na modalidade da Educação à Distância- EAD,

pois permite acessarmos os conteúdos nacionais nos sites, nas pequenas escolas das comunidades Amazônicas. Hoje em dia, nas mais simples comunidades da Amazônia, possui gerador, televisão com parabólica e em certos lugares acesso a computador e internet.

A EAD não substitui a educação presencial tradicional. Porém o seu processo de aprendizagem é facilitado por uma facilidade permitida hoje pelas tecnologias, e na Amazônia essa tecnologia serviu para encurtar as distâncias. A modalidade da EAD vem como meio de dotar as instituições educacionais de condições para atender às novas demandas por um ensino de melhor qualidade e ágil, e universalização do saber pedagógico.

Na Amazônia em fim, contribui para ampliar e democratizar o acesso às informações, eliminando barreiras como distância, fronteiras, fuso horário, etc.

Um grande número de alunos que, adotou a modalidade da Educação à Distância-EAD, veio a promover a inclusão via democratização das oportunidades e continuidade dos estudos nessa região tão esquecida do Brasil principalmente pelas políticas públicas.

Hoje na região Amazônica, a Universidade Aberta do Brasil-UAB, em parceria com a CAPES e os Institutos Federais, vem contribuindo para a proliferação da modalidade da Educação a Distância na realidade Amazônica.

A experiência no Instituto Educacional Amapá/Pará-IEAP, onde, os conteúdos da Educação à Distância-EAD, disponíveis no Laboratório de Informática Educacional-LIED, que possui uma estrutura de 10 computadores, como acesso a internet, e que, contribui para o processo de enriquecimento educacional do aluno daquela comunidade Amazônica.

A Amazônia brasileira, rica em diversidade ambiental e cultural, mais que necessita ser observada de uma maneira peculiar quando se fala em educação, e hoje com as novas tecnologias, a modalidade de educação a distância, vem sendo a grande importância para a construção de um projeto democrático de educação para a realidade Amazônica.

METODOLOGIA

Como metodologia para construção desse artigo, optou-se para o desenvolvimento dessa pesquisa, tanto nas revisitações bibliográficas, quanto numa abordagem quantitativa consistente, alinhando –se, em uma pesquisa de campo, realizado no Instituto Educacional Amapá / Pará - IEAP. lança-se em questão entrevistas com questionários, previamente elaborados a fim de consubstanciar o artigo com pareceres dos alunos e professores sobre a temática em questão.

Os resultados foram tabulados e apresentados na forma de gráfico os quais, confirmaram a importância da Educação a distância – EAD na Amazônia. Os questionários foram aplicados em 02 (duas) turmas, para um universo de 40 (quarenta) alunos, do Instituto Educacional Amapá / Pará - IEAP.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A opção foi aplicar o questionário para os alunos, a fim de estabelecer um paralelo de informações, avaliando a visão dos alunos referente ao uso da Educação à Distância como elemento para o processo educacional. As informações foram tabuladas e discutidas, confrontando as mesmas com base teórica.

A primeira pergunta realizada, que busca saber se, é mais fácil para aluno aprender na modalidade da Educação à Distância-EAD, em sua realidade, no gráfico abaixo se observam as percentagens:

Gráfico 1 - Para você é fácil aprender e compreender os conteúdos disponíveis para Educação à Distância, no ambiente do Laboratório de Informática - LIED.

Gráfico 1 – Tabulação de resultados, referente à 1ª pergunta, direcionada aos alunos (as).



Fonte: Alunos (as), do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

Com 92% dos alunos responderam que conseguem aprender os conteúdos dispostos na modalidade da Educação à Distância, com auxílio do LIED. Assim, são nítidas as possibilidades para os alunos na EAD, pois é quase a totalidade dos alunos, visto que apenas 8% responderam não.

A segunda pergunta indagava a respeito se eles gostariam de aprender usando mídias tecnológicas como o computador por exemplo.

Gráfico 2 - Para você o uso das mídias, é importante para aprender e compreender os conteúdos das disciplinas, como língua portuguesa e matemática

Gráfico 2 - Tabulação de resultados, referente à 2ª pergunta, direcionada aos alunos (as).



Fonte: Alunos (as), do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

Na terceira pergunta buscou-se saber se os alunos gostariam que seus professores utilizassem as mídias para ministrar as aulas.

Gráfico 3 - Você gostaria que os professores, utiliza-se mais das mídias, disponíveis nas plataformas da Educação à Distância – EAD.

Gráfico 3 - Tabulação de resultados, referente à 3ª pergunta, direcionada aos alunos (as).



Fonte: Alunos (as), do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

Nesse questionamento responderam 90% dos alunos, confirmaram que gostariam que os professores utilizem as mídias acessíveis na plataforma da Educação à Distância-EAD, nas aulas com a quarta pergunta, foi indagado aos alunos, se acham que os professores têm facilidade em utilizar os recursos do LIED, com suporte para a Educação à Distância – EAD.

Você acha que os professores, tem a facilidade de usar as ferramentas da Educação à Distância – EAD, nas salas de aula do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP.

Gráfico 4 - Tabulação de resultados, referente à 4ª pergunta, direcionada aos alunos (as).



Fonte: Alunos (as), do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

A quinta pergunta refere, se consiste em saber se acreditam que a tecnologia pode contribuir no processo educativo nas escolas.

Gráfico 5 - Você acredita que as tecnologias utilizando em sala de aula, proveniente da Educação à Distância – EAD, contribui no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 5 - Tabulação de resultados, referente à 5ª pergunta, direcionada aos alunos (as).



Fonte: Alunos (as), do Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP

Ao analisar o gráfico anterior percebe-se a unanimidade nas respostas, já no segundo há uma divergência. Tal situação pode ser explicada quando houve uma conversa informal com os pesquisados, pois 80% deles acreditam que as tecnologias auxiliam no processo de ensino- aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse artigo referente a importância do compartilhamento do conhecimento pela Educação à Distância – EAD, no Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP, fazer uma análise acerca da maneira que as mídias tecnológicas atuais, dentro do Laboratório de Informática Educacional – LIED, junto com as ferramentas da Educação à Distância – EAD, podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar e os possíveis entraves ocorridos no decorrer do processo de implantação de tais ferramentas nas escolas que vão desde as dificuldades pessoais até

os entraves institucionais, mas que numa região com a Amazônia brasileira, esse modelo de educação vem criando uma verdadeira democratização do conhecimento.

Com base nos dados coletados no Instituto Educacional Amapá / Pará – IEAP, por meio dos questionários e levantamento de informações acerca do tema, bem como as propostas dos educadores referentes ao uso da Educação a Distância – EAD, para acessar os conteúdos das disciplinas, foi possível obter um apanhado geral de como esse processo tem importância para a educação nas comunidades ribeirinhas da Amazônia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPEL, Michael. **Trabalho docente e textos: economia e política da relação de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino**. Brasília: 1992.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Novos paradigmas de atuação e formação de docente**. São Paulo: JM Editora, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes

Médicas, 2000. FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, (1996).

LITWIN, E. **Tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1997. LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

SARLO, Beatriz. **Escenas de la vida pos moderna**. Buenos Aires: Ariel, 1998.

IDENTIDADE DE EGRESSAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ELEMENTOS DE UM PERFIL



LIDNEI VENTURA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)

DULCE MÁRCIA CRUZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

KLALTER BEZ FONTANA

DOUTORANDA UNIVERSIDADE FEDERAL DE EDUCAÇÃO (UFSC)

RESUMO: O artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que investigou as travessias de identidades das egressas do curso de Pedagogia a Distância, oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina, nos anos de 2014 a 2016. A metodologia de pesquisa narrativa, com enfoque hermenêutico-interpretativo, foi utilizada tanto na fundamentação teórica quanto na análise dos dados coletados. Foram realizados três momentos de investigação para composição do corpus da pesquisa, dos quais descrevemos os resultados da primeira fase da investigação, cujos dados foram coletados em questionário no Google Docs, com população aleatória e adesão espontânea das egressas. Resultados desta fase apontam aspectos importantes da EaD para a travessia de identidades pessoais e profissionais das respondentes. O estudo ainda indica que o estudante da EaD se configura como uma das identidades móveis que emergem no cenário contemporâneo.

PALAVRA-CHAVE: Pesquisa narrativa. Identidade. Educação a distância.

ABSTRACT: The article presents the partial results of a research that investigated the crossing of identities of the graduates of the “Curso de Pedagogia a Distância, offered by the “Universidade do Estado de Santa Catarina”, in the years 2014 to 2016. The narrative research methodology, with a hermeneutic focus- interpretative, it was used both in the theoretical foundation and in the analysis of the collected data. Three moments of investigation were carried out to compose the research corpus, of which we describe the results of the first phase of the investigation, whose data were collected in a questionnaire on Google Docs, with random population and spontaneous adhesion of the graduates. Results from this phase point out important aspects of distance education for crossing the respondents’ personal and professional identities. The study also indicates that the DE student is configured as one of the mobile identities that emerge in the contemporary scenario.

KEYWORDS: Narrative research. Identity. Distance education.

1. INTRODUÇÃO

A questão colocada por Walter Benjamin (2012) sobre o descompasso entre a evolução da superestrutura e a base econômica de uma sociedade, levanta hipóteses interessantes para o campo da cultura. Esta questão, colocada pelo autor ainda nas primeiras décadas do século XX, na sua obra mais influente, *A obra de arte na era de*

sua reprodutibilidade técnica [1935-1936], suscita reflexões, pois embora permaneça arraigadamente capitalista, a economia contemporânea tem deslocado seus eixos a partir de crises sistêmicas no modo de produção, sendo uma das mais significativas a que se deu no âmbito do colapso do fordismo e que lançou definitivamente boa parte da humanidade numa era de tecnologia digital, assustadoramente em âmbito global.

É possível que tenhamos que levar meio século para compreender todos os desdobramentos deste processo no campo da cultura - como fez Benjamin no estudo das consequências da reprodutibilidade para a obra de arte -, mas um fenômeno chama a atenção: a emergência da mídia de massas, os *mass media*. Tal fenômeno lança o sujeito contemporâneo num verdadeiro oceano de notícias, informações e imagens cada vez mais preocupadas em apresentar a realidade além dela própria - a modo de simulacro - que tão bem Baudrillard (1991) conceituou como *hiper-realidade*.

Essas considerações levam à ponderação de que nossa relação com o mundo é cada vez mais mediada, intensamente “midiada” e altamente influenciada pelos *mass media* nos mais diversos aspectos da vida social contemporânea. Esse é precisamente o pensamento do professor italiano Armando Fumagalli (2006, p.4), ao afirmar que: “Hoje em dia não nos damos mais conta do quanto aquilo que cremos pertencer ao mundo que pensamos conhecer diretamente deriva, na realidade, de experiências que são mediadas por aparatos de comunicação de massa”. Na era do digital, que se acelera a partir do final do século XX, essa mediação avançou de tal forma que essa constatação [embora com as devidas relativizações], encontra ressonância no alto grau de exposição midiática a que está sujeita a sociedade contemporânea. São tantos os apelos discursivos a que se está exposto, que se tornou impossível conceber a participação dos sujeitos em práticas sociais de modo qualificado sem apropriação da linguagem das mídias.

Neste contexto, os meios de comunicação trouxeram consigo um verdadeiro arsenal de ressignificações, pois as práticas sociais envolvidas com a virtualidade solaparam as noções de tempo e espaço, e conceitos como interatividade, simultaneidade e concomitância informacional e comunicativa tomaram conta do ideário sociocultural contemporâneo, minando fronteiras, reduzindo espaços geopolíticos e esgarçando de tal jeito as amarras do tecido social que podemos, hoje, ouvir muitas vozes de “identidades em trânsito” (HALL, 2001) que buscam seu lugar neste mundo.

Tão somente a constatação dessa nova condição social, que marca a contemporaneidade, já seria uma justificativa plausível para que alguém se debruçasse sobre suas implicações para a educação. Isso porque a emergência do digital, enquanto realidade que pressiona o cotidiano do sujeito contemporâneo, traz à tona consigo um sem número de identidades, tantas quantas sejam requeridas pelas vivências e experiências em contextos de prática sociais de letramento multimidiático (LEMKE, 2016). São identidades em trânsito também sujeitas à vontade pessoal, mas quase sempre à revelia do sujeito, que é arrastado pela correnteza do seu tempo e pelas transformações que o contexto sócio histórico lhe impõe.

No campo da educação a distância, marcado fortemente pela mediação das tecnologias digitais, a constituição dessas novas identidades ainda é pouco estudada. Foi precisamente sobre isso que procuramos investigar na tese de doutorado defendida, em 2018, no PPGE da Universidade Federal

de Santa Catarina, intitulada “O voo da fênix: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância”. Neste artigo, apresentamos um recorte do procedimento teórico-metodológico da primeira fase da pesquisa, cuja intenção foi mapear o perfil das egressas do curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina.

A pesquisa teve por base os aportes teóricos de Benjamin (2012; 2007; 2016) e suas indicações metodológicas que convidam a operar com “imagens de pensamento”. Sendo assim, para levantar as características identitárias das egressas, optou-se pela construção de infográficos, a fim de mapear imagetivamente a referida amostra.

2. A EAD E SUAS IDENTIDADES EMERGENTES

A pesquisa investigou a caracterização de uma das identidades que brotam do mundo digital: a dos estudantes da EaD, aprendizes virtuais, que no Brasil foram contabilizados pelo Censo EAD.BR 2015 em 5.048.912 alunos (ABED, 2016) - um verdadeiro “mar” de identidades.

Tais identidades podem ser consideradas como “aprendizes virtuais” porque utilizam majoritariamente o meio digital para sua formação, principalmente ambientes virtuais de aprendizagem, supersaturados de recursos midiáticos, o que causa, já de começo, uma dupla estupefação para esses sujeitos: uma espécie de teletransporte para o ciberespaço e conseqüente supressão da sala de aula e do professor presencial.

No acompanhamento das acadêmicas do curso de Pedagogia a Distância da UDESC desde a década de 1990, foi possível perceber a mudança de perfil das egressas, sobretudo a partir de sua imersão em intensos processos interativos predominantemente ciberespaciais com a chegada da EaD de 5ª geração (MOORE e KEARSLEY, 2008).

Esse novo modo de estudar, conforme assinala Peters (2006), baseado nos princípios da igualdade, do currículo aberto, de estudo orientado no estudante e estudo autônomo, tem provocando variados “deslocamentos” (GIDDENS, 2002) e feito emergir novas configurações identitárias. Assim, é possível considerar que estamos diante da emergência de uma nova identidade cultural (HALL, 2001), que tem como marca uma nova relação com o conhecimento e seus processos de (re) construção e (re)elaboração: o sujeito egresso da EaD.

Embora tenha sido nomeado de formas diferentes - tais como ensino a distância, aprendizagem a distância (*e-learning*) (MILL; MACIEL, 2013), educação aberta e aprendizagem aberta (*open-learning*) (PETERS, 2006) e, após o advento da Web, educação on-line, educação virtual ou educação digital aberta (ALEVIZOU, 2017), além de outras denominações - esse paradigmático fenômeno tem permitindo aos estudantes navegar por “mares virtuais nunca antes navegados”, (re)construir e (re) significar conhecimentos a partir da apropriação da linguagem digital e da exposição multimidiática facultada pelas interações síncronas e assíncronas, tanto dentro quanto fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tal como previu Peters (2004, p.191), acerca da gradual hegemonia do virtual

em processos de ensino e aprendizagem: “Mudanças de paradigma, mudança de valores e experiências completamente diferentes trarão novos *insights*, atitudes e hábitos”.

No âmbito desta pesquisa, os indícios são de que essas mudanças ocorrem em nível de câmbios identitários, e os sinais são de que afetam o modo de ver e atuar sobre/no mundo, assim como nos relacionamentos domésticos, familiares, funcionais e profissionais. Foi isso, precisamente, que essa pesquisa se propôs a investigar: as possíveis travessias por que passaram as identidades dos sujeitos da EaD ao longo deste tipo de formação.

Outro aspecto que justificou a relevância do estudo foi a carência de pesquisas que dessem voz à essa emergente identidade. Enquanto tem se avolumado ao longo do tempo a produção bibliográfica em torno da relação mídia e educação, TIC e educação e educação a distância, não se tem percebido a mesma devoção da pesquisa acadêmica na captura da polifonia inerente aos aprendizes do mundo virtual, criando uma espécie de hiato investigativo sobre o tema (VENTURA, 2018).

No levantamento prévio realizado, de caráter experimental, na base de dados da CAPES, o *status* da questão permaneceu o mesmo. As ocorrências para os algoritmos “educação a distância” “identidade” são mínimas (20 de 352 ocorrências) e, mesmo assim, nenhuma delas se refere à identidade de alunos egressos, somente a de professores e tutores da EaD (seis ocorrências), e outros 10 que se referem a cursos nesta modalidade. Por outro lado, aparece um grande universo de 24.862 ocorrências para o algoritmo “EaD” [ou “EAD”], indicando que há muitos estudos nesta área, mas não destinados à identidade de alunos ou egressos. Para refinar a busca, foram pesquisados os algoritmos “EAD” “identidade”, e o resultado foi de 48 ocorrências, sendo que destas, apenas três estudos são sobre estudantes da EaD [dois sobre estudantes e um sobre egressos]. Quanto aos demais, 36 não se aplicam à busca, dois são sobre professores e seis sobre cursos. Evidentemente que esse foi um levantamento básico, para verificar inicialmente a ocorrência dos termos, precisando ser aprofundado em pesquisa posterior, mas indica as tendências apontadas anteriormente.

Defendemos na pesquisa que essa vasta constelação de identidades em trânsito não pode passar ao largo da pesquisa científica, já que a exposição dos alunos da EaD a tamanha polifonia no ciberespaço, onde se localizam virtualmente os ambientes de aprendizagem e a maior parte do período de formação, desencadeia um complexo processo de apropriação de conhecimentos e da linguagem digital, bem como a construção de conhecimentos e saberes cujos impactos tendem a produzir reflexos nas suas identidades profissionais e pessoais (VENTURA, 2018).

3. METODOLOGIA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

A abordagem foi de pesquisa qualitativa, tipificada como pesquisa narrativa (ABRAHÃO, 2004; ANDREWS; SQUIRE; TAMBOUKOU, 2008; MOEN, 2008), cujo procedimento principal é coletar histórias de vidas e relatar essas experiências.

A investigação foi implementada em três momentos distintos e integrados: 1º Momento: questionário para levantamento de perfil de egressas; 2º Momento: Seleção de amostra e realização de entrevistas (auto)biográficas; 3º Momento: Realização de formação continuada para coleta de memorial autobiográfico. Apresentamos abaixo os procedimentos referentes ao primeiro momento, enquanto recorte, para o presente artigo.

Para construir um perfil imagético das egressas, a coleta de dados foi efetivada a partir de um questionário com perguntas fechadas, mas com possibilidade de inserção de comentários nas respostas, disponível no *Google Docs*, com universo restrito [formandas de 2014 a 2016], população aleatória e adesão espontânea dos/das respondentes [exclusivamente egressos/egressas do curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC]. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira com informações pessoais e, a segunda, com informações sobre a graduação a distância. O convite para responder ao questionário foi enviado através de uma lista de e-mails do pesquisador com mais de 300 endereços particulares. Destes, retornaram 46 questionários respondidos, todos de egressas, por isso o tratamento da amostra no gênero feminino ao longo da pesquisa.

Alguns dados desta coleta serão apresentados e discutidos no próximo item e constituem o perfil geral do grupo de egressas participantes desta pesquisa.

3.1 Imagens fragmentadas das fênix

A metáfora que guiará a construção do perfil das egressas parte da alegoria da fênix, por se tratarem de identidades que ressurgiram de si mesmas ao longo do processo de formação, tendo-se transmutado do meio analógico para o digital por conta de sua imersão em ambientes virtuais.

Serão apresentados ao leitor alguns *flashes* acerca do perfil das fênix tão somente com a intenção de construir um panorama geral, em sobrevoo, das coprotagonistas da pesquisa. Os dados aqui mostrados têm a intenção de contextualizar, ainda que por imagens nem sempre claras, vidas com/sobre as quais, no decorrer da pesquisa, foram narradas uma travessia, uma jornada de formação e de experiências.

A escolha de exposição dos dados seguirá a proposta benjaminiana de construção visual, procurando com isso apresentar uma imagem de pensamento [*Bilddenken*]. Assim, para apresentar ao leitor as fênix, o recurso de representação utilizado será o infográfico, dado o seu caráter pictórico e escritural [*Geschriebene*], com as mesmas características do pensamento alegórico (BENJAMIN, 2016). Com isso, seguimos a orientação deste autor no livro das *Passagens*, quando diz que “a representação materialista da história é imagética [*bildhaft*]” (BENJAMIN, 2007, p. 505).

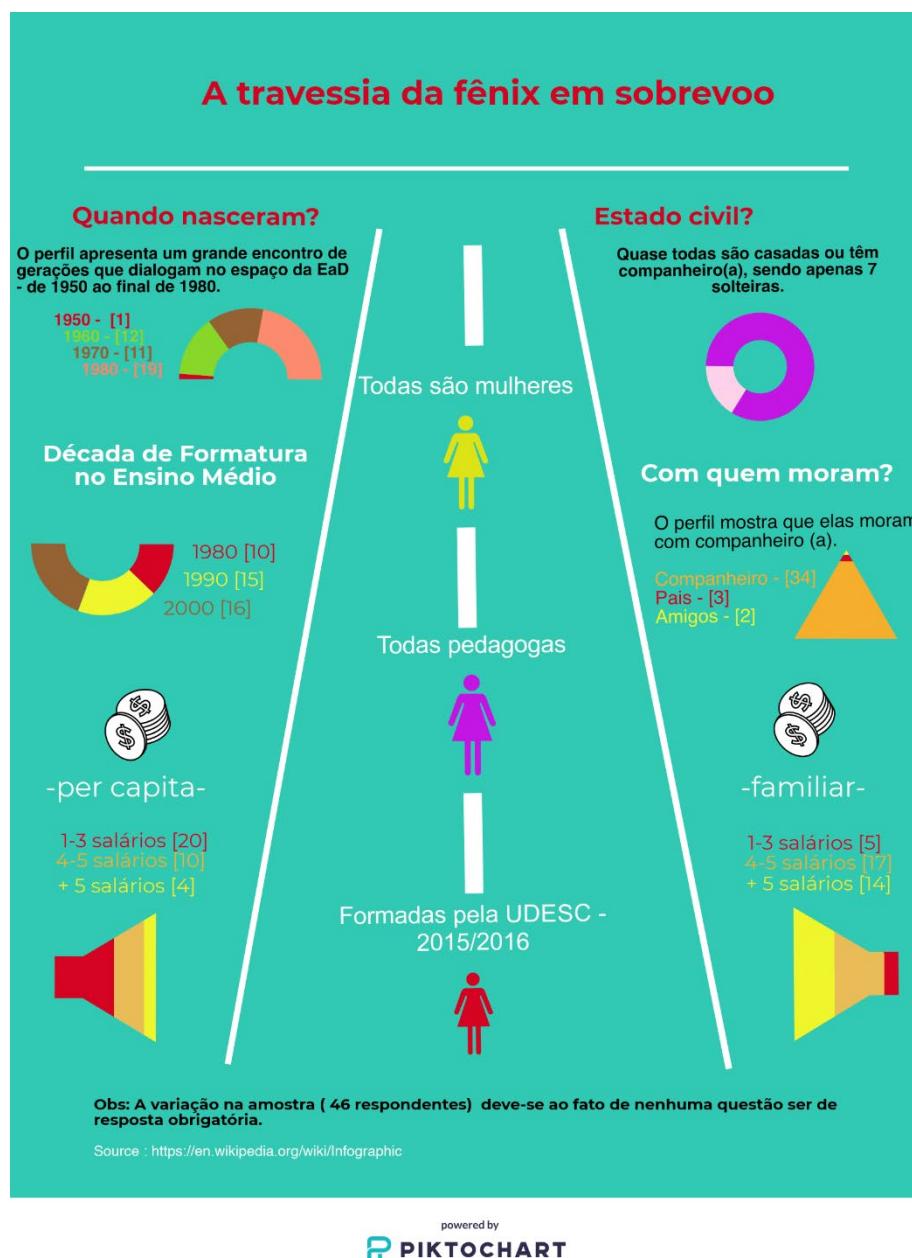
Os infográficos propõem uma imagem de travessia, alegoricamente concebida como uma imensa avenida, sobre a qual sobrevoa a fênix. Mas se o sobrevoo dá ao pássaro uma visão geral, é preciso também atentar para os acostamentos, o que está por fora do caminho principal, para ver outras

paisagens e imobilizar imagens mais detalhadas da viagem de ida e volta. E se a visão panorâmica é importante, não há que se descurar dos detalhes, conforme outra orientação de Benjamin (2016).

Para tanto, foram confeccionados dois infográficos (via Piktochat): “Informações de perfil 1” (Figura 1) e “Informações de perfil 2” (Figura 2), cuja intenção é fotografar algumas informações que, de alguma forma, deem a conhecer melhor as fênix. O primeiro traz informações mais gerais sobre o perfil e o segundo levanta impressões acerca do percurso de formação na educação a distância.

a) Informações de perfil 1

Figura 1 – Informação de perfil 1



Fonte: Ventura, 2018.

Apesar de o perfil apresentar um encontro de quatro gerações, o que é sempre produtivo e interessante, infelizmente as egressas se encontram no espaço da formação universitária por uma dis-

crepância do sistema educacional brasileiro, pois houve um grande atraso no acesso à universidade para todas elas, o que confirma a alta seletividade do sistema educacional brasileiro. A média de idade, em geral, supera os 40 anos, o que tende a dificultar o acesso ao mercado de trabalho e o (re)início de carreiras, se esse for o objetivo da formação superior. Por outro lado, iniciativas como as da EaD colaboram para reparar injustiças sociais, oportunizando acesso ao ensino superior a uma parcela da população a quem o direito de formação foi negado no momento próprio.

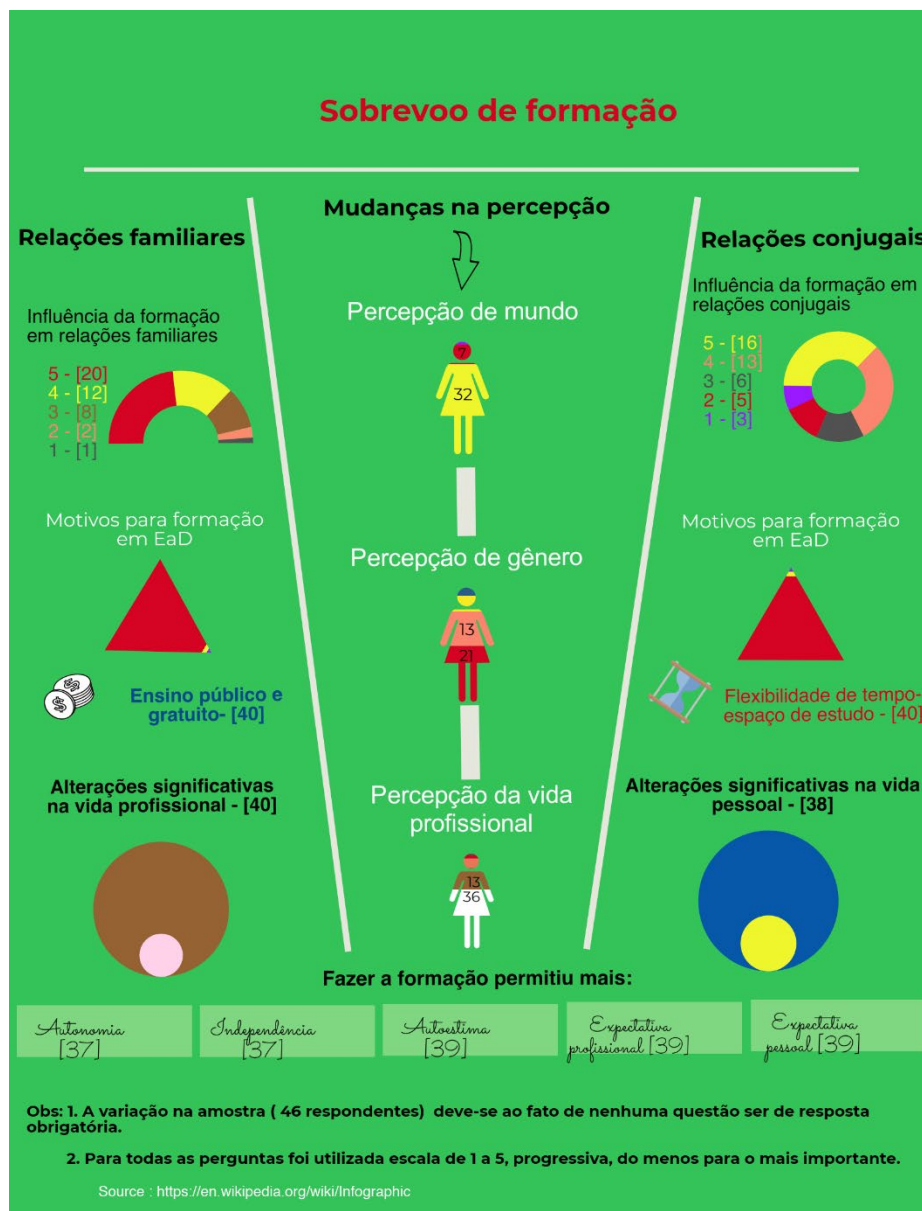
O leito natural seria a continuidade dos estudos depois do ensino médio. Mas como se pode ver na imagem, há um longo hiato entre a formação no ensino médio e o ensino superior. Considerando as formações no ensino médio, a maioria dessas mulheres ficou vários anos sem estudar, tornando o seu reingresso na vida acadêmica mais difícil. Isso aparece em seus comentários (opcionais) no questionário: “senti-me enferrujada”; “depois de 22 anos afastada dos bancos escolares aparecem algumas dificuldades”; “minha maior dificuldade foi com as tecnologias e metodologias científicas”; “o tempo fora da escola dificultou um pouco”, dentre outros. Assim, o leitor pode imaginar o choque dessas mulheres quando se depararam com um ambiente virtual de aprendizagem, tendo que lidar o tempo todo com a linguagem informatizada e ter que exercitar multiletramentos com pouca ou nenhuma formação anterior, haja vista a distância temporal entre o ensino médio e o curso superior, praticamente todo virtual, sem falar nos hábitos e modalidades de estudo e todas as competências que demandam. Esses casos fazem lembrar Certeau (2014) e seu modo de encarar o sujeito moderno, como um inventor de mil artes de fazer sua própria vida e desenvolver tantos engenhos quanto necessários para superar o peso do mundo. Esse pensamento foi uma das chaves importantes para a sequência do estudo e para a elaboração da tese de doutoramento.

Como apresentado ao longo da pesquisa, não foram poucos os obstáculos que as astuciosas fênix tiveram que superar para concluir a formação em Pedagogia, sempre tributando aos familiares, amigos e companheiros o sucesso da formação. O infográfico 1 aponta dois aspectos importantes desta condição: quase todas moram com companheiro(a) e a composição da renda aumenta bastante quando é considerada a familiar em detrimento da *per capita*, inclusive aumentando a incidência de renda de mais de 5 salários mínimos, praticamente o dobro da média de salários, no Brasil, em 2016 [R\$ 2.227,50]. Isso certamente colaborou para que pudessem concluir o curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que problematiza a questão da liberdade financeira.

O segundo infográfico traz outros elementos a destacar e que parece fotografar bem as impressões que as fênix tiveram da sua formação, qual seja, a das influências que sofreram e a importância deste processo para suas vidas, considerados aqui como interpelações às suas identidades e os seus modos de ver o mundo.

b) Informação de perfil 2

Figura 1 – Informação de perfil 1



powered by
PIKTOCHART

Fonte: Ventura, 2018.

Na estrada principal da travessia, estão as mudanças que as fênix se autoatribuíram ao longo da formação, representadas pelas imagens das meninas no vão central do infográfico. Entretanto, pode ser útil começar pela periferia do caminho e olhar para os motivos que as levaram a fazer o curso e destacar dois aspectos principais, cujos desdobramentos são importantes para o escopo desta pesquisa e para entender suas motivações.

Os principais motivos levantados são expressos no infográfico por duas pirâmides vermelhas. A da esquerda levanta um problema crônico da EaD, o do financiamento público e sua gratuidade, e poderia bem representar a marca elitista da educação superior brasileira. É isso que informa o Censo da Educação Superior 2016, realizado pelo INEP. A rede privada responde por 87,7% do ensino superior, abarcando 75,3% das matrículas (INEP, 2016, p. 5-7). O relatório também apresenta que “em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total,

82,3% em instituições privadas” (2016, p. 11). E, no caso da EaD, o setor público responde por menos de 20% das matrículas, reiterando históricas demandas represadas por ensino superior.

Esta pirâmide está de acordo com essa distorção, pois quase todas as respondentes (94,5%) disseram que o motivo principal de fazerem o curso era o fato de ele ser público e gratuito. Aliás, vários comentários que se seguiram a essa resposta reforçam essa problemática, que destacamos com duas falas: “As graduações presenciais e até mesmo algumas a distância têm um preço muito elevado. Estava fora da minha realidade”; “Não poderia ter realizado este sonho se tivesse que pagar”. Em função destas mesmas razões evocadas pelas fênix, é possível pensar quantos sonhos foram e são constantemente interrompidos, quantas expectativas frustradas e o quanto há ainda por fazer para a constituição de uma educação superior inclusiva e de acesso aberto.

A pirâmide da direita apresenta outro motivo importante para as fênix optarem pelo curso na modalidade a distância: a flexibilidade do tempo e espaço de estudo. Esse fator foi apontado também em 94,5% das respostas, seguidas de comentários, tais como: “Porque é a distância por ser no máximo duas vezes por semana presencial e poder estudar em casa”; “A flexibilidade é um dos fatores que mais pesou”. Esta última resposta aponta para uma das características principais da EaD, ou seja, as possibilidades materiais de expansão que a atual reprodutibilidade técnica permite à educação, podendo-se romper fronteiras geográficas, institucionais e culturais.

Como se pode no infográfico, para a grande maioria das respondentes a realização desta formação influenciou significativamente a vida profissional (90,6%) e a vida familiar (88%). Embora não seja possível dimensionar o alcance dessas mudanças, algumas falas são emblemas de que uma coisa importante aconteceu para que resolvessem exemplificar suas respostas. Sobre as influências do curso na vida profissional, algumas delas comentaram: “Como trabalho numa escola consigo agir de forma mais acolhedora, sem julgamentos”; “Sim, buscando melhorar as práticas pedagógicas, proporcionar e enriquecer os conhecimentos dos educandos”.

Quanto às influências que perceberam na vida pessoal, as fênix não se referem somente à sua própria vida, mas que essas se espalharam para a família e para a sociedade. Ao menos é o que sugerem falas como essas: “Fui a primeira a ter uma graduação nessa modalidade e agora minhas irmãs pensam em fazerem [sic] o mesmo”; “Em relação aos meus filhos e companheiro foi muito bom. Hoje crio meus filhos com uma abordagem mais progressiva, lhes apresento o mundo com um olhar menos delirante e mais humano”. Segundo as respostas das egressas, expressas nas imagens do segundo infográfico, a realização da formação teve grande influência em suas relações conjugais, familiares e profissionais, chegando a indicar alterações nessas relações. Mas não só. Elas apontam para certa mudança nas suas percepções, que não são mais do que mudanças na forma de olhar o mundo e as coisas. No vão central da travessia de formação no infográfico, foram situadas as principais alterações que elas dizem ter sofrido em suas percepções: de mundo, de gênero e de vida profissional. Falta ainda dizer que a formação “modificou” percepções acerca do próprio mundo, representada no gráfico pela menina de vestido amarelo, que corresponde a 97% da valoração máxima que atribuem a essas mudanças.

Ainda no vão central do gráfico, temos uma menina de vestido rosa com vermelho, que representa as possíveis mudanças nas percepções de gênero das respondentes. Os dados aqui apareceram mais desarmônicos, o que dificultou a tarefa de compilação, obrigando a atender quase todas as escalas [1 a 5], diferentemente das outras respostas. Apesar desta ser a menina mais multicolorida, e as escalas maiores [4 e 5] indicarem (79%) que houve mudanças nas percepções de gênero, parece instigante o fato desta questão ter tido bem menos comentários do que as outras. Fica em suspenso se tal acontecimento é derivado de históricos tabus sobre o tema, filtros conscientes e inconscientes em tratar do assunto, conflitos entre o tratamento tradicional e acadêmico do assunto etc. Ainda assim, alguns comentários reiteram sinais de que a formação pode ter influenciado quanto a essas percepções e que são um alento diante do retrocesso social que a matéria vem sofrendo na segunda década do século XXI no Brasil. Seguem algumas falas, poucas no conjunto das respostas, mas alentadoras e impactantes: “Pude refletir sobre a diversidade de gêneros na sociedade atual e suas implicações na mediação em sala de aula”; “Eu era uma pessoa completamente conservadora, e não considerava a parte científica como formadora da questão de gênero”; “De uma forma interdisciplinar sempre fomos desafiados a refletir as questões de gênero dentro e fora da escola [...] Hoje para mim a questão de gênero é uma questão de luta!”.

Outros aspectos como construção de autonomia e independência pessoal, assim como aumento da autoestima e abertura de novas perspectivas profissionais e pessoais, comunicam o percurso transformador das identidades das fênix, cujos dados neste trabalho apenas tangenciamos. Cabendo a novas pesquisas explorá-los com mais profundidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas atuais dão conta de que na modernidade as identidades são marcadas por metamorfoses constantes, em contínuos movimentos de travessias identitárias. E no âmbito dessas velozes transformações, as identidades pessoais e profissionais sofrem contínuos processos de resignificação.

Neste contexto, a presente pesquisa investigou narrativas de travessias de identidade de egressas de um curso de Pedagogia a Distância, usando a metodologia de pesquisa narrativa, a partir da qual se buscou revelar e compreender aspectos importantes dessa modalidade educativa na emergência de novas identidades no cenário contemporâneo.

A relevância da investigação consistiu em preencher um hiato investigativo na abordagem acadêmica com relação às identidades de estudantes da EaD, pois, embora haja uma plêiade de estudos sobre essa modalidade, foi possível identificar que ainda há poucos sobre a identidade de egressos. Neste sentido, o recorte da pesquisa permitiu a construção do perfil das egressas com o uso de infográficos, apresentando uma leitura imagética dos dados coletados em campo.

Os dados apresentados são indícios de que a formação superior pode transformar vidas, abrir horizontes, cultivar sonhos e expectativas de dias melhores. Entretanto, devido às características

de intensa exposição multimidiática, a formação na modalidade a distância se apresenta no cenário contemporâneo como um imenso portal do qual podem emergir novas identidades. O esforço de escrita desta pesquisa foi, de alguma forma, rabiscar alguns desses indícios.

Desta forma, a investigação realizada buscou contribuir para o reconhecimento de que estudantes da EaD se configuram como identidades brotantes do mundo virtual e apontar para a importância de efetivação de políticas públicas que contribuam para a democratização do acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.
- ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. **Doing narrative research**. London, 2008.
- ALEVIZOU, G. **De REA a MOOC: perspectivas críticas acerca das trajetórias históricas de mediação na educação aberta**. *Rev. Educação e Cultura Contemporânea*. v. 14, n.34. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/136/showToc>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: InterSaber, 2016.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacro e simulações**. Lisboa: Relógio D'água, 1991.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Org. Ed. alemã Rolf Tiedemann; Org. Ed. brasileira Willi Bolle. Minas Gerais: Editora UFMG, 2007.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica** (primeira versão). In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, W. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barrento. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 21. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- FUMAGALLI, A. O Cristianismo e o desafio do mass media. A televisão de poucos e o bem de muitos. Cidade do Vaticano: **Agenzia Fides**, 2006. Entrevista concedida a Bruno Mastroianni. Disponível em: <http://www.fides.org/por/dossier/2006/dossier_massmedia.doc> Acesso em: set. 2011.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2015**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> . Acesso em: 7 dez. 2017.

- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada**. vol. 49, n.2, Jul./Dez. Campinas, 2010.
- MILL, D.; MACIEL, C. (Orgs.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EduFMT, 2013.
- MOEN, T. Reflections on the narrative research approach. In: HARRISON, Bárbara. (Org.). **Life story research**. London: SAGE Publications, 2008.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.
- PETERS, O. **Didática da educação a distância**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.
- PORTAL de Periódicos CAPES/MEC. In: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- VENTURA, L. **O voo da fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis.
- SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 17 jan. 1999.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: ENTRE A QUALIDADE E A COMPETITIVIDADE POR PREÇO



PAULO RANGEL ARAÚJO FERREIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

GILENE ALVES DE SOUSA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

LILIA LEITE BARBOSA
FACULDADE DE TECNOLOGIA DO PIAUÍ – FATEPI

**ANDRÉIA NÁDIA LIMA DE SOUSA
PESSOA**
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

JÁDER DE MOURA FONTENELE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

RESUMO: A educação superior no Brasil tem passado por inúmeras mudanças ao longo dos últimos anos e, no que diz respeito à educação a distância, não acontece de forma diferente. Apenas no que concerne aos números, saiu-se de cerca de 5 mil polos em 2016 para cerca de 14 mil cadastrados no sistema e-MEC no ano de 2018. Não obstante a essa expansão, também cresce a insegurança de um cenário concorrencial que, de um lado baixa os preços, de outro investe-se menos na qualidade dos cursos ofertados. Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, que na forma de uma revisão de literatura, visa demonstrar que a educação superior a distância brasileira passa por uma encruzilhada do preço baixo e da necessária oferta de qualidade dos cursos mesmo com baixo investimento.

Palavras-chave: Competitividade. Educação a distância. Preço.

ABSTRACT. Higher education in Brazil has undergone numerous changes over the past few years and, with respect to distance education, it does not happen differently. In terms of numbers alone, it went from around 5,000 poles in 2016 to around 14,000 registered in the e-MEC system in 2018. Despite this expansion, the insecurity of a competitive scenario is also growing, which, on the one hand, lowers prices and, on the other, invests less in the quality of the courses offered. This work is the result of a bibliographic research, which, in the form of a literature review, aims to demonstrate that Brazilian distance learning higher education goes through a crossroads of low price and the necessary quality offer of courses even with low investment.

Keywords: Competitiveness. Distance education. Price.

1 INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil, de maneira geral tem se modificado ao longo dos anos, do mesmo modo acontece no caso específico da educação superior a distância. O cenário é de passagem de casos isolados ou complementares para situações mais gerais e específicas, ou seja, cada vez mais o público jovem tem procurado a educação superior a distância como uma forma de continuar estudando e, ao mesmo tempo, continuar e/ou entrar no mercado de trabalho.

Neste cenário, os polos de educação superior a distância, em especial a educação superior a distância particular, veem nesse público um alvo certo para ofertas de cursos na modalidade EaD por um preço que possa ser pago por estes estudantes e que podem ser conciliados com o seu dia a dia de trabalho, de problemas familiares ou com os mais diversos tipos de rotinas e horários, já que boa parte destes cursos são 90% a distância.

O problema por trás deste crescimento da educação superior EaD brasileira é a falta de união dos lados da discussão, qual seja, (i) a qualidade dos cursos/ensino e um consequente melhor aproveitamento dos conhecimentos com (ii) a grande oferta de cursos pelas IES particulares e o grande investimento delas em propaganda e, conseqüentemente, baixo investimento da qualidade destes cursos e aproveitamento do conhecimento disseminado.

Neste diapasão, cabe questionar: *Como fazer com que a expansão da educação superior a distância particular caminhe pari passu à qualidade do ensino?* Assim, o presente trabalho pretende investigar como conciliar a [necessária] expansão da educação superior a distância com a [necessária] qualidade do ensino ofertado a baixo custo.

A pesquisa compõe-se em um estudo bibliográfico que por meio do método lógico-dedutivo visa demonstrar que a qualidade do ensino superior a distância está vinculado a um processo multifacetado que envolve fatores de logística, fiscalização e, sobretudo, investimento em pesquisa e extensão, mesmo que isso desconfigure – em partes – a própria categoria de “EaD”.

Este trabalho está estruturado em cinco partes principais, a começar por esta breve introdução; o desenvolvimento divide-se em três tópicos principais, onde no primeiro traça-se um breve histórico da educação superior EaD no Brasil, no segundo é trazido a lume os números atuais da educação superior EaD brasileira e, por fim, em um terceiro momento, são apresentados argumentos que fazem frente ao problema levantado acima, além de algumas considerações finais e referências bibliográficas.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação a distância no Brasil é definida no decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 como sendo a “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (art. 1º do decreto nº 5.622/2005).

Desde aquele curso na Gazeta de Boston ministrado pelo Professor Caleb Phillips onde o mesmo oferecia tutoria por correspondência, em 1728, certo é que a educação a distância tem galgado novos e ousados horizontes ao longo dos séculos (VASCONCELOS, 2010). Hoje, quase todos os países ao redor do globo, oferecem a educação a distância como meio de levar àqueles que não têm acesso à educação formal em tempo hábil ou não dispõem de tempo e/ou dinheiro para frequentar um curso regular (GOLVÊA e OLIVEIRA, 2006).

No Brasil, por exemplo, em 1904, com a oferta de um curso de datilografia por correspondência, já se registra os prenúncios de um projeto educacional que perpassaria as décadas e que se consolidaria, cada vez mais, com o advento dos microcomputadores e da internet, dentre outros meios tecnológicos.

A tabela abaixo apresenta um resumo de todos os momentos que marcaram a existência da educação a distância no Brasil:

Tabela 1 – Histórico da Educação a Distância no Brasil

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	
1904	Jornal do Brasil registra, na sua seção de classificados, a primeira oferta de curso de datilógrafo EaD
1923	Inicia-se a educação a distância pelo rádio no Brasil, com cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia
1934	Nasce a rádio-escola municipal do Rio de Janeiro onde os alunos tinham acesso prévio a esquema e material de aulas e era utilizada a correspondência para contato
1939	Em São Paulo surge o instituto monitor, ofertando cursos profissionalizantes na modalidade EaD
1941	Surge o Instituto Universal Brasileiro, responsável por formar mais de 4 milhões de pessoas ao longo dos anos e funcionando até hoje
1947	Surge a nova Universidade do Ar com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos, com ela os alunos estudavam com apostilas e tinham ajuda de monitores
1959	Surge, em Natal, o Movimento Estudantil de Base (MEB), que utilizando-se de um sistema rádio-educativo promoveu o letramento de jovens e adultos
1962	Em São Paulo é fundada a Ocidental School, escola de origem americana e que oferecia cursos EaD voltados para área de eletrônica
1967	O Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades oferecendo cursos voltados para educação pública na modalidade EaD
1970	Nasce o Projeto Minerva, que tinha a intenção de integrar e educar adultos por meio do rádio
1974	Na TV Ceará, o Instituto Padre Reus começa a exibir cursos televisivos de 5ª à 8ª série, que também era composto de materiais impressos e monitores
1976	É criado o sistema nacional de Teleducação, que ofereceu cursos com material teleinstrucional
1979	A universidade de Brasileiro, que foi a pioneiro no Brasil a oferecer cursos superiores na modalidade EaD, cria cursos veiculados por jornais e revistas
1981	É criado o Centro Internacional de Estudos Regulares, que tinha a intenção de oferecer o ensino fundamental e médio na modalidade EaD no Brasil
1983	É iniciado o projeto “abrindo caminhos”, pelo SENAC, com o objetivo de oferecer orientação profissional na área de comércio e serviços
1991	O Projeto “Um Salto Para o Futuro”, exibido pela TV Escola, leva formação continuada e aperfeiçoamento para professores
1992	É criada a Universidade Aberta de Brasília, um marco para educação na modalidade EaD dentro do Estado brasileiro
1995	É criado é Centro Nacional de Educação a Distância e a MultiRio, onde cursos de 6º ao 9º ano são ministrados através de cursos televisivos e material impresso
1996	É criada a SEED – Secretaria de Educação a Distância pelo MEC, ano também em que a educação a distância para a existir oficialmente no Brasil
2000	Forma-se a UniRede, rede superior de educação a distância que oferece cursos de graduação, extensão e pós-graduação na modalidade EaD
2002	Incorporação da CEDERJ à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro, dando origem à Fundação CECIERJ
2004	Iniciam-se vários programas para formação inicial e continuada de professores, pelo MEC, como o Proletramento e o Mídias na Educação
2005	É criada a Universidade Aberta do Brasil, parceria do MEC, estado e municípios para integração de cursos de educação superior a distância no Brasil

2006	Inclui-se a modalidade a distância nos sistemas de avaliação da educação superior, em obediência ao que dispõe o decreto Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006
2007	o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2008	No estado de São Paulo é criada uma lei que permite que até 20% do Ensino Médio seja ofertado na modalidade EaD
2009	A Portaria nº 10, de 02 julho de 2009 estabelece os critérios mínimos para dispensa de avaliações <i>in loco</i> , dentro outros aspectos para a educação superior EaD no Brasil
2011	A secretaria de educação superior é extinta, migrando seus projetos para a pasta de educação básica e/ou superior

Fonte: MAIA & MATTAR, 2007; MARCONCIN, 2010; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2010.

De lá pra cá, o ensino a distância têm se modernizado e chegado aos mais diferentes lugares e públicos e transformado a vida de pessoas ao redor do globo. A realidade brasileira, embora se adeque à global, tem suas peculiaridades e entraves que vão muito além da simples questão temporal, ou seja, a crescente oferta dos cursos EaD, em especial os de nível superior, nos últimos anos, tem ocorrido porque a procura por esses cursos cresceu. Logo, objetivando atender uma demanda, os polos de educação superior públicos e privados têm se espalhado pelo Estado brasileiro.

No capítulo posterior os números da educação superior pública e privada são apresentados em detalhes para, em sequência, discutir-se qual a consequência dessa expansão vertiginosa do número de polos/vagas para o resultado que se espera dos graduandos e pós-graduados egressos desses cursos de modalidade EaD e, assim, tentar chegar a uma resposta de como esse número de vagas pode fazer frente a uma qualidade do ensino/conhecimento adquirido.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL EM NÚMEROS

Com a edição do decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a educação superior a distância no Brasil ganhou um novo marco na sua história. A possibilidade das instituições adquirirem credenciamento mesmo sem a oferta de cursos presenciais facilitou de forma significativa a regularização daquelas instituições ociosas e/ou que atuavam de forma irregular.

O supracitado decreto regulamenta o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), especificadamente para tratar da educação superior na modalidade a distância. Mas, o que de novo e que mais sucinta debates é a possibilidade de as instituições ofertarem cursos superiores na modalidade EaD sem que fosse preciso ofertar, também, na opção presencial, como já citado acima.

O artigo que traz a supracitada previsão versa da seguinte forma:

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.
 (...)
 § 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.

Portanto, a norma que regulamenta a oferta de vagas na modalidade EaD pelas IES particulares, flexibilizou a criação de cursos superiores pela iniciativa privada e facilitou a criação para as instituições públicas. Com isso, o número de polos subiu de 6.583 para 15.394, sendo que a principal motivação para a flexibilização trazida pelo decreto é o alcance da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a matrícula de mais de 50% da população entre 18 e 24 anos no ensino superior (BALMANT, 2018), *in litteris*:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (MEC, 2014, p. 13).

Essa meta do PNE deveria ser compromisso do Governo Federal e Estados, no entanto, os municípios acabam, também, se vinculando à proposta uma vez que participam da elaboração das propostas, pois “é no ensino superior que tanto os professores da educação básica quanto os demais profissionais que atuarão no município são formados, contribuindo para a geração de renda e desenvolvimento socioeconômico local” (MEC, 2014, p. 13).

Para Pequeno,

tal crescimento, apontado no Censo EAD.BR 2017, indica que o total de matrículas, junto com o aumento de polos e a definição mais ampla de cursos semipresenciais também apresenta um crescimento muito significativo, chegando a 7.773.828 alunos contabilizados (2017, p. 13).

No ano de 2017 23,8% (vinte três vírgula oito por cento) dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos cursavam faculdade, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Para o Ministério da Educação, esse baixo número de jovens na educação superior se dá por falta de acesso a IES em suas cidades de residência, motivo pelo qual o MEC objetiva criar cerca de 600 novos polos de educação superior a distância a cada novo ano (BALMANT, 2018).

A problemática por trás dessa expansão planejada é que, pouco mais de um ano após a edição do decreto e da nova regulamentação da educação superior a distância no Brasil, o que se viu foi a disparada vertiginosa da oferta de cursos superiores nessa modalidade. Dados do Ministério da Educação do ano de 2018 apontam que houve um crescimento de mais de 133% (cento e trinta e três por cento) desde a publicação do decreto, sem que haja uma preocupação além do quantitativo com esses cursos.

Se por um lado a flexibilização melhora o acesso, a oferta e o número de vagas nas faculdades e nos cursos de educação superior, por outro resta a preocupação com a expansão que visa atender um critério objetivo sem uma maior preocupação com as consequências qualitativas deste processo, como é preocupação desta pesquisa.

Logo, o aumento do número de vagas devia fazer frente a uma estruturação obrigatória das instituições. O barateamento desses cursos na modalidade EaD faz com que as IES privadas não se comprometam com nada além da disponibilização de aulas online e de materiais em PDF e, obrigatoriamente, o ensino e o conhecimento vão além de mídias digitais, eles têm que ser minimamente concretos e auferidos. Por isso, o dilema que ainda se insere o ensino superior a distância no Brasil é o mesmo que sempre vigorou nas suas entranhas: o de ir além do preconceito de que educação a distância não forma tanto ou tão bem quanto a educação presencial.

4 EAD: ENTRE A QUALIDADE E A COMPETITIVIDADE POR PREÇO

O vertiginoso crescimento da Educação Superior a Distância no Brasil poderia, sim, ser visto com bons olhos se não houvesse a preocupação com a qualidade desses cursos. Parece que é comum haver no Brasil uma cultura do formal em detrimento do real. Assim, pegando como exemplo a própria legislação que flexibilizou a criação de novos polos e vagas de educação superior a distância no Brasil, para atender à meta preestabelecida pelo PNE, esses cursos continuam sendo um excelente exemplo de como algo pode funcionar perfeitamente na teoria, mas pecar na prática.

O atendimento do critério objetivo que pretendia o PNE redundou na criação de um grande número de cursos e uma enxurrada de novas IES sem que uma maior preocupação com o alunado se fizesse presente. Neste diapasão, para Longo,

esse crescimento traz intrinsecamente uma expectativa de preços mais baixos, já que a criação de um ambiente concorrencial intenso e a oferta de cursos e vagas muito maiores que a demanda existente nas cidades vem provocando, entre outros, uma guerra de descontos e promoções que geram preços médios mais baixos, aumento dos custos de propaganda para captação de alunos, redução nas margens de lucro das IES e, com isso, uma menor capacidade de investimentos na modalidade a distância por essas instituições (2017, p. 17).

A preocupação do supracitado autor é genuína e sugere novos rumos para essa modalidade de ensino que não está (e nem deve) diminuindo ao longo dos anos, ou seja, ao invés de se pôr em xeque a EaD como forma de levar educação àqueles que não dispõem de tempo e dinheiro para fazer um curso superior em período regular, é mais fácil buscar alternativas que melhorem o aprendizado dessa demanda que não desaparece ao longo dos anos, pelo contrário, é frequente e requer novos ares, novos saberes e novas práticas.

Por este motivo, Pequeno (2018), em seu *Qual é o papel da ABED na discussão da qualidade da EAD no Brasil?* aduz que os pilares para uma educação a distância de qualidade são três, a saber: (i) *Material Didático*, (ii) *Avaliação* e (iii) *Tutoria*, mas, enquanto pesquisador, abre os olhos dos avaliadores para outro pilar, (iv) a *Metodologia Empregada*.

Para ele, o uso das chamadas “metodologias ativas” fortalecem a educação a distância propiciando mais autonomia do estudante na construção do conhecimento.

Segundo Xanthopoylos,

os métodos ativos colocam em primeiro plano o estudante mais autodidata, buscando trilhar seu caminho na aprendizagem por meios como a sala de aula invertida, PBL (aprendizagem baseada em problemas ou projetos, usando-se a mesma sigla), jogos, estudo Blended ou Híbrido, simuladores e tecnologias baseadas em realidade virtual, realidade aumentada, Learning Analytics, entre outras (2017).

Como bem aduziu Xanthopoylos, a transformação de uma educação 100% EaD em uma educação híbrida, por exemplo, onde os alunos pudessem praticar em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e, de forma periódica ter encontros presenciais, resultaria em um salto qualitativo do aprendizado que não se resumiria ao mero grau acadêmico, mas resultaria na formação de formadores de opinião, de pesquisadores e, conseqüentemente, em profissionais e pessoas úteis à sociedade.

Longo aduz, ainda, que o papel do professor-coach é de salutar importância neste processo, uma vez que “ele usa sua experiência para apoiar os grupos de alunos no processo de ‘aprender a aprender’ de forma autônoma e criativa” (2017, p. 18). Isso sugere que é necessário, mesmo que de maneira esporádica, haja uma espécie de tutor apontando o caminho, ou seja, que ajude os alunos a se tornarem protagonistas do seu aprendizado, papel que deve ser assumido pelo professor.

Logo, assim como demonstrado pelos estudos feitos pela *Consultoria Educa Insights no XI Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular*, o futuro da educação superior a distância no Brasil perpassa o enfrentamento dessas questões e a adoção de novas práticas, que se inserem tanto na adoção dos ambientes virtuais, quanto na contratação de professores para executarem esse papel de tutoria/coach.

Portanto, somente um sistema híbrido de educação a distância/semipresencial poderia resultar em uma melhora e, também, em uma superação dos problemas da educação superior a distância no Brasil, sobretudo, a superação do preconceito de que os cursos EaD não têm a mesma qualidade ou que os alunos dessa modalidade de ensino não aprendem ou dispõem de tanto conhecimento quanto os alunos da educação superior regular. Claro está que, os mesmos problemas que enfrenta a educação superior a distância os enfrenta também a educação superior presencial (precariedade dos polos, ausência de biblioteca, má formação de professores, baixo investimento em ensino, pesquisa e extensão como um todo), então, não há como dizer que o problema está na modalidade de EaD, mas na forma como os problemas característicos de cada modalidade é encarado pelos responsáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou demonstrar, ainda que sem pretender esgotar o tema, como a flexibilização da oferta de cursos na modalidade EaD, trago a lume pelo decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, trouxe consigo a angústia da dúvida que até o presente momento amarga tanto estudantes quanto professores e demais profissionais envolvidos com esta modalidade de ensino

vivenciam no seu dia a dia, qual seja, a da desqualificação dessa modalidade de educação que já enfrenta preconceitos e resistência de alguns setores da sociedade civil.

Neste ínterim, objetivou-se responder, por meio de um estudo bibliográfico de revisão de literatura, ao seguinte questionamento: como fazer com que a expansão da educação superior a distancia particular caminhe *pari passu* à qualidade do ensino? O resultado das leituras feitas ao longo deste estudo e que pode-se apresentar como resposta ao questionamento levantado como problema de pesquisa é o de que, a modalidade de ensino 100% a distância, já não satisfaz as mais diversas demandas e nem atendem aos objetivos exigidos pelos profissionais egressos daquelas IES e que procuram por uma oportunidade de trabalho ao concluírem suas graduações e pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD.

A inserção dos chamados AVAs, ambientes virtuais de aprendizagem, dotados de laboratórios e de recursos que vão muito além dos materiais em PDF e das videoaulas, dando lugar, realmente, ao aluno como protagonista na construção do seu saber, além de efetivar as chamadas metodologias ativas contribuem de forma salutar para melhoria da visão da educação a distância pela sociedade e dos resultados que espera-se dela, que, ao contrário do que por ventura venha buscar os governos, vão muito além do atendimento de metas em Planos de Educação ou de números a longo prazo.

Assim sendo, não cabe mais falar em números, a não ser que sejam de investimentos na qualidade desses cursos, até porque, qualquer aluno estaria disposto a pagar um pouco mais por uma educação que lhe rendesse um melhor ambiente de estudos, um melhor aprendizado e uma maior recepção do mercado de trabalho aos egressos de cursos de educação superior a distância. Isto posto, vê-se que não há qualquer problema com a criação de novos polos e/ou vagas de cursos de educação superior na modalidade EaD, tampouco com o valor que eles custarão, mas com o necessário investimento na qualidade da formação dos pagantes e numa preocupação genuína com os resultados sociais dessas formações de nível superior.

6 REFERÊNCIAS

BALMANT, Ocimara. *Polos de ensino superior a distância crescem 133% em um ano*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/polos-de-ensino-superior-a-distancia-crescem-133-em-um-ano.shtml>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Planejando a próxima década – conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso: 31 ago. 2019.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. *Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

MAIA, C.; J. MATTAR. *ABC da EaD: a Educação a Distância hoje*. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MARCONCIN, M. A. *Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

PEQUENO, Mauro. *Qual é o papel da ABED na discussão da qualidade da EAD no Brasil?* In: Censo EAD BR. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/1554/2018/10/censoeadbr_2017/2018>. Acesso em: 18 ago. 2019.

VASCONCELOS, S. P. G. *Educação a Distância: histórico e perspectivas*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viifelin/19.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

RODRIGUES, M. *Universidade Aberta do Brasil*. Disponível em: <<http://www.vestibular.brasilecola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm>>. Acesso em: 11 maio 2019.

SANTOS, P. *SEED - Secretaria de Educação a Distância*. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TRIVELATO, L. *Se o híbrido é a solução, qual é o problema?* In: CONGRESSO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARTICULAR, 11., jun. 2018, Ilha de Comandatuba. Disponível em: <<https://cbesp.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Educa-Apresentac%CC%A7a%CC%83o-CBESP-XI.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

XANTHOPOYLOS, S. P. *Metodologias ativas e tecnologias aplicadas à educação*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 23., set. 2017,

Foz do Iguaçu. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/23-ciaed/pt/apresentacao>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DA MODALIDADE PRESENCIAL EM DISCIPLINA A DISTÂNCIA: O CASO DA TECNODOCÊNCIA EAD

STUDENTS' PARTICIPATION IN THE PRESENTIAL MODALITY IN A DISTANCE DISCIPLINE: THE CASE OF TECHNOTEACHING EAD

LUCIANA DE LIMA

Universidade Federal do Ceará - UFC

ROBSON CARLOS LOUREIRO

Universidade Federal do Ceará - UFC

RESUMO. O objetivo é descrever o funcionamento da disciplina Tecnodocência EaD ofertada como optativa pela Universidade Federal do Ceará (UFC) no semestre 2018.2 e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas no *Facebook*. Diante da problemática da pouca oferta de disciplinas na modalidade a distância para cursos presenciais em universidades públicas brasileiras, desenvolveu-se uma pesquisa documental, pautada na análise da ementa da disciplina, do plano de aula elaborado e das respostas dos 30 alunos participantes às atividades propostas. Constatou-se que a disciplina possibilitou baixa evasão, alta participação dos alunos e resultados satisfatórios em termos de aprendizagem. A concentração de participação dos alunos, no entanto, mostrou-se próxima do início e do fim das atividades.

Palavras-chave: Educação a Distância. Evasão. Facebook. Tecnodocência. Participação.

ABSTRACT. The goal is to describe the functioning of the Technoteaching Distance Education discipline offered as optional by the Federal University of Ceará (UFC) in the 2018.2 semester and the participation of students in the activities developed on Facebook. Faced with the problem of the limited supply of distance learning subjects for on-site courses at Brazilian public uni-

versities, a documentary research was developed, based on the analysis of the discipline menu, the elaborated lesson plan and the responses of the 30 participating students to the proposed activities. It was found that the discipline allowed low dropout, high student participation and satisfactory results in learning terms. The concentration of student participation, however, was close to the beginning and end of the activities.

Keywords: Distance Education. Evasion. Facebook. Technoteaching. Participation.

1 INTRODUÇÃO

A procura por cursos na modalidade a distância tem crescido no Brasil, com maior ênfase nos últimos três anos. Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2018), das 341 instituições brasileiras que se propõem a desenvolver um trabalho com EaD, em 2017, 196 ofertaram cursos regulamentados, totalmente a distância e 153 ofertaram cursos regulamentados semipresenciais; os demais, ofertaram cursos em outras modalidades. A maioria das instituições, em torno de 47%, ofereceu uma combinação de EaD e presencial, contra 36% das instituições que ofereceram cursos somente a distância. Essa diferença revela uma busca pela diversidade na oferta de cursos híbridos, no Brasil.

Para Ramminger (2006) os motivos que levam os alunos a se matricularem em cursos da modalidade a distância se relacionam ao interesse que apresentam pelas áreas de conhecimento, à busca pelo conhecimento e sua aplicação prática, à limitação de outras opções de cursos em determinadas áreas do conhecimento, à preocupação com a exigência do mercado de trabalho e o investimento financeiro mais acessível vinculado aos cursos ofertados nessa modalidade.

Em Universidades Públicas de Ensino Superior (IPES) a oferta de cursos na modalidade a distância geralmente se relaciona aos cursos de graduação conexos à Universidade Aberta do Brasil (UAB). No entanto, devido à demanda crescente do mercado de trabalho e de especializações em diferentes áreas, as IPES têm aberto espaço para disciplinas na modalidade a distância ofertadas para alunos dos cursos presenciais.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC) é ofertada, desde 2015, uma disciplina na modalidade a distância, sem encontros presenciais. A disciplina Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais é oferecida semestralmente com 360 vagas para todos os cursos da UFC com carga horária de 64 horas como optativa, contando com a participação de 7 professores concomitantemente. A procura pelas disciplinas é intensa, de tal forma que no primeiro dia de matrícula todas as vagas são preenchidas com uma lista de espera que não comporta o atendimento à demanda, evidenciando uma carência na oferta de disciplinas nesse formato (LIMA; LOUREIRO, 2016).

Ampliar a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais se torna, portanto, urgente. Dados divulgados pela ABED (2018) revelam o crescimento acentuado da procura por cursos na modalidade a distância. Em 2017, quase 8 milhões de matrículas foram registradas, um aumento de 42,5% em relação ao ano anterior, 2016. Os cursos mais procurados foram os de graduação: bacharelados (287.270 matrículas), bacharelados e licenciaturas (253.545 matrículas), licenciaturas (215.540 matrículas) e tecnológicos (215.540 matrículas). No entanto, as maiores ofertas de cursos na modalidade a distância, no ano de 2017, concentraram-se na pós-graduação *lato sensu* (especialização), totalizando 1.788 cursos, um acréscimo de 690 cursos em relação à 2016 (ABED, 2018).

Percebe-se que o mercado e as universidades precisam se adequar à demanda, diante da necessidade presente no cotidiano dos alunos, cada vez com menos tempo disponível para trasladar de um *campus* a outro para frequentar disciplinas presenciais que utilizam poucas tecnologias devido a problemas com equipamentos, infraestrutura e professores pouco preparados para integrá-las a sua prática docente. Diante da necessidade premente dos alunos das Licenciaturas da UFC terem um espaço virtual específico para discussões sobre o uso das tecnologias na docência, o Instituto Universidade Virtual (IUUVI/UFC), em 2017, criou a disciplina Tecnodocência EaD, ofertada semestralmente com 30 vagas para todos os cursos de Licenciatura e do Bacharelado em Sistemas e Mídias Digitais, com carga horária de 64 horas como optativa contando com a participação de 2 professores doutores.

Dessa forma, alunos com diferentes formações básicas estudam o uso e o desenvolvimento de recursos e materiais digitais integrados à docência por meio da socialização de seus conhecimentos. Entram em contato com colegas de diferentes *campi*, por meio de dois espaços virtuais: Sistema

Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e *Facebook* com grupo fechado, facilitando a aproximação de alunos de diferentes áreas do saber.

Diante desse cenário, pergunta-se: Como funcionou a disciplina Tecnodocência EaD ofertada no semestre 2018.2 pela UFC? Como aconteceu a participação dos alunos?

Com o desenvolvimento de uma pesquisa documental, pautada na análise da ementa da disciplina, do plano de aula elaborado para o semestre 2018.2 e das respostas dos alunos às atividades propostas, tem-se como objetivo descrever o funcionamento da disciplina Tecnodocência EaD e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas no *Facebook*, mais especificamente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Palloff e Pratt (2004), no início do século XXI, os cursos *on-line* atraíam não só estudantes que se encontravam distantes das universidades, como alunos que participavam de cursos presenciais dentro de seus *campi*. Esse aspecto se acentuou devido ao fato de os alunos tomarem suas decisões ao escolher as disciplinas que querem cursar em determinados semestres, baseando-se no fato das universidades estarem conectadas à internet. Sendo assim, a busca por disciplinas a distância dentro das universidades tem aumentado desde então.

No entanto, participar de um curso *on-line* requer um mínimo de preparo e condições tecnológicas. É exigido que os alunos tenham à disposição acesso a computador, à conexão de internet de alta velocidade e, acima de tudo, saibam utilizá-los com certa desenvoltura. Com o início da segunda década do século XXI, os *smartphones* têm adentrado na vida social e cultural das pessoas, fazendo com que esse perfil se altere. Se algum dispositivo móvel fizer a função do computador com a mesma desenvoltura, então é possível que o aluno consiga participar a contento de atividades a distância promovidas pelas universidades. Esse fato requer que estas também adaptem seus sistemas e materiais para a inclusão dessa nova vertente tecnológica, a computação móvel.

Os alunos virtuais desejáveis, de acordo com Palloff e Pratt (2004) são aqueles que apresentam a “mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais” (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 26). Apresentam facilidade de se expressar, principalmente pela escrita e desenvolvem essa característica ao longo do tempo devido às exigências da modalidade.

São automotivados e autodisciplinados diante da liberdade e da flexibilidade de tempo e espaço na proposta de ensino e aprendizagem, desenvolvendo responsabilidades e autonomia diante da conquista da organização pessoal, conciliando muitas vezes com outras atividades: disciplinas dos cursos, estágios e trabalho. Desenvolvem um pensamento crítico com a participação do professor atuando como facilitador do processo de aprendizagem *on-line*, percebendo sua responsabilidade diante do processo da conquista de novos conhecimentos.

Para Coll e Monereo (2010), a participação do aluno em ambientes virtuais tem se transformado ao longo do tempo, desde as primeiras possibilidades de realização de cursos *on-line* que se intensificaram no início do século XXI. Os autores categorizam as seguintes transformações: culturais e pessoais; práticas de participação nos ambientes virtuais; funções cognitivas; epistemológica que varia entre o realismo intuitivo e a realidade virtual; formas de comunicação; formas de pensar; representação pessoal diante da construção de uma identidade na rede.

Em relação às práticas nos ambientes virtuais, os alunos ao fazerem a gestão da informação com o intuito de transformá-la em conhecimento, preferem a informação sem filtros para que possam selecionar o que lhes for do interesse pessoal, acadêmico, específico de cada indivíduo. Demonstram competência para compartilhar informações com outras pessoas para a construção de produtos ou projetos comuns. Em termos de comunicação, os alunos preferem a sincronicidade, aproximando-se de um diálogo oral com codificações específicas criadas pelo próprio grupo, fácil e rapidamente compreensíveis. As comunicações assíncronas são destinadas à reflexão e ao formalismo (COLL; MONEREO, 2010).

Para Silva e Gomes (2018), os alunos que estudam na modalidade a distância reconhecem a necessidade do desenvolvimento da autonomia, diante da necessidade que apresentam em gerir o tempo para o estudo, conciliando-o com outros afazeres cotidianos, além das dificuldades que apresentam no uso das tecnologias e de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) para o desenvolvimento das atividades dos cursos nessa modalidade. De acordo com Santos e Giraffa (2017), o aluno que se dedica aos estudos e à realização das atividades propostas tem maior probabilidade de permanecer nos cursos EaD. Sendo assim, os fatores que envolvem experiências favoráveis de participação e permanência na referida modalidade são “flexibilidade, gratuidade, logística, acessibilidade, possibilidade de conciliar outros afazeres com estudos (administração do tempo) e inserção no mercado de trabalho” (SILVA; GOMES, 2018, p. 10).

No entanto, uma das dificuldades que os alunos apresentam na vivência da modalidade está na transposição do ensino tradicional para as propostas da EaD, demandando uma forma diferenciada de conceber, desenvolver, aplicar e ofertar os cursos da modalidade a distância. Ainda assim, a flexibilidade na organização de tempos e espaços de estudo, bem como o desenvolvimento da autonomia e a oportunidade de obter uma profissão a partir de um ensino não-convencional são aspectos que favorecem a escolha dos alunos e estimula sua participação nos cursos EaD (SILVA; GOMES, 2018).

As autoras ressaltam que, apesar de os alunos terem acesso a cursos na modalidade a distância, os desafios e as dificuldades vinculadas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação precisam ser estudados de forma mais aprofundada a fim de garantir a inclusão e a boa qualidade dos cursos nesse tipo de modalidade.

3 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo, de caráter qualitativo e quantitativo, utiliza como metodologia a Pesquisa Documental. São analisados documentos como fonte de dados, sem tratamento analítico prévio e sem a exigência de contato com os sujeitos da pesquisa, possibilitando uma análise interpretativa da descrição do fenômeno estudado (GIL, 2010).

A unidade de análise é a disciplina Tecnodocência EaD ofertada no segundo semestre de 2018 como optativa para todos os cursos de Licenciatura da UFC, com 64 horas/aula, composta por 30 estudantes oriundos de diferentes áreas do saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagógica, Química e Teatro, matriculados em cursos diurnos ou noturnos.

A disciplina Tecnodocência EaD tem como objetivo formar estudantes que queiram atuar como docentes diante da utilização de uma proposta metodológica interdisciplinar integrada às TDICs pautada no estudo teórico-prático do conceito de Tecnodocência (LIMA; LOUREIRO, 2019), da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (AUSUBEL, NOVAK; HANESIAN, 1980), da Filosofia da Diferença (FOUCAULT, 2002) e dos conceitos de Interdisciplinaridade (JAPIASSU, 2006). Possibilita a valorização e a utilização dos conhecimentos prévios dos participantes, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre a ação da prática docente e sua conexão com a teoria a partir do contato dos alunos com professores de escolas públicas e particulares de Fortaleza – CE, por meio de entrevistas orientadas.

A pesquisa é concebida em três (3) etapas: planejamento, coleta e análise de dados. Na primeira etapa, é elaborado o plano de trabalho, a identificação das fontes de dados, bem como sua localização e obtenção. Na segunda etapa, é realizada a coleta de dados por meio da organização dos documentos e de suas respectivas informações coletadas a partir da ementa da disciplina Tecnodocência EaD, da planilha de notas e da frequência dos alunos preenchida no semestre 2018.2, e, da documentação sobre a participação dos alunos nos períodos de discussão realizada na rede social *Facebook*.

Na terceira etapa, é realizada a análise de dados qualitativa a partir da análise de conteúdos extraídos dos documentos escritos pesquisados, por meio de uma descrição direta das informações. Para a análise de dados quantitativa utiliza-se a Estatística Básica, calculando-se a frequência absoluta, a frequência relativa e a média de participação dos alunos em sete períodos de atividades propostos na disciplina, considerada como variável nominal de uma amostra não-probabilística, representada por meio de gráficos de linha. Os focos de análise se pautam em três categorias: propostas das atividades, materiais didáticos utilizados e participação dos alunos.

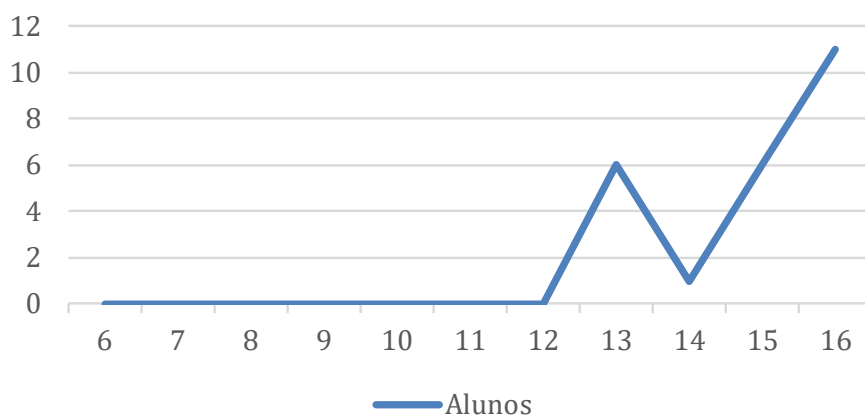
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas na disciplina Tecnodocência EaD se subdividem em 7 partes realizadas em grupo privado no *Facebook* entre os meses de agosto e novembro de 2018. É acompanhada por dois professores doutores, lotados no Instituto Universidade Virtual, especialistas na área de Educação, Formação de Professores, Filosofia da Diferença e Tecnologia.

A parte 1 da disciplina ocorre entre os dias 06/08/2018 e 16/08/2018 com a ambientação dos alunos no grupo privado no *Facebook*, a apresentação da ementa da disciplina e do preenchimento do questionário de sondagem composto por 28 questões, sendo 20 de cunho pessoal e 8 questões de cunho conceitual, sem consulta a outros materiais. A ementa é apresentada no formato de vídeo disponível no canal do YouTube também denominado Tecnodocência (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLq-2cfcrsL7KiCYNfE-Ue4sAL05ePpoG8>).

Com duração de 4min32s teve 50 visualizações e nenhum comentário diretamente no canal. A avaliação desenvolvida nessa parte da disciplina se deteve apenas às respostas fornecidas ao questionário de sondagem, computando 1,0 ponto na nota. Dos 30 alunos matriculados, o questionário de sondagem foi respondido por 24 alunos (80,0%) (figura 1), com ênfase nos últimos 5 dias da proposta da atividade. É importante ressaltar que o processo avaliativo da disciplina é composto pelo somatório de pontos nas atividades propostas, não sendo adotado o cálculo de qualquer tipo de média.

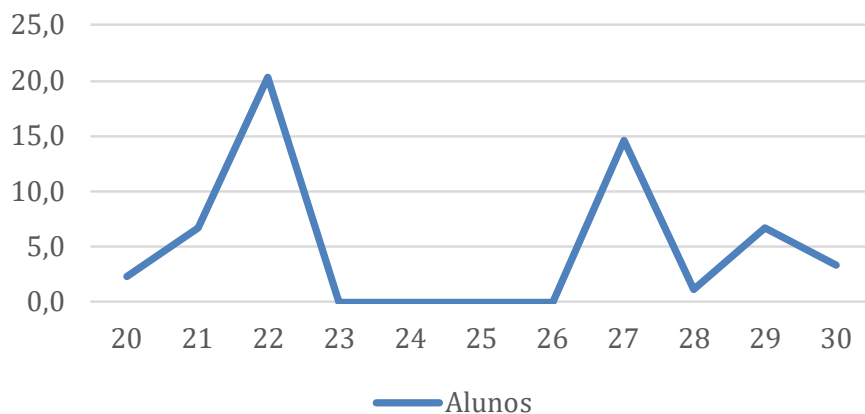
Figura 1 – Atividade 1 – Questionário de Sondagem.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2019).

A parte 2 da disciplina ocorre entre os dias 20/08/2018 e 30/08/2018 com a discussão sobre o conceito de Tecnodocência por meio de leitura de texto e vídeo preparado pelos professores para essa finalidade hospedado no mesmo canal referido anteriormente. A atividade avaliativa dos alunos se baseia na busca de videoaulas, com envio de *link* e comentários sobre os elementos teóricos que compõem a Tecnodocência, a partir dos estudos realizados pelo texto e pelo vídeo durante esse intervalo de tempo. A atividade é avaliada também com 1,0 ponto. Dos 30 alunos, participaram dessa discussão 25 alunos (83,3%), com picos nos dias 22/08 e 27/08, momentos que se aproximavam das datas de entrega das atividades (figura 2).

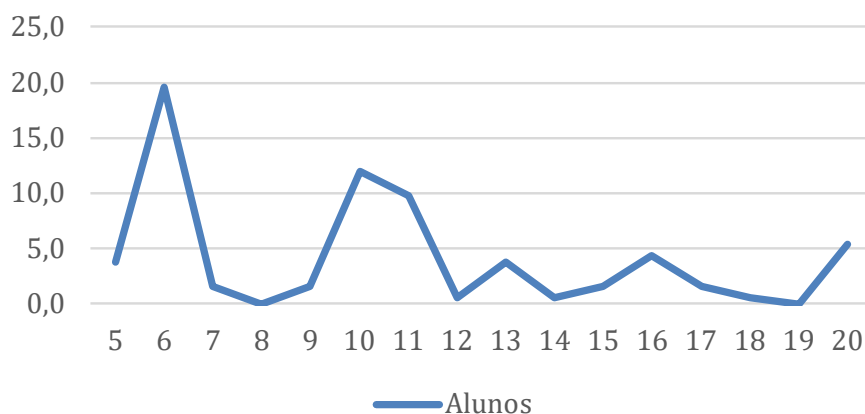
Figura 2 – Atividade 2 – Discussão sobre Tecnodocência.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2019).

A parte 3 da disciplina ocorre entre os dias 03/09/2018 e 20/09/2018 com discussão sobre Interdisciplinaridade por meio de estudos teóricos a partir de leitura de textos e vídeos preparados para essa finalidade pelos professores. A primeira atividade propõe o envio de um parecer teórico sobre os elementos que compõem a Interdisciplinaridade. A segunda atividade se pauta no envio de exemplos práticos em que a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida em âmbito escolar. As duas atividades somadas contemplam 1,0 ponto na nota da disciplina. Dos 30 alunos, participaram dessa discussão, 21 alunos (71,0%) com picos nos dias 06/09, início da proposta e em 10/09 com a entrega da primeira parte da atividade (figura 3).

Figura 3 – Atividade 3 – Discussão sobre Interdisciplinaridade.

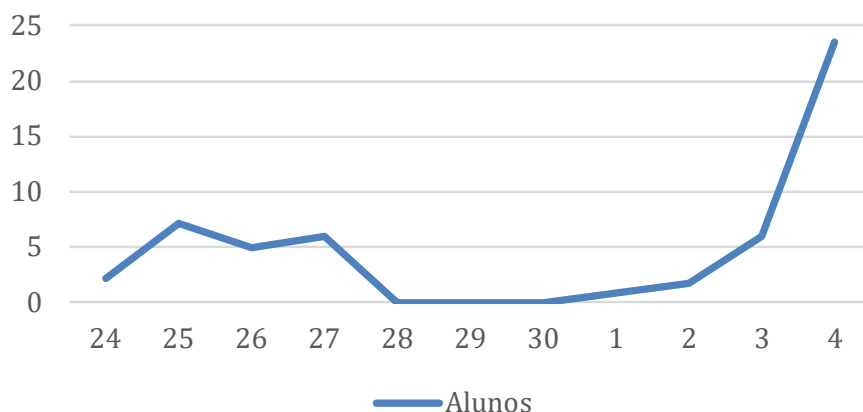


Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2019).

A parte 4 da disciplina ocorre entre os dias 24/09/2018 e 04/10/2018 com discussão sobre Políticas e Ideologias na Escola por meio de estudos teóricos pautados em leitura de texto e vídeo preparado pelos professores. A primeira atividade se relaciona a uma pesquisa que os alunos devem

realizar na internet sobre os modelos políticos institucionalizados como capitalismo, comunismo, anarquismo e totalitarismo. A segunda atividade propõe que os alunos relacionem esses modelos políticos a videoaulas disponíveis na internet trazidas pelos professores. As duas atividades somadas computam 1,0 ponto na nota da disciplina. Dos 30 alunos, participaram dessa discussão 23 alunos (76,7%) com picos nos dias 25/09, momento que se iniciou a proposta das atividades e em 04/10, momento da entrega da última atividade proposta (figura 4).

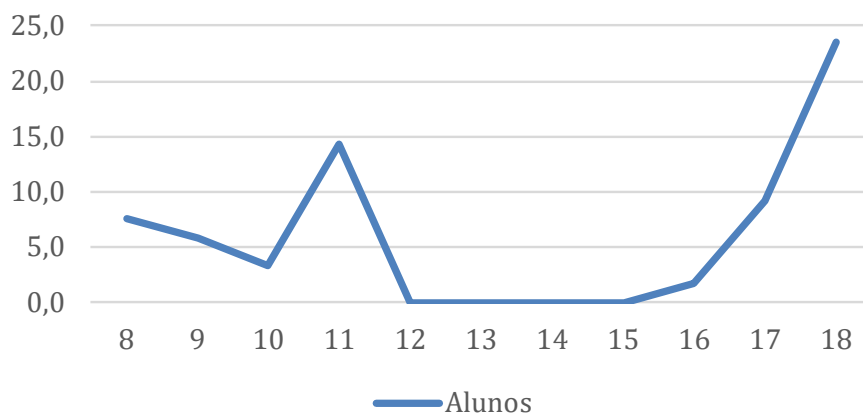
Figura 4 – Atividade 4 – Discussão sobre Políticas e Ideologias na Escola.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2019).

A parte 5 da disciplina ocorre entre os dias 08/10/2018 e 18/10/2018 com discussão sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa por meio de estudos teóricos a partir de leitura de texto e vídeo produzido pelos professores. A primeira atividade se relaciona a explicações teóricas sobre o conceito de subsunçores e o que se entende por aprendizagem substantiva e não-arbitrária. A segunda atividade trata de uma relação que os alunos devem realizar sobre como a Teoria da Aprendizagem Significativa pode ser utilizada na escola conjuntamente com as tecnologias digitais. As duas atividades computam juntas 1,0 ponto na nota da disciplina. Dos 30 alunos, participaram dessa discussão 28 alunos (93,3%) com picos nos dias 11/10 momento que os alunos utilizaram para esclarecer dúvidas e no dia 18/10 caracterizado como último dia para a entrega das atividades (figura 5).

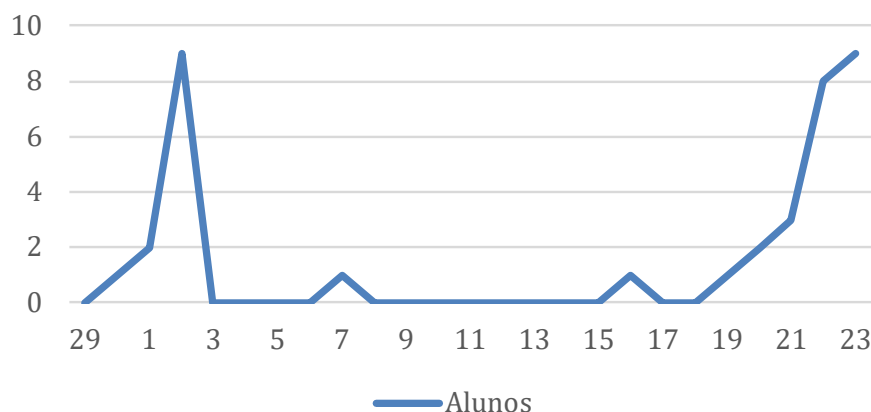
Figura 5 – Atividade 5 – Discussão sobre Teoria da Aprendizagem Significativa.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2019).

A parte 6 da disciplina ocorre entre os dias 29/10/2018 e 23/11/2018 com o desenvolvimento de entrevista com professores e alunos de escolas públicas ou particulares sobre os assuntos abordados nas discussões teóricas. Os alunos elaboram um roteiro para cada entrevista (professor e aluno), realizam as entrevistas, transcrevem-nas e enviam os resultados para posterior discussão no *Facebook* sobre os resultados obtidos. São avaliados os roteiros desenvolvidos, as entrevistas e a discussão totalizando 4,0 pontos na nota da disciplina. Dos 30 alunos, 17 (16,7%) entregaram o roteiro da entrevista para avaliação e 24 alunos (80,0%) realizaram as entrevistas com professores e alunos das escolas por eles/elas escolhidas dentro do prazo estipulado para a entrega (figura 6). Os picos se relacionam às datas finais para a entrega do Roteiro entre os dias 01 e 03/10/2018 e a entrega da Entrevista transcrita entre os dias 21 e 23/10/2018.

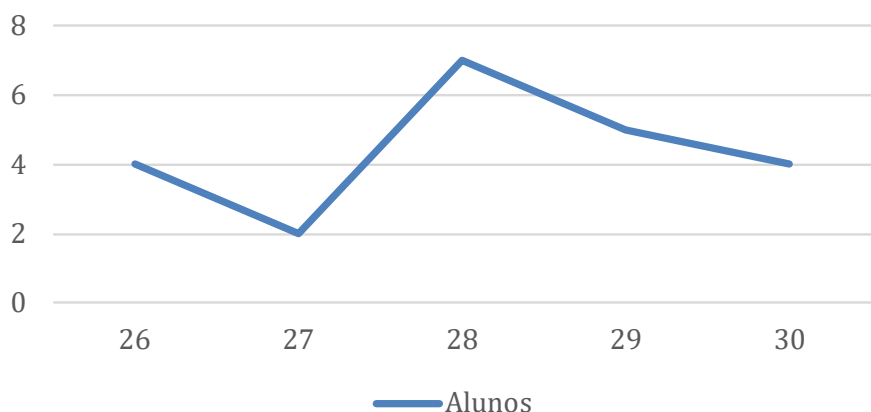
Figura 6 – Atividade 6 – Roteiro e Entrevista com professores.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2019).

A parte 7 da disciplina ocorre entre os dias 26/11/2018 e 29/11/2018 com o preenchimento do questionário de autoavaliação disponibilizado em nuvem via *Google Drive*. Os alunos preenchem o formulário com 10 questões, sendo 2 de cunho pessoal e 8 de cunho conceitual, semelhante ao questionário de sondagem, sem consulta. A atividade é avaliada com 1,0 ponto na nota da disciplina. Dos 30 alunos, 22 (73,3%) entregaram o questionário de autoavaliação preenchido, sendo que 4 (13,3%) alunos entregaram em datas posteriores ao que ficou definido previamente.

Figura 7 – Atividade 7 – Questionário de Autoavaliação.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada (2019).

A nota definitiva na disciplina é calculada como um somatório das notas em cada parte da disciplina, totalizando 10,0 pontos. Dos 30 alunos matriculados, 4 ficaram reprovados por falta. A nota média da turma foi 8,0. Deixaram de participar, em média, de apenas 1 atividade proposta.

De acordo com Palloff e Pratt (2004), os alunos que participam da modalidade a distância são automotivados e autodisciplinados devido à flexibilidade de tempo e de espaço na proposta de ensino e de aprendizagem. De fato, esse aspecto foi percebido na turma de 2018.2. Não houve necessidade de os professores lembrarem constantemente os alunos sobre as atividades a serem realizadas devido à apresentação de um contrato didático definido no início da disciplina, esclarecendo que todas as atividades seriam desenvolvidas semanalmente, iniciadas às 2as. feiras e finalizadas às 5as. feiras.

Mesmo diante de um ambiente virtual como o *Facebook* que não apresenta restrições ou bloqueios nos envios das tarefas, uma média de 77% da turma conseguiu participar de todas as atividades solicitadas na disciplina. Esse aspecto caracteriza, mesmo em alunos da Educação Superior da modalidade presencial, o desenvolvimento da autonomia necessária para participar de disciplinas na modalidade a distância. É importante ressaltar que todos os alunos têm acesso particular a computador, celular e internet de boa qualidade que lhes garante condições de acessar a rede social utilizada como instrumento para a execução da disciplina, corroborando com elementos que Palloff e Pratt (2004) consideram necessários para a boa participação dos alunos na modalidade EaD.

Diante de uma variedade de atividades solicitadas na disciplina Tecnodocência EaD pautadas em questionários, discussões teóricas a partir de vídeos e textos, pesquisas na internet, análise de vídeos com referencial teórico determinado, relação entre teoria e prática, entrevistas e discussões, os alunos puderam desenvolver a gestão da informação transformando-a em conhecimento. Atenderam, assim, a um aspecto ressaltado por Coll e Monereo (2010) quando destacam a preferência dos alunos da informação sem filtros para que selecionem o que lhes for do interesse pessoal e acadêmico. Sendo assim, a disciplina proporcionou o desenvolvimento da autonomia, não só porque se propõe a um trabalho na modalidade a distância, mas por uma escolha metodológica que implica na tomada de decisão pelos próprios alunos, diante dos desafios apresentados pelos professores.

Para Silva e Gomes (2018), um dos fatores que envolve experiências favoráveis de participação e permanência na modalidade a distância são flexibilidade e logística. Nesse sentido, infere-se que os tempos bem definidos das atividades da disciplina, bem como sua comunicação com antecedência; os tempos equilibrados de acordo com a solicitação das atividades na disciplina e o equilíbrio na distribuição das atividades tenham contribuído para que os alunos se organizassem de maneira mais adequada. Esses aspectos colaboraram para uma baixa taxa de evasão na disciplina (13%) e os bons resultados avaliativos, caracterizando aproveitamento favorável dos conteúdos trabalhados.

No entanto, alguns elementos despertaram a atenção em relação à participação dos alunos na disciplina, referendando os cuidados salientados por Silva e Gomes (2008) vinculados à transposição do ensino na modalidade presencial para a distância. A maior concentração de participação dos alunos no *Facebook* aconteceu no momento da entrega das atividades solicitadas, no penúltimo e no último dia, dificultando o *feedback* dos professores às respostas dos alunos individualmente ou em grupo. Por outro lado, a grande concentração de participação dos alunos no início das atividades propostas, por

meio de perguntas para esclarecimento de dúvidas foi benéfica, uma vez que os professores puderam auxiliar, com mais calma e cuidado, os alunos no processo de compreensão das atividades. É preciso investigar com maior profundidade o motivo pelo qual os alunos, quando inseridos na modalidade a distância, apresentam esse comportamento, aparentemente conectado ao comportamento que apresentam em relação às disciplinas presenciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática da pouca oferta de disciplinas na modalidade a distância para cursos presenciais em universidades públicas brasileiras apresentou-se como objetivo descrever o funcionamento da disciplina Tecnodocência EaD ofertada como optativa pela UFC em 2018.2 e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas no *Facebook*, caracterizado como ambiente virtual de aprendizagem.

Constatou-se que a referida disciplina apresentou uma variedade de atividades, tempos bem definidos e organizados, com comunicação antecipada das datas de entrega das atividades pelos alunos, tempos equilibrados de acordo com a solicitação das atividades na disciplina e balanceamento na distribuição dessas atividades, proporcionando uma baixa taxa de evasão dos alunos da disciplina, além de alto índice de participação dos alunos nas atividades. Esse aspecto revela que disciplinas a distância, quando apresentam um *design* instrucional próximo das necessidades dos discentes podem contribuir para o desenvolvimento de novas vivências capazes de trabalhar o desenvolvimento da autonomia e da inovação na gestão do tempo e das informações apreendidas.

Essa participação, no entanto, polarizou-se no início e no final das propostas das atividades, concentrando-se no esclarecimento de dúvidas pelos professores e na entrega do material solicitado, respectivamente. Ainda assim, a reprovação por falta foi baixa e os alunos apresentaram bons resultados avaliativos, denotando bom aproveitamento na aprendizagem dos conteúdos estudados. Essa polarização precisa ser trabalhada do ponto de vista metodológico com o repensar de aspectos específicos do *design* instrucional adotado na disciplina, bem como um aprofundamento na forma como os alunos se relacionam com os aspectos virtuais educacionais vinculados a seus estilos de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário inovar do ponto de vista metodológico e investigar de que forma essa nova proposta pode influenciar na forma como os alunos se comportam no ambiente e aprendem os conteúdos, diante de pesquisas descritivas e explicativas do fenômeno.

Os resultados obtidos foram apresentados aos coordenadores da disciplina para que avaliem a participação dos alunos, de tal forma que proporcione momentos mais contínuos de aprendizagem e maior colaboração entre os estudantes na realização das atividades propostas. As propostas de inovação, portanto, devem abraçar a participação não só dos discentes, mas também dos docentes que apresentam mais tempo de experiência no desenvolvimento da disciplina.

É importante ressaltar a necessidade de oferta de disciplinas das universidades públicas brasileiras na modalidade a distância para alunos de cursos presenciais, para que sejam preparados para o mercado de trabalho contemporâneo que pauta as formações de seus funcionários em cursos a

distância e aproveitem a oportunidade de conquista de autonomia proporcionados pelo *design* proposto por disciplinas nessa modalidade. Os dados divulgados no referencial bibliográfico ao revelarem o crescimento acentuado da procura de cursos de licenciatura e bacharelado na modalidade a distância também são indicativos da necessidade de ampliação da oferta de disciplinas em EaD, uma forma de trazer a realidade do mercado de trabalho para dentro das Universidades brasileiras, públicas e privadas.

Pretende-se aprofundar os estudos do *design* instrucional e da participação dos alunos na disciplina Tecnodocência EaD nos semestres subsequentes, abordando diferentes problemáticas, com propostas metodológicas diferenciadas, a fim de incentivar novas iniciativas de abertura de disciplinas EaD na Universidade Federal do Ceará.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: < http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf>. Acesso em 11 jun. 2019.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Portugal: Veja/Passagens, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

JAPIASSU, H. **O Sonho Transdisciplinar**: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LIMA; L. de; LOUREIRO, R. C. Inovação metodológica na disciplina Diferença e Enfrentamento Profissional nas Desigualdades Sociais ofertada na modalidade a distância para alunos de graduação presencial. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 3., 2016, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar, 2016. p. 1-12.

LIMA; L. de; LOUREIRO, R. C. **Tecnodocência: concepções teóricas**. Fortaleza: Edições UFC, 2019.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes *on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMMINGER, S. **Do encontro ao desencontro**: fatores relacionados à procura de cursos de EaD em Psicologia e à posterior evasão. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, P. K. dos; GIRAFFA, L. M. M. Permanência na Educação Superior a Distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 20, n.1, p. 305-321, 2017. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16808>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, D. K. R.; GOMES, S. dos S. As percepções dos alunos sobre as vivências na Educação a Distância relatadas em periódicos acadêmicos brasileiros. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 15., 2018, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: UFRN, 2018. p. 1-15.

PODCAST COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 9º ANO FUNDAMENTAL



ISABELA NAIRA BARBOSA RÊGO
Mestra em Comunicação pela UFPI

MARIA DAS MERCÊS DA SILVA
Mestra em Letras pela UFPI

ITALO RÔMULO COSTA DA SILVA
Especialista em Gestão Educacional em Rede
pela UFPI

FÁBIO SOARES DA COSTA
Doutor em Educação pela PUCRS

JANETE DE PÁSCOA RODRIGUES
Doutora em Ciências da Comunicação pela
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO. O presente artigo propõe uma reflexão sobre o uso do podcast como ferramenta de incentivo à leitura literária. Por meio da metodologia de pesquisa-ação com a aplicação de questionário, alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola privada em Teresina-Piauí participaram da experiência de leitura de cinco poemas de Carlos Drummond de Andrade com a mediação do Podcast Caixa de Histórias. De acordo com o exposto por autores como Prensky (2010), Cruz (2009), Nascimento (2015), entre outros citados na fundamentação teórica deste trabalho, e pelas respostas dos alunos no questionário, conclui-se que o podcast pode tornar a leitura literária mais próxima aos alunos, tornando

o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Literatura mais dinâmico e atraente.

Palavras-chave: Leitura literária. Literatura. Nativos digitais. Podcast. TDICs.

ABSTRACT. Podcast as a tool for encouraging literary reading: an experience with 9th graders. This article proposes a reflection on the use of podcast as a tool to encourage literary reading. Through the action research methodology with the application of a questionnaire, 9th Grade Elementary School students from a private school in Teresina-Piauí participated in the reading experience of five poems by Carlos Drummond de Andrade through mediation of Caixa de Histórias Podcast. According what was exposed by authors, such as Prensky (2010), Cruz (2009), Nascimento (2015), among others mentioned in the theoretical basis of this work, and by the students' answers in the questionnaire, it is concluded that the podcast can make literary reading closer to students, making the teaching-learning process of the literature discipline more dynamic and attractive.

Keywords: Literary reading. Literature. Digital natives. Podcast. DICTs.

1 INTRODUÇÃO

A revolução industrial trouxe grandes impactos na sociedade ao colocar as máquinas como substitutas de muitos serviços exercidos pelo homem. Fábricas se modernizaram e alguns empregos desapareceram. Percebeu-se que, no serviço repetitivo, manual, braçal, cuja finalidade era a produção em larga escala, elas eram melhores que os operários. Em evoluções sucessivas das tecnologias, o mundo assistiu ao surgimento e ao fim de diversas máquinas, meios de transporte e meios de comunicação. Na fase contemporânea da Revolução Industrial, houve o surgimento da Internet que provocou uma verdadeira revolução na nossa comunicação e impactou todos os setores da sociedade. Computadores trouxeram à tona um termo até então desconhecido: inteligência artificial, que por ora é o ápice do quanto podemos ser substituídos pelas máquinas. Da máquina a vapor aos robôs, tudo teve a inteligência humana por trás a criar e desenvolver esses sistemas para melhorar a própria vida humana. Assim, o trabalho intelectual passou a ser cada vez mais valorizado e requisitado nessa sociedade tecnológica em que vivemos.

Por isso, é necessário que a escola se adapte a esse novo contexto de evolução tecnológica, pois todo o restante do mundo já foi alterado pelas novas tecnologias. Desde o lazer com o consumo de vídeos sob demanda como a Netflix, ao serviço de transporte como o Uber e o pagamento de boletos e demais transações bancárias por aplicativo. Enfim, toda a nossa vida está envolta de aparatos tecnológicos e com os estudos não poderia ser diferente. Por isso, a tendência é que cada vez mais os professores se capacitem para utilizar as novas tecnologias em sua prática docente. Afinal, é praticamente uma questão de sobrevivência da própria profissão.

Embora, em muitos casos os alunos dominem mais a tecnologia do que o professor, a questão fundamental é que nesse novo contexto de Internet, onde as informações estão disponíveis na rede, falta quem organize para o aluno essas informações, mostrando o que nesse universo de conteúdo é realmente relevante. E isso só quem tem habilidade na sala de aula para fazer é professor, pois tem a maturidade científica e a experiência de vida que o aluno não tem. Além disso, muitos jovens estão acostumados a usar jogos e aplicativos para entretenimento e não sabem o potencial desses meios tecnológicos para os estudos.

Vivemos em uma sociedade tecnológica, na qual todos o que têm acesso à Internet têm acesso ao conhecimento, e nas escolas os professores devem usar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no ensino de suas disciplinas, incorporando-as em sua prática docente o quanto antes, pois assim falarão a mesma língua dos alunos e conseguirão de forma mais efetiva incentivá-los à pesquisa e à autonomia nos estudos de forma prazerosa. O objetivo deve ser colocar a tecnologia como um instrumento de atividade não centralizadora, na qual o aluno seja o protagonista, favorecendo espaços de construção, a chamada cultura maker.

Nesse contexto atual em que o trabalho intelectual está cada vez mais valorizado, é necessário que haja uma formação escolar à altura. Uma das habilidades mais importantes para um bom desempenho na vida profissional é a leitura. É importante que a escola procure meios de incentivar os alunos a terem esse hábito. As TDICs podem ser utilizadas como ferramentas nesse processo de

motivar os alunos à leitura. Uma dessas TDICs é o podcast que pode ser utilizado com alunos do Ensino Fundamental em uma proposta pedagógica para o incentivo à leitura de obras literárias.

A realidade comum das salas de aula do Ensino Fundamental no Brasil é encontrar alunos que não têm muita motivação para ler obras literárias. De forma geral, os adolescentes costumam considerar esse tipo de leitura enfadonha. Um dos motivos alegados é que a linguagem e o conteúdo lhes parecem distantes de seu cotidiano. A situação costuma complicar quando falamos de poesia, nesse caso o desinteresse costuma ser ainda maior.

Sabe-se que a Literatura tem a capacidade de ampliar a visão de mundo do ser humano, levando-o a conhecer novos horizontes. Portanto, tal comportamento por parte dos alunos é bastante prejudicial, pois a leitura de obras literárias é de fundamental importância para que possam desenvolver habilidades tão necessárias no mundo de hoje, como a criatividade e o senso crítico da realidade.

Entendemos que o professor de Língua Portuguesa deve procurar auxílio nas TDICs para melhorar o desempenho de leitura literária dos alunos, por isso resolvemos realizar essa pesquisa.

Dito isto, partimos do seguinte problema de pesquisa: como o uso do podcast pode incentivar a leitura de obras literárias por alunos do 9º ano Fundamental?

A pesquisa teve o seguinte objetivo geral: analisar como o podcast pode ser usado de modo a contribuir no incentivo à leitura de obras literárias por alunos do 9º ano Fundamental. E como objetivos específicos: 1) Apresentar aos alunos a tecnologia Podcast como opção de acesso a obras literárias; 2) Utilizar o Podcast em sala de aula como uma ferramenta mediadora na prática da leitura literária; 3) Verificar as impressões e opiniões dos alunos sobre a experiência literária com o uso do podcast.

A pesquisa justifica-se pela relevância da questão do uso das TDICs no ensino-aprendizagem da Literatura e por apresentar a tecnologia podcast, aos docentes da área que trabalham com o Ensino Fundamental, como uma proposta de uso pedagógico para motivar os alunos a terem um maior contato com as obras literárias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Mark Prensky (2010) defende que hoje se faz necessária uma educação voltada não mais para a acumulação de conhecimento, mas sim para as habilidades. Segundo ele, somente assim os alunos poderão sobreviver às incertezas do mundo do século XXI. De fato, se pensarmos que os computadores armazenam mais informações do que o cérebro humano e que o tempo todo recorreremos ao Google para responder nossas dúvidas mais simples, veremos que esse raciocínio faz todo sentido.

Nesse novo modelo educacional, as TDICs são fundamentais. Uma das vertentes teóricas pedagógicas que defende o seu uso é a chamada educomunicação que propõe educar com os meios de comunicação, isto é, apoia a inclusão das mídias no espaço escolar, tanto no aspecto educacional,

como no comunicacional. A ideia é atender aos anseios dos estudantes, que por serem nativos digitais, isto é, por já terem nascido num mundo tecnológico, não se adaptam ao modo transmissivo de conhecimento, totalmente tradicional e centrado na figura do professor.

Contudo, Mark Prensky (2010), que é o próprio criador do conceito “nativos digitais”, enfatiza que para que o ensino-aprendizagem com nativos digitais seja produtivo não basta inserir tecnologias nas escolas. Segundo ele, o uso de tecnologias na sala de aula não melhora o aprendizado automaticamente, pois a tecnologia dá apoio à pedagogia, e não o contrário. E ressalta que os professores precisam primeiro mudar o jeito de dar aula, pois a tecnologia não serve de apoio para a velha aula expositiva, a não ser da forma mais trivial, como passar fotos e filmes. Ou seja, é necessário haver um preparo e planejamento do uso das TDICs por parte dos professores.

Esse pensamento também é defendido por Chiofi e Oliveira (2014). Segundo eles, o uso de tecnologias educacionais liga-se à qualidade do ensino, desde que seja utilizado com propostas bem planejadas e de acordo com as concepções filosóficas e educacionais. Assim, enfatizam que os benefícios e malefícios do uso da tecnologia devem ser levados em conta, cabendo ao profissional desenvolver o processo de planejamento e ação em favor da aprendizagem significativa dos alunos.

2.1 Podcast e Leitura Literária

O termo Podcast deriva da junção das palavras iPod (leitor multimídia da Apple) e Broadcasting (transmissão de conteúdos digitais, significado em inglês). Os podcasts são breves programas de rádio temáticos, que se dirigem a um público específico que o acessa através da Internet. Conforme Cruz e Carvalho apud Matos e Lima (2009, p.309), o podcast é “um ficheiro digital, constituído por áudio e/ou vídeo, disponível, via Internet, para ser acedido e/ou armazenado, quando e onde se desejar, em qualquer suporte digital, pelo aluno ou pelo professor”. O processo de gravar ou divulgar os ficheiros de áudio na Web chama-se podcasting e a pessoa que produz os ficheiros é chamada de podcaster.

Dias (2009) faz um relato de experiência com o Projeto Era uma vez, voltado para crianças, educadores e professores do pré-escolar, primeiro e segundo ciclo, em Portugal, no qual gravavam podcasts para narrar histórias e pequenos contos de autores portugueses, funcionando como uma ferramenta educativa para a aquisição de competências na área da Língua Portuguesa.

Como ferramenta educativa, o podcasting não é só uma excelente forma de fazer os conteúdos transpor as paredes da sala de aulas. É também uma excelente ferramenta de diagnóstico das capacidades de leitura e expressão para os próprios alunos. Além disso, no caso dos podcasts de contos, esta tecnologia permite aos ouvintes o acesso a variadas formas de expressão oral, normalmente mais ricas do que aquelas a que têm acesso na sala de aula ou em casa. Essa variedade e qualidade ajuda à aquisição de competências na leitura expressiva e na compreensão dos textos (DIAS, 2009, p.84).

A produção de podcasts é um processo viável por apresentar baixos custos e por estimular os alunos a desempenharem um papel ativo na construção do saber. Ao gravarem os programas, os alunos ficam motivados em saber que o conteúdo produzido por eles será compartilhado com várias pessoas através da Internet. Eles saem da posição de meros expectadores e consumidores e passam a

ser produtores de informação na Web. Além disso, a criação dos podcasts pelos alunos demanda um trabalho colaborativo, o que é algo muito bem-vindo no processo de aprendizagem.

Cruz (2009) destaca que o uso do podcast possibilita que os alunos estudem tanto dentro como fora da escola, pois através de dispositivos móveis como MP3/MP4 e smartphones, eles podem ouvir o conteúdo tantas vezes tenham necessidade para compreender melhor, cada um em seu ritmo de aprendizagem.

Quando é dada a oportunidade aos alunos de serem eles próprios a gravarem episódios, a aprendizagem torna-se muito mais significativa uma vez que a pesquisa e a construção de um texto para gravar no podcast exige-lhes maior preocupação uma vez que o resultado publicado estará ao escrutínio de todos, logo, torna-se mais motivante do que o simples acto de ler (além de competências como a escrita e oralidade podem ser desenvolvidas) (CRUZ, 2009, p.77-78).

A evolução tecnológica provocou mudanças nos suportes que apoiam os modos de transmissão de conhecimentos, isso pode ser observado no caso da leitura. Antes ler significava decodificar as letras escritas em um papel. Hoje a leitura pode ser feita com o auxílio de aparelhos tecnológicos como tablets e com a exploração do sentido auditivo com o uso dos audiobooks e podcasts. Portanto, cabe ao professor aproveitar a afinidade tecnológica dos alunos para desenvolver estratégias pedagógicas com o uso das TDIC, procurando atender as necessidades de aprendizagem desses alunos que são nativos digitais.

As transformações nas formas de comunicação e de intercâmbio de conhecimentos, desencadeadas pelo uso generalizado das tecnologias digitais nos distintos âmbitos da sociedade contemporânea, demandam uma reformulação das relações de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito ao que é feito nas escolas, quanto a como é feito. Precisamos então começar a pensar no que realmente pode ser feito a partir da utilização dessas novas tecnologias, particularmente da Internet, no processo educativo. Para isso, é necessário compreender quais são suas especificidades técnicas e seu potencial pedagógico (OLIVEIRA, apud FARIAS e VITALLI, 2018, p.381).

Entendemos, conforme Nascimento (2015), que é interessante utilizar as tecnologias da comunicação no contexto escolar, nas práticas de leitura, como parte integrante da aula, tendo em vista que elas estão muito presentes no dia-a-dia do aluno. Dessa forma, a leitura literária será encarada pelos alunos como algo mais lúdico, e a aula se tornará mais dinâmica e em sintonia com o tempo e meio em que vive o leitor. Como bem enfatiza Nascimento (2015), o podcast pode cumprir muito bem esse papel dinamizador na disciplina de Literatura, principalmente em virtude da explosão do uso das redes sociais, que tornou a gravação e socialização de gravações de áudio uma ação muito comum entre esses jovens aprendizes.

Souza (2002, p.5) falando sobre os problemas de aprendizagem, explica que ao invés de perguntar “por que esta criança ou este adolescente não aprende?” é necessário deslocarmos esse questionamento: para: “que situações e relações vividas no dia a dia escolar são produtoras do não aprendizado desta criança ou deste adolescente?”. Da mesma forma, entendemos que esse entendimento se aplica aos alunos que não gostam de ler obras literárias.

A mudança da natureza dessa pergunta é importante para provocar uma mudança de comportamento por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor, escola, família). Pois exigirá uma mudança nos instrumentos utilizados para compreender esse conjunto de ações. Conduzindo à necessidade de se conhecer a história escolar dessa criança e como essa história vem sendo construída nas relações escolares com o corpo diretivo, professores e colegas. Portanto, mudar a forma de fazer a pergunta acaba retirando a exclusividade do problema no aluno e dividindo-o com todos os envolvidos nesse processo, de modo que cada um possa dar sua parcela de contribuição para o pleno desenvolvimento escolar da criança. Nesse sentido, entendemos que o uso de podcasts no incentivo à leitura literária se insere nesse contexto de mudança nos instrumentos didáticos utilizados na aula de Literatura, em busca de um melhor aproveitamento do aluno.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A técnica de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação. Tripp (2005, p.447) define pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica (TRIPP, 2005, p.447).

Para a realização da pesquisa seguimos os seguintes passos metodológicos: 1) Apresentação do formato podcast aos alunos do 9º ano da escola; 2) Exposição de um episódio do Podcast Caixa de Histórias para desenvolver atividade de leitura em sala de aula utilizando o áudio do podcast; 3) Entrega de questionário aos alunos para avaliarem a experiência da leitura literária com o uso do podcast.

O podcast literário escolhido para ser utilizado na pesquisa-ação foi o Caixa de Histórias, que é uma realização da produtora B9, sendo apresentado pelo ator Paulo Carvalho. O episódio que foi exposto em sala de aula para os alunos do nono ano tratou sobre a vida e poesia de Carlos Drummond de Andrade. Nele o apresentador leu alguns poemas do referido escritor. A ideia foi que os alunos pudessem fazer a leitura desses mesmos poemas em uma fotocopiada enquanto escutavam a narração do apresentador.

A pesquisa foi feita em uma instituição de ensino particular em Teresina – Piauí. Os participantes da pesquisa foram os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental dessa escola. A execução da pesquisa, envolvendo apresentação, exposição do podcast, entrega e devolução dos questionários, aconteceu no mês de abril do presente ano.

Os alunos foram expostos ao áudio do episódio Poesia 1 do Podcast Caixa de Histórias. O referido episódio tratou sobre a vida e a obra de Carlos Drummond de Andrade. Com a duração de 15 minutos, no áudio o apresentador falou trechos importantes da biografia do escritor e leu os seguintes poemas: “Confidência do Itabirano”, “No meio do caminho tinha uma pedra”, “O que viveu meia hora”, “Sentimental” e “Poema de sete faces”.

Participaram da atividade de escuta do podcast seis alunos, isto é, a totalidade da turma do 9º Ano da escola. Após ouvirem o podcast e acompanharem a leitura dos poemas na aula de Literatura, os alunos foram convidados a responderem um questionário de 12 questões com perguntas abertas e fechadas. O objetivo principal desse questionário foi verificar as impressões dos alunos sobre o uso do podcast na aula de Literatura e se eles consideram que essa tecnologia pode ajudá-los na leitura e conhecimento de obras literárias. Por motivos éticos, os alunos serão identificados no texto dessa pesquisa como alunos A, B, C, D, E e F.

A primeira questão do questionário perguntava se o aluno já conhecia o formato podcast. Diante dessa pergunta, apenas um dos seis alunos respondeu que sim, porém não indicou os podcasts que conhecia ou costumava ouvir. Na segunda questão, os alunos precisavam responder se gostavam ou não de ler obras literárias. Nesse ponto, dois responderam que sim e quatro responderam que não. Na terceira questão, questionados se costumam ler obras literárias além das que são indicadas como paradidáticos pela escola, dois responderam que não e quatro alunos responderam que sim. No Quadro 01, podemos ver os livros que os alunos citaram.

Quadro 1 – Exemplos de livros lidos pelos alunos.

Alunos	Respostas
Aluno C	“Percy Jackson, no ano passado.”
Aluno D	“Extraordinário, Diário de um Banana, Megera domada, Dinossauros.”
Aluno E	“Animais fantásticos e onde habitam.”
Aluno F	“Diário de um Banana, Turma da Mônica.”

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

A quarta questão apresentava aos alunos seis dificuldades que podem ser sentidas na hora da leitura de obras literárias e pedia que eles marcassem aquela(s) mais sentida(s) por eles, deixando claro que poderiam marcar mais de uma opção. No Quadro 02 podemos ver quais são essas dificuldades apresentadas pelos alunos e a respectiva quantidade de alunos que marcou cada uma delas.

Observamos que a maioria dos alunos acha a linguagem complicada e a leitura cansativa. Conteúdo difícil, distante do cotidiano ou desinteressante e histórias muito longas são as dificuldades que despontam na sequência. Por fim, aparecem como menor incidência a falta de tempo para a leitura e a consideração de que os livros são caros.

Quadro 2 – Dificuldades sentidas pelos alunos quando precisam ler obras literárias.

Dificuldade	Quantidade de alunos que marcou a opção
Acha a linguagem complicada	(3) (Alunos B, E e F)
Leitura cansativa	(3) (Alunos A, C e D)
Conteúdo difícil, distante do cotidiano ou desinteressante.	(2) (Alunos B e F)
Histórias muito longas	(2) (Alunos C e D)
Falta de tempo	(1) (Aluno C)
Os livros são caros	(1) (Aluno D)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Sobre a motivação para a leitura dos livros indicados na disciplina de Literatura, cinco alunos responderam que leem por obrigação escolar e apenas um respondeu que o faz por gostar de ler. Essa foi a resposta da quinta questão. A sexta questão perguntava aos alunos se eles preferiam ler o resumo ao invés da obra literária inteira e pedia que justificassem sua resposta. Quatro alunos responderam que sim e dois responderam que não. No Quadro 03, podemos ver as justificativas. Os alunos que responderam preferir ler o resumo ao invés da obra inteira apontaram como motivação a rapidez e a facilidade no entendimento do assunto tratado pelo livro. Já o aluno que respondeu preferir ler a obra inteira justificou dizendo que a leitura apenas do resumo não é satisfatória para que ele consiga depois sem dificuldade explicar o enredo do livro ou fazer uma prova a respeito.

Quadro 3 – Você prefere ler o resumo ao invés da obra literária inteira? Por quê?

Alunos	Respostas
Aluno B	Sim. Porque é mais rápido na compreensão de um determinado assunto.
Aluno D	Sim. Porque fica mais fácil de entender.
Aluno E	Sim. (Não justificou)
Aluno F	Sim. Porque algumas vezes o resumo faz eu compreender as histórias.
Aluno A	Não. (Não justificou)
Aluno C	Não. Porque quando vai explicar ou fazer uma prova não faz direito.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Essa questão revela a prática recorrente adotada por muitos alunos de nível fundamental de lerem apenas os resumos das obras literárias em detrimento da riqueza de detalhes e conhecimento que apenas a leitura da obra como um todo poderia dar. As próximas questões do questionário procuraram

verificar a opinião dos alunos sobre a experiência feita em sala de aula da leitura literária com o uso do podcast.

Quadro 4 – O que você achou da experiência da aula de Literatura com o uso do Podcast?

Alunos	Respostas
Aluno A	Mais ou menos, porque às vezes a aula fica cansativa e pode dispersar a atenção do aluno.
Aluno B	Achei importante para o incentivo à leitura e ao conhecimento detalhado de obras literárias.
Aluno C	Que seria uma boa com uma aula interativa.
Aluno D	(Não respondeu).
Aluno E	Pode fazer com que o estudo fique mais divertido para entender os assuntos de Literatura.
Aluno F	Achei divertido porque em vez de eu ler posso só escutar e também a pessoa que tá lendo, ele fala um pouco da história do criador do livro.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

O Quadro 04 mostra a pergunta feita na sétima questão, na qual os alunos deveriam expor suas opiniões sobre a experiência de leitura literária com o uso do podcast durante a aula de Literatura. Observamos que o Aluno D não respondeu. O Aluno A considerou que na escuta do áudio a aula pode ficar cansativa. Sobre isso, relembramos o que Mark Prensky (2010) defende que é necessário haver um preparo e planejamento do uso das TDICs por parte dos professores. Já os outros quatro alunos restantes consideraram que a experiência foi positiva. Os alunos que gostaram da experiência responderam que o podcast pode tornar a prática da leitura de obras literárias algo mais divertido e ser um incentivo ao estudo na disciplina de Literatura.

Quadro 5 – Os podcasts podem ser um incentivo para a leitura de obras literárias? Por quê?

Alunos	Respostas
Aluno A	Sim, porque quando estivermos fazendo alguma coisa que não der tempo de ler podemos escutar.
Aluno B	Sim, porque nos faz observar o quanto uma obra literária beneficia na aprendizagem.
Aluno C	Sim que tudo que ouve sente vontade de ler pelo menos minha opinião.
Aluno D	Sim. Porque dá interesse na leitura a partir do áudio.
Aluno E	Sim, porque faz com que as pessoas fiquem com conhecimento da Literatura.
Aluno F	Sim, porque em vez de eu ler e ao mesmo tempo gaguejar vou só ouvir o narrador.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

O Quadro 05 refere-se à oitava questão do questionário aplicado. Os seis alunos que participaram da pesquisa concordam que os podcasts podem ser um incentivo para a leitura de obras literárias. O Aluno A destaca a possibilidade de escutar o áudio do podcast enquanto executa alguma outra atividade.

De fato, a mídia sonora apresenta essa vantagem em comparação com o livro (mídia impressa) que demanda uma atenção total. Já o Aluno F destaca que preferiria escutar o podcast, porque gagueja quando lê. Assim, observamos que os Alunos A e F entendem a escuta do podcast como um novo tipo de leitura. Por outro lado, o Aluno C disse que tudo o que ouve sente vontade de ler, demonstrando que a escuta do podcast não excluiria a leitura da obra em si, assim como o Aluno D que respondeu que a partir do áudio surge o interesse pela leitura. Já os alunos B e E destacaram que o conteúdo do podcast pode trazer muito conhecimento sobre uma obra literária, facilitando a aprendizagem.

A nona questão do questionário era fechada e fazia a seguinte indagação: Você acha que os podcasts podem ajudar você na leitura e conhecimento de obras literárias? A essa pergunta, os seis alunos responderam que sim. Na sequência, a décima questão, que era aberta, perguntava como o formato podcast pode ser útil no estudo de obras literárias. No Quadro 06 podemos ver as respostas dos alunos para essa questão.

Quadro 6 – Em sua opinião, como os podcasts podem ser úteis no estudo de obras literárias?

Alunos	Respostas
Aluno A	Ele pode ajudar as pessoas que não querem ler. E querem apenas ouvir.
Aluno B	Pode ser útil em relação aos poemas que vai nos fazer criar uma forma de compreendê-lo e nos estimular a criarmos nossos próprios podcasts.
Aluno C	Sim, porque quem tem dificuldade de ler pode ouvir.
Aluno D	Sim. Porque é divertido e legal.
Aluno E	Faz com que as pessoas comecem a gostar de ler e faz com que continue gostando da sala de aula.
Aluno F	Que ele lê e ao mesmo tempo fala sobre a vida do criador do livro.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Podemos observar que os alunos A e C destacam que os podcasts, através da possibilidade de escuta, tornam a Literatura acessível para aquelas pessoas que não sabem ou têm dificuldade de ler. Embora não seja o foco desse trabalho, tais respostas lançam luzes para a realidade do ensino de Literatura para alunos cegos, por exemplo, para quem a mídia sonora pode ajudar na acessibilidade e inclusão. O Aluno F destaca que além da narração do livro, o podcast também pode apresentar informações biográficas do autor da obra. Os alunos D e E consideram que o podcast pode ser útil no estudo de obras literárias, porque deixam esse estudo mais atraente e divertido. E o Aluno B destaca que além de facilitar a compreensão dos textos literários, a atividade de escuta estimula os alunos a criarem seus próprios podcasts. A resposta do aluno B condiz com o que é defendido por Dias (2009)

de que a gravação de podcasts, o chamado podcasting, ajuda os alunos na aquisição de competências na leitura expressiva e na compreensão dos textos.

Na décima primeira questão, questionados se o podcast pode ser uma forma de estudar obras literárias fora da sala de aula, os seis alunos participantes da pesquisa responderam sim. Essa opinião dos alunos condiz com o posicionamento de Dias (2009) e Cruz (2009) que defendem que o podcast possibilita que o conteúdo escolar extrapole os muros da escola, uma vez que os alunos podem estudar ouvindo o áudio em seus smartphones quantas vezes acharem necessário. Por fim, na décima segunda questão, todos os alunos demonstraram interesse em gravar seus próprios podcasts literários orientados pela professora de Literatura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto concluímos que a experiência realizada com os alunos do 9º Ano Fundamental foi bastante satisfatória e serviu para mostrar que a inserção de podcasts durante a aula de Literatura pode ser um caminho para incentivar os alunos à leitura de obras literárias. O uso dessa TDIC se demonstrou como algo novo para os alunos, atraindo assim sua atenção. O acompanhamento dos poemas de Drummond com o uso do podcast foi bastante útil para mostrar aos alunos a importância da entonação e demais recursos de oralidade na hora da leitura desse tipo de gênero textual.

Analisando as respostas dos alunos no questionário foi possível perceber que eles consideraram o uso do podcast na aula de Literatura como algo interessante e se sentiram motivados a criarem seus próprios podcasts. Essa resposta positiva nos indicou a possibilidade de emprendermos futuramente novas fases dessa pesquisa junto a essa turma de alunos. Assim como os autores que dão sustentação teórica a esse artigo defendem, esse trabalho de colocar a mão na massa seria o mais interessante. Contudo, entendemos que essa pesquisa preliminar serviu para apresentar aos alunos esse formato de mídia, bem como suas possibilidades de auxílio da leitura literária, representando o primeiro passo para futuras produções.

Ver que os alunos não se interessam pela leitura literária de fato é um grande problema a ser resolvido. Entendemos que o podcast pode desempenhar o papel de aproximar a leitura literária desses jovens leitores, tornando o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Literatura mais dinâmico e atraente, criando-se novas situações no dia a dia escolar que favoreçam a autonomia desse aluno leitor, por meio da inserção dessa tecnologia.

REFERÊNCIAS

CHIOFI, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O Uso das Tecnologias Educacionais como Ferramenta Didática no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: **III Jornada de Didática: Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD**, 2014.

CRUZ, Sonia Catarina. O Podcast no Ensino Básico. In: Carvalho, Ana Amélia A. (Org.) (2009). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIED.

- DIAS, Pedro Miguel Barbosa. Podcast “Era Uma Vez...”: utilização educativa. In: Carvalho, Ana Amélia A. (Org.) (2009). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIED.
- FARIAS, Karina Woehl de; VITALI, Marli Paulina. O podcast como ferramenta educativa nas aulas de Literatura. In: SIMPÓSIO IBERO-AMERICANO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 2, 2018, Araranguá. **Anais eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 2018. p.377-382. Disponível em: <<https://publicacoes.rexlab.ufsc.br/old/index.php/sited/issue/view/sited2018>>. Acesso em: 07 fev. 2019.
- MATOS, João Carlos Gonçalves de ; LIMA, Augusto César Pires de. “Podcast” – Pode o quê? In: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.) (2009). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIED.
- NASCIMENTO, Deise Santos do. O uso do podcast para a mediação da leitura literária na EJA. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.
- PRENSKY, Marc. **O aluno virou o especialista**. Entrevista à Revista Época. 2010. Disponível em: < <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>> Acesso em 07 fev. 2019.
- SOUZA, M.P.R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T. R; REGO, T.C; (Orgs.). **Psicologia, Educação e Temáticas de vida contemporânea**. São Paulo, Moderna: 2002.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

O USO DO EDMODO: PLATAFORMA DIGITAL DE ENSINO GRATUITO COMO FERRAMENTA DE FORTALECIMENTO DO ENSINO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO



ANTONIA CARLA ARAUJO DA COSTA

AURILENE ARAUJO DA COSTA

RESUMO: O estudo parte da seguinte problema de pesquisa: como o uso do Edmodo pode facilitar o processo de aprendizado dos alunos de Ensino Médio nas escolas públicas? O objetivo é mostrar possibilidades de inovação tecnológica a baixo custo. Por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica, promove-se uma discussão entre autores que tratam da temática da inovação tecnológica nas práticas de ensino, como Libâneo (1994, 2001, 2004, 2011), Gabriel (2014), entre outros. Conclui-se que a plataforma gratuita Edmodo é uma ferramenta didática de fácil manuseio que pode contribuir para que os alunos do Ensino Médio das escolas públicas tenham um aprendizado mais sólido e que os prepare para ingressar no ensino superior com mais maturidade e autonomia nos estudos.

PALAVRA-CHAVE: Tecnologia da Educação. Didática. AVA.

ABSTRACT: The use of Edmodo: free digital education platform as a tool for strengthening critical teaching in high school. The study starts from the following research problem: How can the use of Edmodo facilitate the learning process of high school students in public schools? The objective is to show possibilities of technological innovation at low cost. Through a bibliographic research, a discussion is promoted among authors who deal with the theme of technological innova-

tion in teaching practices, such as Libâneo (1994, 2001, 2004, 2011), Gabriel (2014), among others. It is concluded that the free Edmodo platform is an easy-to-use teaching tool that can help public high school students to have a more solid learning and prepare them to enter higher education with more maturity and autonomy in their studies

KEYWORDS: Educational technology. Didactics. AVA.

1 INTRODUÇÃO

As escolas públicas necessitam inovar suas metodologias de ensino, de modo que incentivem e efetivem o aprendizado crítico dos aprendentes. Essa questão passa pela inovação nas metodologias de ensino e aprendizagem e inserção e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS), como ferramentas de auxílio no processo de ensino para os alunos que já estão no ensino médio.

Por essa razão, as escolas de ensino médio da rede pública precisam adotar, ao menos, plataformas gratuitas para que os alunos não continuem no tradicional livro-professor. É necessário acrescentar algo para que ele seja o promotor de seu aprendizado e se comporte na

posição de produtor do saber. Diante disso, defende-se o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) gratuitos.

Face a tais argumentos, surge a indagação: Como o Edmodo, enquanto plataforma digital gratuita, pode facilitar o processo de aprendizado dos alunos de Ensino Médio nas escolas públicas? Com isso, essa pesquisa objetiva primeiramente apresentar o Edmodo, uma ferramenta de fácil manuseio, que pode ser acessada por meio da página da web ou do App.

De forma mais específica, este estudo aponta a inovação tecnológica a baixo custo para a rede pública de ensino, e mostra que com muito pouco é possível realizar um ensino em que, além do aprendizado, passa-se maturidade para os aprendentes das escolas mantidas pelo governo, visto que o uso de plataformas digitais também exige compromisso da parte do educando e, por ser um método atraente, este passa a ter um envolvimento maior com o processo de aprendizagem.

Para a realização deste trabalho, foi necessário fazer um levantamento literário de autores que defendem a inovação da didática educacional como Libâneo (1994,2001, 2004, 2011), Gabriel (2014), entre outros autores devidamente referenciados nesta pesquisa. Metodologicamente falando, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa. Sobre isso, Gerhardt e Silveira (2009, p.32) explicam que “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Conforme classificação proposta por Gil (2008), acerca dos objetivos das pesquisas científicas, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória. Segundo o autor (2008, p.27), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Quanto aos procedimentos, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica. Que conforme Gil (2008, p.50) explica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor enfatiza que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é que ela permite ao pesquisador investigar uma ampla gama de fenômenos.

O estudo traz uma breve explanação da evolução da tecnologia no espaço educacional, em seguida, apresenta as tecnologias e como utilizá-las no momento certo. No capítulo seguinte, aborda-se a realidade da escola pública no Brasil, a defesa do uso da plataforma de ensino Edmodo e por último são apresentadas as considerações finais.

2 A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Entende-se por inovação tecnológica tudo aquilo que foi desenvolvido para melhorar a realização de uma determinada atividade, como exemplo, a evolução do quadro negro, com a escrita a giz, para o quadro de acrílico em que agora o professor usa o pincel com tecnologia exclusiva para se escrever nele, e com essa evolução o profissional ganhou qualidade de vida, haja vista que o giz de pó usado outrora causava danos a saúde dos educadores; a evolução do uso da máquina de escrever e

do mimeógrafo para o computador com impressora, tornando o trabalho mais hábil e com o conforto de não mais ouvir o barulho das teclas de datilografar e de se expor por longas horas ao álcool e ao carbono.

O boom dessa evolução tecnológica deu-se em meados da segunda guerra mundial com o surgimento de armamento bélico, surgimento de novos aviões, novas descobertas na medicina, surgimento do computador, bomba atômica, dentre outros. Todas essas descobertas contribuíram para a necessidade de uma informação mais acessível, bem como na mudança de comportamento da sociedade.

Toda essa mudança tem exigido dos profissionais estratégias para se utilizarem de informações e tecnologias que melhor condizem com suas atividades, para dessa forma inovarem suas metodologias didáticas em sala de aula, pois, de lá para cá, tem surgido novas ferramentas que facilitam o modo de vida das pessoas e as novas gerações já crescem se utilizando delas, o que motiva uma aula enriquecida com esses meios, pois, segundo afirma Gabriel (2014),

os impactos das tecnologias digitais em nossa vida são sem precedentes na história da humanidade, pois, diferentemente de qualquer outra revolução tecnológica do passado, a atual tem causado uma modificação acentuada da velocidade da informação e desenvolvimento tecnológico acelerando em um ritmo vertiginoso o ambiente em que vivemos (GABRIEL, 2014, p.03).

Essa velocidade da informação apresentada pela autora reforça ainda mais a necessidade de inovar as metodologias de ensino, principalmente porque

Vivemos na era da informação, em que a velocidade de produção e compartilhamento do conhecimento é incrivelmente alta. Em virtude desta rapidez, as formas de ensinar e aprender têm se modificado, tornando-se cada vez mais desafiadoras e complexas. Na era da informação, a internet ganha um destaque especial, pois é ela quem subsidia grande parte dos meios para compartilhar o conhecimento. A internet possibilita ferramentas que podem ser importantes contributos para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. (COSTA, [201-])

Porém, em diversos espaços educacionais ainda há quem resista ao uso da tecnologia, como recurso inovador na dinâmica educacional, bem como às mudanças de metodologias de ensino, dificultando a adesão às novas práticas didáticas. Ainda há espaços em que, embora todos tendo a oportunidade de acesso às inovações ocorridas no mundo moderno, deixam de explorar as novas ferramentas didáticas de ensino, haja vista que há docentes mais dedicados a concluir o livro didático. Porém, Libâneo (1994), afirma ser desnecessário concluir o livro didático, sendo necessário apenas que os alunos assimilem o aprendizado.

O mesmo autor ainda defende que o ensino precisa ser dinâmico, variado e, dessa forma, os espaços educacionais deveriam defender a inovação metodológica. Porém, ainda há quem resista ao uso de recursos modernos no processo de ensino.

Gabriel (2014, p.07) afirma que

“é de se esperar que, nesta nova estrutura sociotecnológica, as expectativas e os relacionamentos educacionais sofram as mesmas modificações significativas e perceptíveis que têm ocorrido em nossas vidas cotidianas.”

Por essa razão, é de suma importância que professor esteja alinhado a essas mudanças para que a sala de aula não seja um espaço enfadonho, com métodos ultrapassados na percepção do aluno. A adequação e uso do ensino com mais de uma metodologia torna-o atrativo, dinâmico, híbrido, que para Bacich e Moran (2015, p.45):

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo.

É visível que o autor defende algo além dos livros didáticos. Uma mistura de recursos didáticos fortalece o processo de ensino e aprendizagem, e com isso ocorre a educação propriamente dita. Para ele, educação em seu amplo sentido é aprender e auxiliar o outro a fazê-lo através da comunicação e do compartilhamento.

Durante o ensino médio, a educação deve ser aplicada com mais efetividade e colocar os aprendentes para ensinar, trocar saberes, pois compartilhar conhecimentos contribui para seu amadurecimento intelectual, além de contribuir para a sua autoestima devido a estarem constantemente sendo estimulados pelos professores a inovarem e a pesquisarem mais. Ou seja, o desafio da pesquisa estimula o saber.

3. O USO DAS TDICs NO ESPAÇO ESCOLAR

Os professores que assumiram a sala de aula quando a tecnologia era um retroprojetor, com certeza tiveram ou têm certa resistência e/ou dificuldade em manusear um datashow, elaborar uma pesquisa guiada no laboratório de informática, selecionar e baixar um filme do Youtube e associá-lo ao processo de fixação de um determinado conteúdo, ou incentivar debates. Não é perda de tempo levar para sala de aula filmes e a própria LDB recomenda em seu Art. 26, § 8º: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.”

Usar os ciberespaços para auxiliar e fortalecer o processo de ensino e aprendizado é útil e atraente. Inovar o modo de repassar os conteúdos é necessário e indispensável para a geração moderna que já nasceu contexto tecnológico. Para Giraffa, Machado e Moraes (2014, p. 20):

O ciberespaço potencializou uma nova forma de nos comunicarmos, ensinarmos, aprendermos e disseminarmos o conhecimento. Suas múltiplas possibilidades de linguagem e de interação oferecem uma velocidade acelerada de informações, potencializam o ambiente digital com uma efervescência cultural e proporcionam um contexto de novidades, de emergências.

Para adotar o método de ensino por meio de AVA, a escola e o professor precisam estar dispostos a inovar e abraçar a tecnologia, o que torna um impasse principalmente aos professores que não têm habilidades com uso de certas tecnologias. Esse impasse é mais comum nos professores que já estão há bastante tempo em sala de aula e que em sua formação as tecnologias digitais não eram tão presentes como são no atual contexto em que elas invadiram o mundo. Com isso, os autores Vieira e Restivo (2014, p. 05) afirmam que:

As novas tecnologias invadiram todos os níveis de ensino e ditaram uma nova forma de estar no espaço educativo. Essa alteração coincidiu com a emergência de um novo paradigma de ensino centrado no estudante e na promoção de estratégias que procuram torná-lo um aprendente cada vez mais autônomo.

Diante disso, todos os profissionais da educação precisam ter consciência da necessidade de buscar formação na área tecnológica, para que assim também ocorra a inovação no modo de repassar os conteúdos. Voltar para a posição de aprendente e inovar em formação de multimeio didático já é um excelente ponto de partida, pois, conforme assevera Gabriel (2014, p. 07) “não adianta investir em ferramentas e automação antes de capacitar as pessoas, [...] os resultados podem ser desastrosos. Tecnologia não é diferencial, mas o modo como a utilizamos, sim”.

Buscar renovar o seu saber traz benefícios, didaticamente falando isso reflete na sala de aula, assim como ficar no ócio traz suas consequências nessa geração movida pela tecnologia e de aprendentes cada vez mais exigentes no sentido de inovação. A esse respeito (GATTI, 2016, p. 165) afirma que:

Nesta sociedade que se delinea como informaticocibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não têm os conhecimentos que as redes valorizam, ficam totalmente excluídos

Nesse sentido, Piva Júnior (2014) afirma que a sociedade vive um período de muita transição, denominada de “Era da Informação”, em que o computador e todos os recursos são aliados. Por isso, saber planejar e lecionar usando as TDICs de forma que façam parte do aprendizado traz como resultado uma aula dinamizada e evita que o professor seja taxado de retrógrado. Nesse contexto, o aprendente é incluído no meio educacional como o protagonista do processo de aprendizagem, sendo o professor apenas um mediador. Além de ser atraente, é também uma ferramenta que facilita o trabalho docente e fomenta o aprendizado discente de maneira prática, visto que isso lhes dá autonomia para aprender.

Serafim e Sousa (2011) comentam que os impactos dos avanços tecnológicos resultam em motivação favorável ao processo de ensino e aprendizagem dos aprendentes nas disciplinas escolares. Com relação ao planejamento educacional usando a tecnologia, Araújo (2012, p. 84.) afirma que

Com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, como: intercâmbio de dados científicos e culturais de diversas naturezas; [...] elaboração de jornais inter-escola, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos [...].

Nesse fortalecimento do aprendizado, na autonomia repassada aos alunos de criar uma intercomunicação entre os ambientes educacionais, o professor poderia, com um único momento, trabalhar os diversos conhecimentos disciplinares de sala de aula se utilizando de uma plataforma gratuita de ensino, visto que é possível, por meios de ambientes virtuais gratuitos, os AVAS, sair um pouco do livro físico e ir em direção a novos métodos de ensino e aprendizado crítico, visto que

Os AVAs surgem como espaços possíveis da construção de redes utilizadas para apoiar o processo de ensino e aprendizagem na educação presencial e a distância. Propicia espaços multirreferenciais de aprendizagem nos quais a construção coletiva de conhecimento é potencializada (GIRAFÁ; MACHADO; MORAES, 2014, p. 21).

Adotar outras ferramentas de ensino como a plataforma digital, propor um tema para debate e incentivar a exposição de opiniões acerca do tema exposto desperta no aluno autonomia e o instiga a pensar de forma crítica. Assim, há uma potencialização do conhecimento, formando um cidadão por completo, pois, segundo Piva Júnior (2014, p.06) a tecnologia entre outras coisas “pode facilitar muitas pesquisas individuais e em grupo, o intercâmbio de informações, as experiências, o esclarecimento de dúvidas, a simulação de ambientes reais, a aplicação prática de toda a teoria aprendida”.

Por isso, que o presente estudo sugere o uso da plataforma digital Edmodo, em especial com alunos do ensino médio, haja vista que esse público está se preparando para o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho, e desenvolver o raciocínio crítico é de extrema importância e necessário nesse processo educativo.

O uso de outras ferramentas de ensino que não sejam somente o livro didático e o professor é conhecido como estudo ativo, em que além das aulas expositivas são realizadas atividades que incentivam o desenvolvimento mental dos aprendentes, porém, para isso, conforme Libâneo (1994, p. 108) é necessário “planejamento, organização e controle”.

Com o incentivo do ensino, os aprendentes passam a perceber a necessidade e importância dos estudos. Por exemplo, o professor de história e o professor de geografia podem juntos usar o mapa físico de uma determinada época e usando o Google Maps avaliarem as diversas mudanças ocorridas no espaço visualizado.

Por esses exemplos de interdisciplinaridade ocorre o ensino omnilateral, em que o aprendente é levado a refletir e pensar. Dessa forma ocorre o ensino por completo. Essa é uma das missões da tecnologia educacional. Em relação ao ensino omnilateral Ciavatta (2014, p. 190) destaca que

[...] preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional (CIAVATTA, 2014, p. 190-191).

A tecnologia educacional também é bem-vinda como recurso didático quando disponibiliza de materiais/livros em PDF. Esses livros contribuem positivamente de duas formas: a primeira delas é a contribuição intelectual, a segunda, financeira. Por meio das obras digitalizadas é possível ter acesso ao conhecimento com apenas um clique e diante dessa facilidade é importante destacar a plataforma

Edmodo que tem como uma das ferramentas a biblioteca virtual em que livros podem ser anexados para pesquisa.

Para Restivo e Vieira (2014, p.6) “A atividade de ensino continua a depender do professor criativo e ambicioso na sua vontade de proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem que os cativa e os faça querer a continuar a aprender.” Diante disso, é importante enfatizar que a tecnologia é uma ferramenta que agiliza e dinamiza o aprendizado e não uma arma de substituição ao professor e a escola deve incentivar o uso dos recursos de forma que haja aprendizado nos aprendentes.

Ao adotar a plataforma Edmodo, por exemplo, o professor estaria dinamizando o aprendizado, inserindo mais uma atividade, ao dia a dia dos aprendentes, por meio de chats, fóruns, e atividade com prazo fixo para encerrar a postagem, forçando dessa forma a responsabilidade com o aprendizado por parte dos alunos. A esse respeito, Gomes (2014, p.20) corrobora com o seguinte pensamento:

O ambiente escolar deverá incentivar o professor a manter esta experimentação permanente, dando ao aluno a noção de que a escola é um lugar aberto à modernidade tecnológica, sem atingir um deslumbramento que cegue a realidade permanente de que a aprendizagem exige trabalho reflexivo, disciplina e perseverança, e nunca se poderá reduzir a um jogo para entretenimento.

De acordo com o autor supracitado, compreende-se a importância de um ambiente educacional que favoreça e incentive a inovação didática. Quando se fala nesse tipo de inovação, fala-se do conforto da atuação docente. Nesse sentido, Serafim e Sousa (2011) a partir de uma visão do percurso histórico, comentam que os impactos dos avanços tecnológicos resultam em motivação favorável ao processo de ensino e aprendizagem dos aprendentes nas disciplinas escolares.

4. A ESCOLA PÚBLICA DE NÍVEL MÉDIO E O USO DO EDMODO

A rede pública de ensino é marcada pela defasagem de pesquisa realizada pelos alunos, porém, não somente os alunos, mas a rede de ensino não fomenta isso, sempre sob a alegação da falta de recursos, e isso não deve ser o empecilho para o sucesso educacional, em especial para os alunos do ensino médio que precisam de uma formação de qualidade para terem uma progressão profissional garantida. O próprio PCN+ afirma que “A expansão exponencial do ensino médio brasileiro é outra razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à promoção humana de seu público atual” (BRASIL, 2002, p. 08).

As escolas de nível médio da atualidade trazem em sua bagagem a responsabilidade de preparar o jovem para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho, e isso vem ocorrendo devido às transformações ocorridas na sociedade.

A forma de trabalhar e planejar mudou e isso também é reconhecido pelo PCN+ quando relata em seu trabalho a seguinte afirmação:

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. (PCN+, 2002, p.12)

O professor dominando bem a tecnologia, com muito pouco é capaz de produzir excelentes resultados, pois a grande maioria dos alunos possuem celulares, tablets, computadores e etc.

Diante da potencialização dos ciberespaços, a tecnologia tornou tão presente que passa a exigir o acompanhamento dela e uma forma de acompanhar e inovar o ensino é usar plataformas gratuitas como por exemplo o Edmodo, uma plataforma de ensino que possui um layout parecido a página do facebook, porém com fins de uso educativo, em que podem ser postas propostas para debates, atividades a serem solucionadas, arquivos tais como livros para leitura complementar, links de vídeos para posterior debates além de inserção de atividades reflexivas com perguntas e respostas.

O Edmodo foi criado por Nic Borg, Jeff O'Hara e Crystal Hutter e lançado em 2008, com o apoio das empresas: Index Ventures, Benchmark, Greylock Partners, Learn Capital, New Enterprise Associates, Union Square Ventures, Glynn Capital Management, Tenaya Capital, SingTel Innov8 e KDDI.

O Edmodo permite que o professor possa criar sala de aula virtual, dividir alunos em grupos, compartilhar materiais didáticos e interativos, montar biblioteca digital, avaliar os alunos, entre outras facilidades. Ao ser criada a sala de aula ou curso, será gerado um link que deve ser compartilhado com os convidados/alunos para ingressarem na turma, um diferencial importante nesse sistema de ensino é que os pais dos alunos podem acompanhar o desenvolvimento das aulas e dos seus filhos.

Para os alunos da rede pública, essa ferramenta seria de grande importância, em especial para os que estão no ensino médio, pois essa fase exige um amadurecimento intelectual, com necessidade de ampliação da criticidade e produção de argumentos fundamentados, essa plataforma tem como benefício ensinar os aprendentes a andar com suas pernas através do incentivo à pesquisa e debates com feedback.

Para isso, é importante que o professor esteja preparado com ideias inovadoras. Inovar e inserir na escola a plataforma digital é facilitar também o trabalho docente, visto que na plataforma podem ser anexadas atividades, testes e limitar prazo para que os aprendentes realizem as atividades com o mesmo prazo da sala de aula. O objetivo é manter o aluno disciplinado e comprometido com a sua formação.

É importante que além do professor, outros profissionais do ambiente educacional dominem o uso das TDICs, ou seja, todos os profissionais, em especial os administrativos e pedagogos, pois são os apoios do professor, com eles o trabalho flui de forma síncrona, desde que todos tenham o mesmo nível de domínio das ferramentas que estimulam uma didática moderna.

Com relação à ênfase na formação docente, Melo (1999, p. 47) enfatiza que:

O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental

para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Piva Júnior (2014) também acrescenta que:

Todas as inovações são ótimas para os profissionais atentos às novidades, que estão sempre abertos a atualizar-se e a comunicar-se. Mas elas serão um tormento para as pessoas, que se acostumaram a fazer suas atividades sempre do mesmo jeito, como os professores que falam o tempo todo em aula e que impõe um único ritmo de aprendizagem. [...] A defasagem desses profissionais tornar-se-á cada vez mais perceptível. Quanto mais informação tem-se disponível, mais complexos tornam-se os processos, e o ensino-aprendizagem não é uma exceção.

Ou seja, pela sua importância na sociedade, o professor não pode se considerar o detentor do saber e, assim, não dar importância para sua formação continuada, pois ele também precisa estar atualizado para poder melhorar suas práticas pedagógicas, ao tempo que ensina também deve estudar, porque o conhecimento se renova a cada dia, e as tecnologias também estão se inovando. Nesse sentido,

O novo perfil do aluno, como sujeito social que leva para a escola novos padrões de comportamento; a competição com outros agentes educativos/informativos fora da escola; a celeridade do avanço tecnológico, nem sempre ao alcance de todos, são fatores que interferem na relação do professor com o conhecimento, objeto primeiro do seu trabalho, que precisa ser entendido como processo, portanto matéria ao mesmo tempo cumulativa e provisória. (MELO, 1999. p. 48).

Quando o autor coloca que a celeridade da tecnologia não é acessível a todos, é possível ver aqui, nessas palavras, os públicos da periferia cujas escolas contam com pouco recurso tecnológico ou quando esses existem costumam apresentar defeito com frequência, dificultando o planejamento do professor que prepara um conhecimento com as ferramentas que serviriam para atrair mais a atenção dos seus alunos.

Em uma crítica à falsa modernidade educacional, em especial aos alunos da rede desassistida ou com pouca atenção do governo, Moreira e Kramer (2007) apontam que “assim, parece haver espaço para que, nas práticas pedagógicas, se escolham objetivos e procedimentos, oriundos, de baixo”, dos grupos subalternizados, excluídos e marginalizados, que desestabilizam os processos hegemônicos” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1043).

Ao referenciar o aluno da escola pública, os autores ainda enfatizam de forma bem crítica.

Para os professores, o aluno da escola pública é representado como pobre e como o que aprende a “se virar” sozinho. Enfrenta dificuldades por causa de sua pobreza, que se associa à desagregação familiar e à luta pela sobrevivência. Carente de afeto, precisa “se virar” sozinho (MOREIRA E KRAMER, 2007, p.1046).

Tão rígidas são as palavras dos autores, porém, elas retratam a realidade educacional, pois os problemas citados refletem a globalização desigual em que muitos ainda não possuem condições de oferecer e receber uma educação de qualidade. A democratização da escola pública ainda é um sonho. Libâneo (2001, p.11) diz que esta tem sido vista sob diferenciados ângulos, e que “os órgãos

oficiais, [...] embora proclamem, e mesmo favoreçam o acesso à escola das camadas mais pobres da população, [...] não oferecem as condições mínimas que a assegurem”. Libâneo (2011, p.12) ainda defende que o ensino democrático precisa despertar em seus alunos a capacidade de expressar-se bem, e oportunizar a esses o “saber e o saber-fazer”.

Essa capacidade de saber expressar é o fomento à crítica e isso pode ser facilitado nos fóruns sobre determinado tema no Edmodo, o professor, em seu planejamento de aula, buscaria um tema da atualidade e geraria um debate na plataforma já que a troca de opiniões entre os aprendentes no fórum gera um ciclo de saberes e opiniões fomentando o poder de dissertar de forma crítica sobre determinado tema.

O aluno e a escola precisam trabalhar como geradores de saber. Educação bancária e/ou depositária gera somente reprodução sem reflexão, e o objetivo do ensino é o desenvolvimento das habilidades reflexivas e isso só é possível por meio da pesquisa. E como realizar pesquisa com gama de conhecimento? A maior ferramenta de pesquisa além da biblioteca física é a biblioteca virtual, todavia, em muitas escolas o espaço destinado à pesquisa é uma sala pequena e que não comporta tantos livros. Por esse motivo, é de suma importância que o poder público invista nesses espaços com aquisição de computadores conectados à internet, revista impressa e/ou eletrônica, jornais de circulação local e nacional, bem como a disponibilização de internet sem fio para que o aluno possa ter acesso a diversas plataformas de pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras em torno do tema aqui proposto a estudar, foi possível perceber o conhecimento e os benefícios do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos espaços escolares. Porém, muitos fatores ainda impedem a totalidade da eficiência desse recurso nos ambientes educacionais.

O estudo aqui apresentado procurou, no decorrer da redação, defender o uso do AVA Edmodo, como uma ferramenta de fortalecimento do ensino crítico ainda no ensino médio. A referida plataforma é defendida neste trabalho devido, primeiramente, a facilidade por ser gratuita, em seguida, devido a sua similaridade com redes sociais e, por último e não menos importante, a facilidade de o estudante ter acesso a ela por meio de computador e de seu smatphone.

Com a pesquisa foi possível destacar a necessidade de inovar as metodologias de ensino, haja vista, que o público alvo, nesse caso os alunos do ensino médio, precisam de algo mais em seu processo de ensino. Não basta só o professor e o livro didático, a carga horária precisa ser ampliada com a jornada de pesquisa e debates semipresenciais, por meio de atividades extras que façam uso do AVA.

Diante do exposto, é possível compreender e valorizar o uso do Edmodo como uma ferramenta didática que vem somar às escolas públicas em especial aos alunos do ensino médio, que precisam de

um aprendizado mais sólido, e que os prepare para ingressar no ensino superior com mais maturidade e autonomia nos estudos. Portanto, conclui-se que o Edmodo se apresenta como uma plataforma colaboradora no processo de enriquecimento de aprendizado dos jovens e facilitadora do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Nascimento Fernandes. **A tecnologia na sala de aula: entre o fascínio e a rejeição.** (Dissertação de Mestrado). 108p. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - Instituto de Educação. Lisboa. 2012. Disponível em: < <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2704/dissertacao+patricia+brasilportugalokok.pdf?sequence=1> .> Acesso em: 01 out. 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender a ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>>. Acesso: 28 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Nacional. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 18 abr. 2014. disponível em 1323 <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303> com acesso em 28 de out. de 2019.

COSTA, Roberta Dall Agnese da. **Ambientes virtuais de aprendizagem: Explorando ferramentas gratuitas da web.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284727054_AMBIENTES_VIRTUAIS_DE_APRENDIZAGEM_PARA_A_EDUCACAO_BASICA_PUBLICA_EXPLORANDO_FERRAMENTAS_GRATUITAS_DISPONIBILIZADAS_NA_WEB. Acesso em: 21/10/2019.

GABRIEL, Martha. **Educar: a (r)evolução digital na educação.** São Paulo: Saraiva, 2014. 241p.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** In: Revista internacional de formação de professores, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: . Acesso em: 25 ago. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. [São Paulo]: Atlas SA, 2008.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins, MORAES, Márcia Cristina, MACHADO, Michelle Jordão. Cenários atuais das tecnologias digitais na educação básica. In: DANTAS, Lúcio Gomes; MACHADO, Michelle Jordão (Ed.). **Tecnologias e educação: Perspectivas para gestão, conhecimento e prática docente.** São Paulo: FTD, 2014.

GOMES, José Ferreira. A tecnologia em sala de aula. In: VIERA, Fátima; RESTIVO, Maria Teresa (orgs). **Novas tecnologias e educação: Ensinar a aprender/ Aprender a ensinar.** Porto, Portugal: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. p.17-44.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** São Paulo. Edições Loyola, 2001.

_____. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, v.20, n.68, Campinas, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300003>, Acesso em: 21 jul. 2017.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI; NETO, A.; TREVISANI, F. M. (orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007. Disponível em: . Acesso em: 02 de out.e 2018.

PIVA JÚNIOR, Dilermando. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores**. São Paulo: Saraiva, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235> . Acesso em: 13 ago. 2018.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-50. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1484_991_sousa-9788578791247.pdf , Acesso em: 19 set. 2018.

VIEIRA, Fátima; RESTIVO, Maria Teresa. Introdução. In: _____. (org.). **Novas tecnologias e educação: Ensinar a aprender/ Aprender a ensinar**. Porto, Portugal: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. p.5-16.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL PÓS-CURSO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PERCEPÇÕES DE EGRESSOS E INGRESSANTES EM UM CURSO SUPERIOR DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

ODILON SATURNINO SILVA NETO

Professor da Unidade Acadêmica de Gestão e Negócios/Instituto Federal da Paraíba

MARCELLA GEORGIA DA CUNHA LIMA

Bacharelanda em Administração Pública/Instituto Federal da Paraíba

KALINE SONALY DA SILVA

Bacharelanda em Administração Pública/Instituto Federal da Paraíba

RANIELA ALVES TARGINO

Bacharelanda em Administração Pública/Instituto Federal da Paraíba

ROSÂNGELA FERREIRA DOS SANTOS

Bacharel em Administração Pública/Instituto Federal da Paraíba)

RESUMO. O objetivo deste artigo foi identificar a percepção de estudantes quanto às suas atribuições profissionais, tanto egressos como ingressantes. A base teórica consistiu no perfil do egresso de acordo com diretrizes curriculares e de projeto do curso. A abordagem metodológica foi de natureza quantitativa, por levantamento. O universo se tratou de estudantes do quarto período e egressos de um curso superior de Administração Pública, modalidade a distância. A amostra foi de 54 participantes (21 egressos e 33 estudantes), sendo não probabilística por acessibilidade. Como resultados, foram identificados fatores de perfil de egressos tanto na visão de estudantes como de egressos, permitindo um melhor enqua-

dramento das linhas de formação no curso de Administração Pública que foi alvo da pesquisa.

Palavras-chave: Perfil do Egresso. Atuação Profissional. Satisfação no Trabalho. Adequação ao curso.

ABSTRACT. Post-course professional profile: a comparative analysis between perceptions of egresses and beginners in a superior course of Public Administration bachelor's degree. The objective of this paper has been to identify the perception of students about professional attributions, both who have already concluded the course and who entered. The theoretic basis consisted of profile egresses in according to curricular directions and course project. The methodologic approach was quantitative, by survey. The universe consisted of fourth period students and egresses in a superior course of Public Administration, distance modality. The sample has been of 54 participants (21 egresses and 33 students), being not-probabilistic by accessibility. As results, has been identified factors of egresses profile both students and egresses vision, allowing a better formation lines framework in the Public Administration course that was target of this research.

Keywords: Egress Profile. Professional Performance. Work Satisfaction. Course Adequation.

1. INTRODUÇÃO

Em um contexto histórico de desenvolvimento econômico e necessidade de formar profissionais com habilidades técnicas, humanas e conceituais, a Administração Pública tem o seu exercício visando ao planejamento, organização, liderança e controle nos órgãos da administração pública direta e indireta, envolvendo também tanto organizações não governamentais como empresas privadas, e permitindo, desse modo, ampla área de atuação ao bacharel.

O primeiro curso de Administração Pública no Brasil foi ofertado no Rio de Janeiro pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE/FGV), sendo reconhecido a partir do Decreto nº 1.108, de 30 de maio de 1962. A Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, regulamentou a profissão no país, definindo as atribuições do profissional de Administração.

O bacharel em Administração Pública atua no planejamento, coordenação e avaliação de políticas, para atendimento às demandas sociais, realizando consultorias e podendo se especializar nas áreas de pessoas, marketing, finanças, operações, projetos, entre outras áreas de concentração.

O curso de Bacharelado em Administração Pública (BAP) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) foi concebido tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Administração Pública, bacharelado, conforme Resolução nº 01, de 13 de janeiro de 2014, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). A concepção do curso naturalmente não prescindiu das DCN mais gerais do Curso de Administração, bacharelado, nos termos da Resolução nº 04, de 13 de julho de 2005, do CNE/CSE.

A atualização das diretrizes permitiu o atendimento de aspectos mais específicos inerentes à administração pública e perfil do egresso nessa área de formação, fortemente respaldada no próprio histórico dessa habilitação e em expressivos debates no tocante à aceitação de uma DCN específica para esta área. Essas DCN foram instituídas por meio do Parecer 266/2010 do CNE/CES, com recurso interposto conforme Parecer CNE/CP nº 7/2013, julgamento em favor da referida DCN em 01 de outubro de 2013 e homologação no DOU de 19 de dezembro de 2013.

Nessas bases, percebe-se o devido amparo legal, doutrinário, acadêmico e profissional da Resolução nº 01 de 13 de janeiro de 2014 do CNE/CES. Com essa fundamentação, o curso possibilita uma formação generalista para compreensão e análise de questões a partir de diversos ângulos, nas dimensões sociais, econômicas, políticas, entre outros níveis, com interdisciplinaridade e em busca da transdisciplinaridade.

Simultaneamente a essa formação generalista, o bacharel também pode se especializar em determinada subárea, tanto na atuação de mercado como na realização de pesquisas científicas. Deixa-se claro, a partir das DCN, que essas linhas de formação específica, embora mais especializadas, não se constituem como habilitação, já que o curso garante a amplitude dessa formação. Entretanto, diante da abrangência dos conteúdos da Administração e seus diversos núcleos, é facultada ao administrador a concentração em sua linha de preferência, inclusive na pós-graduação.

Na concepção do curso de Bacharelado em Administração Pública – BAP do IFPB, foram definidas Linhas de Formação Específica (LFE), com suas respectivas atividades acadêmicas

articuladas ao ensino por meio de Seminários Temáticos nas áreas de concentração: Gestão de Pessoas; Finanças/Contabilidade; Marketing; e Operações.

A partir dessas áreas de concentração e conforme perfil do curso de BAP, são Linhas de Formação Específica: Desenvolvimento Estratégico Corporativo (Gestão de Pessoas); Auditoria/Controladoria no Setor Público (Finanças/Contabilidade); Valor da Prestação de Serviço Público (Marketing); e Gestão de Processos e Projetos no Setor Público (Operações).

Conhecidas essas bases, o objetivo geral da pesquisa é identificar as situações profissionais pretendidas e pós-curso, comparando-as entre si e verificando as suas adequações ao perfil de egresso expresso no Plano Pedagógico do curso superior de Administração Pública do IFPB.

Como objetivos específicos, busca-se primeiramente realizar levantamento teórico referente ao tema, para uma fundamentação científica do perfil do egresso; em seguida, definir o perfil socioeconômico tanto de estudantes que iniciaram como concluíram um curso superior de bacharelado; posteriormente, descrever o perfil de egresso do curso conforme Diretrizes Curriculares Nacionais e sua adequação às políticas de ensino, pesquisa e extensão do curso em análise; por fim, verificar como os diferenciais do curso são percebidos por ingressantes e vivenciados por egressos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica da pesquisa parte de uma abordagem geral de concepção do curso de Administração Pública e suas diretrizes curriculares, em uma base de planejamento e execução de políticas educacionais, começando pela própria educação a distância, a qual segundo Moura e Albuquerque (2018), possibilita uma democratização do ensino profissional, rompendo barreiras geográficas e permitindo a inserção no mercado de trabalho.

Esses mesmos autores, em um estudo de abordagem quali-quantitativa realizado com egressos de cursos profissionalizantes do Instituto Federal do Piauí, na modalidade a distância, abordaram em seu levantamento aspectos fundamentais do acompanhamento de egressos, verificando a sua concepção no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e implantação nos processos de avaliação interna e prática profissional (op. cit, 2018).

Como resultados essenciais do estudo de Moura e Albuquerque (2018), identificou-se a política de acompanhamento de egressos como fator de relevância entre os entrevistados. Entretanto, não foram percebidas pelos mesmos participantes uma efetiva implementação dessa política, se constituindo apenas como uma concepção dos planos institucionais, sem a aplicação de instrumentos efetivos de acompanhamento e consequente adaptação do perfil curricular.

Nessa base de uma formação do perfil do egresso como política educacional concebida institucionalmente, revisada de acordo com a percepção de estudantes e dos próprios egressos, a seção a seguir trata de variáveis relevantes na formação desse perfil, tanto no curso de Administração

Geral como Administração Pública. Em seguida, trata-se da sua aplicação no caso do instituto federal objeto de estudo quanto à sua fundamentação legal e científica.

Nesta seção se busca a descrição de variáveis relevantes para a definição do perfil de egresso de cursos de Administração Pública de forma comparativa a cursos de Administração Geral, para que sejam esclarecidas diferenças essenciais e melhor definido o escopo no campo do que se constitui como foco do presente estudo, que é o perfil profissional do que se forma em Administração Pública.

Godoy et al (2009) abordaram sobre o desenvolvimento de competências de formandos do curso de Administração (Geral), utilizando uma metodologia quantitativa de levantamento e Análise Fatorial Confirmatória das variáveis de competência consideradas. Os fatores resultantes dessa análise consistiram em Competências Básicas, Competências para Solução de Problemas, Competências Técnico-Profissionais e Competências Sociais.

No caso das competências básicas, as variáveis identificadas no estudo acima citado foram: capacidade de comunicação, de raciocínio lógico, análise e reflexão. Entre as outras categorias de competências, podem ser destacadas as de solução de problemas, que envolve capacidade de realizar melhoria de processos, e as sociais, que tem como uma de suas variáveis a “capacidade de considerar a responsabilidade social na tomada de decisão”.

Em uma análise mais específica de um curso de Educação a Distância, mesma modalidade do curso analisado na presente pesquisa, embora sendo de Administração Geral, Pereira, Pacheco e Fiates (2013) avaliaram egressos em uma perspectiva de política pública, como é a da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O estudo consistiu de uma abordagem quantitativa por meio de levantamento com egressos do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, identificando um público predominantemente feminino, oriundo de escolas públicas, ingresso médio de 26 anos e conclusão média de 31 anos.

Esses resultados permitiram uma caracterização do perfil socioeconômico dos egressos pesquisados no estudo de Pereira, Pacheco e Fiates (2013), além de identificarem a necessidade de melhoria de acesso a essa política pública de educação a distância, permitindo a formação de cidadãos de municípios do interior.

Em um levantamento com dados secundários de cursos superiores de seis instituições brasileiras, Soares, Ohayon e Rosenberg (2011) fizeram uma análise bibliográfica e documental para traçar o perfil do profissional de Administração Pública, descrevendo correspondências e divergências em currículos de cursos de graduação e pós-graduação.

Esses autores procederam a uma análise de conteúdo, categorizando os principais aspectos que norteiam os currículos avaliados. Destacou-se nessa análise a abordagem de conhecimento político, direito, ética, economia, administração de recursos, marketing, entre outros, apontando as convergências, especialmente no caso de Políticas Públicas/Ciência Política, e divergências, principalmente para a de administração de recursos, de relevância teórica, mas não efetivamente praticada nos currículos analisados.

Lourenço, Magalhães e Ferreira (2014), ao abordarem sobre o perfil de formação em Administração Pública, desafios e especificidades da área, traçam o histórico do ensino dessa profissão no Brasil e diferenciam os conteúdos dos cursos de Administração Geral e os que estão no que se conhece como “Campo de Públicas”, envolvendo basicamente Administração Pública, Gestão Pública e Políticas Públicas.

Nessa linha os autores enfatizam que os interesses entre os campos público e privado são essencialmente difusos, já que nas instituições privadas há interesse de lucro individualizado e nas entidades públicas se busca o interesse comum. Assim, a política é aspecto essencial no campo das públicas e, portanto, o administrador público deve adquirir habilidades políticas em sua formação.

Além disso, caracterizam-se como aspectos de formação os que estão relacionados desde a criatividade e inovação até o desenvolvimento da capacidade empreendedora, além de características expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Administração Pública, bacharelado (CNE/CES, 2014). Lourenço, Magalhães e Ferreira (2014) também enfatizam as divergências dos currículos no que se refere à “ética, administração de recursos, relações internacionais, inovação, estratégia, gestão de mudanças, entre outras” (op. cit., 2014, p. 182).

É importante destacar no trabalho desses últimos autores citados a menção à capacidade empreendedora e de inovação, assuntos normalmente controversos na Administração Pública e que são essenciais na filosofia do curso em análise nesta pesquisa, que tem como pressuposto o desenvolvimento de uma capacidade intraempreendedora que leve ao desenvolvimento organizacional e, por fim, a transformação da gestão pública a partir de resultados percebidos pela sociedade.

Em um estudo mais recente da caracterização da matriz curricular do curso de Administração, Grasel et al (2019) realizaram um estudo de caso no curso de Graduação nessa área na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, destacando o papel de uma assessoria secretarial na formação da matriz, o que é importante do ponto de vista de apoio operacional ao funcionamento dos cursos, permitindo maior atenção aos aspectos pedagógicos.

Grasel et al (2019) compararam as matrizes dos cursos conforme posição das instituições analisadas no Ranking Universitário Folha – RUF e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, identificando a importância de levar em consideração disciplinas nas matrizes de instituições de referência na formação da matriz curricular do curso em análise.

Embora não encontradas diferenças significativas entre as matrizes comparadas, ficou evidenciada a relevância de uma assessoria para, entre outros fatores, fazer essa comparação. Um desses fatores, conforme sugerido pelos autores mencionados, é o envolvimento da percepção dos estudantes egressos, sendo nesse aspecto que a presente pesquisa complementa o artigo citado.

Em uma abordagem de reformulação do ensino de Administração Pública no Brasil, Santos e Teixeira (2019) fazem uma análise do curso da Fundação Getúlio Vargas – FGV nessa área, na Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP. Dentre as principais variáveis de inovação e desafios metodológicos, constam a imersão nas práticas da administração pública tanto em âmbito federal como local.

Outros fatores relevantes no estudo de Santos e Teixeira (2019), consistem de proximidade com a pesquisa, por meio de programas de bolsas, entre eles, de iniciação científica, internacionalização da graduação por meio de intercâmbios, e integração com o mercado de trabalho, que é o aspecto mais diretamente relacionado ao perfil de egresso foco do presente artigo.

Na proposta de um redesenho do curso de Administração Pública, propuseram a formação de profissionais com habilidades de liderança e inovação no setor público, com uma abordagem multidisciplinar e contribuindo para o desenvolvimento do país, entre outras características que levam a um entendimento de capacidade empreendedora.

É nesse princípio empreendedor, portanto, que se apresenta o curso de Administração Pública em foco neste estudo, abordado na seção a seguir após uma breve descrição da área no Brasil e sendo a nossa contribuição nesse relato teórico e nos posteriores resultados empíricos, a da formação de um perfil de egresso que contribua com a literatura científica para a concepção e reformulação dos planos de curso de Administração Pública na modalidade a distância.

Conforme o Plano Pedagógico do Curso (PPC) de Administração Pública alvo dessa pesquisa, alcançado o objetivo de ampla formação para lidar com questões complexas de organizações das mais diversas naturezas, com análise ambiental interna e externa e atuação em conformidade com o ambiente e traços comportamentais de líderes e liderados, o perfil desejado do egresso é que este seja um profissional com competência técnica em sua área de escolha, trabalhando adequadamente em equipe com profissionais de linhas complementares, sabendo quem escolher para delegar tarefas e na situação adequada.

A expectativa é que o profissional esteja capacitado para analisar e formular políticas públicas, em coerência com Art. 3º das DCN do curso de graduação em administração pública, bacharelado, da Resolução nº 01, de 13 de janeiro de 2014, conforme aspectos institucionais, processuais e de execução dessas políticas, participando de suas fases de formulação, implementação e controle, de forma integrada tanto do ponto de vista das relações humanas como transdisciplinar.

O perfil desejado do egresso é que este seja um agente de transformação da gestão pública, com capacidade intraempreendedora que leve ao desenvolvimento estratégico individual e corporativo, tendo como resultado a satisfação daquele que é alvo das políticas públicas formuladas e analisadas pelo profissional da administração pública. Espera-se o desenvolvimento de habilidades técnicas, humanas e conceituais na formulação, implementação e controle de políticas públicas e de serviços públicos, com visão de processos, capacidade para desenvolver novos projetos e transformando dados brutos em informações relevantes para a sociedade no domínio de ferramentas de auditoria e controladoria no setor público e em suas relações com outros setores (INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA – PORTAL DO ESTUDANTE).

Conhecida essa filosofia do curso, como esses aspectos de perfil de egresso são percebidos pelos formados e estudantes? É a contribuição pretendida por meio da presente pesquisa, cujos aspectos metodológicos são tratados a seguir.

3. METODOLOGIA

Seguindo a classificação de Hair Jr. et al (2005) quanto ao delineamento da pesquisa, o presente trabalho consiste de um estudo descritivo, pelo fator de mensurar as características de um fenômeno a respeito do qual já se tem base teórica, embora ainda existam muitas lacunas que precisam ser preenchidas. Nesse caso, buscam-se variáveis relevantes para a definição do perfil do(a) egresso(a).

O universo é composto pelos estudantes ingressantes e egressos do curso de Bacharelado em Administração Pública, nos municípios paraibanos de Alagoa Grande, Araruna, Lucena e Mari, os quais se constituem como polos de educação a distância, além da comunidade de João Pessoa, sede do curso.

A amostra do curso se classifica como não probabilística por acessibilidade, entres os que voluntariamente respondam à pesquisa, totalizando 54 pesquisados: 21 egressos efetivos e 33 estudantes que cursavam o 4º Período quando responderam o questionário de pesquisa.

O instrumento de coleta dos dados consistiu basicamente de questionário composto por perguntas relacionadas inicialmente ao perfil socioeconômico e, posteriormente, aos atributos de formação e atuação no mercado de trabalho, conforme percepção de iniciantes e formados.

Vale ressaltar que as dimensões foram definidas conforme Plano Pedagógico do Curso – PPC que, por sua vez, traduz atributos mais gerais definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do curso.

Em seguida, foram calculados indicadores de classificação dos alunos em uma das linhas de formação específica do curso e a posterior comparação com sua categoria profissional. Essas variáveis foram então submetidas a um processo de análise fatorial exploratória, em uma versão de Análise de Componentes Principais (ACP), sendo escolhido o método *varimax* para rotação dos fatores. Como teste de adequação das variáveis à análise, é proposto o *Measure of Sampling Adequacy* (MSA) de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que precisa apresentar valor superior a 0,5 (BEZERRA, 2009) para validação.

Estimados os indicadores por meio da ACP, os fatores foram definidos para cada categoria de participantes (estudantes e egressos) e também gerais. Os componentes foram posteriormente relacionados aos perfis dos alunos, sendo realizados testes de correlação (*Spearman*) e de comparação de médias com grupos independentes. Como se tratou de testes não paramétricos com amostras relacionadas, foi aplicado o teste (U) de Mann-Whitney.

4. ANÁLISE e DISCUSSÃO dos RESULTADOS

Esta seção de análise está dividida em duas etapas, sendo a primeira descritiva e a segunda inferencial. Na primeira parte serão descritos os perfis dos estudantes conforme suas condições de egressos ou ingressantes, com a posterior representação tabular e gráfica das suas percepções profissionais nas dimensões do Plano Pedagógico de Curso.

Na análise inferencial, serão apresentados os resultados dos testes estatísticos de comparação de médias, para evidenciação das impressões descritivas, testes de correlações e fatores de atuação profissional de egressos conforme Análise de Componentes Principais.

4.1 Análise Descritiva

Os primeiros resultados correspondem à definição do perfil socioeconômico (Tabela 1), sendo predominantes mulheres (55,6%) quanto ao gênero. Em relação ao estado civil, houve equilíbrio entre solteiros e casados, com aproximadamente 50% para cada um. As rendas predominantes foram as mais baixas tanto na individual (até 1 salário mínimo) como familiar (até 5 salários mínimos). Mais da metade reside em imóvel próprio, tendo mais de 85% concluído o ensino médio em escola pública e sendo a faixa etária predominantes a de 30 a 39 anos.

Tabela 1 – Perfil Socioeconômico

Categoria	Variável	Frequência	Percentual (%)
Sexo	Feminino	30	55,6
	Masculino	24	44,4
Estado Civil	Solteiro(a)	27	50
	Casado(a)	26	48,1
Renda Individual	Até 1 Salário Mínimo	19	35,2
	Não tenho renda	14	25,9
Renda Familiar	Mais de 1 a 5 Salários	27	50
	Até 1 Salário Mínimo	20	37
Residência	Própria	31	57,4
	Alugada	11	20,4
Ensino Médio	Todo em escola pública	46	85,2
Faixa Etária	De 30 a 39 anos	22	40,7
	Até 29 anos	19	35,2

Fonte: Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Tabela 2 – Estudante ou Egresso

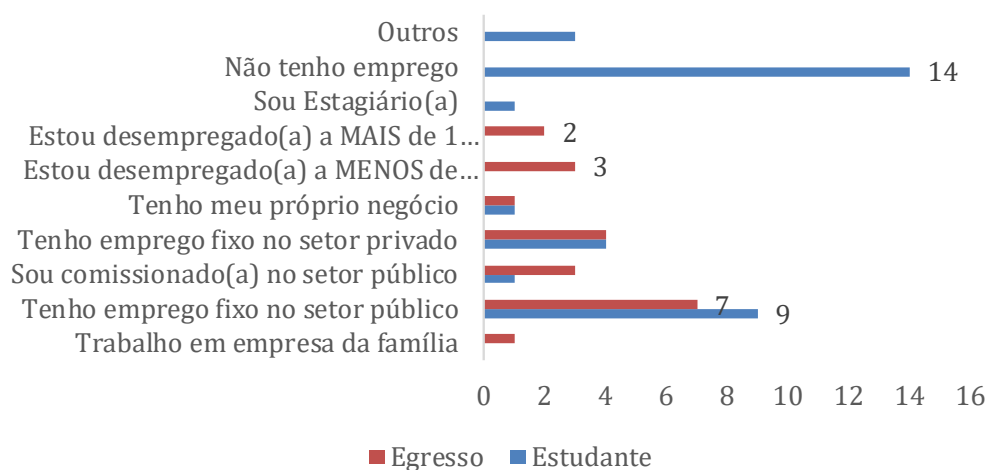
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Estudante	33	61,1	61,1	61,1
Egresso	21	38,9	38,9	100,0
Total	54	100,0	100,0	

Fonte: SPSS 20. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

A Tabela 2 denota que, dos cinquenta e quatro alunos entrevistados, trinta e três (33), o equivalente a 61,1%, são estudantes efetivamente matriculados no curso de Administração Pública; outras vinte e uma (21) pessoas, ou seja, 38,9% dos entrevistados são os alunos que já concluíram o curso. Permite-se, portanto, a comparação entre as percepções quanto aos seus perfis após a formação, apesar da predominância dos estudantes.

Quanto à atividade profissional exercida, foram comparados os estudantes e egressos. Entre os estudantes, a maioria não está empregada, o que é natural. Nesse caso o que se pretende inferir é a sua perspectiva quanto ao futuro enquadramento profissional. Ainda assim, parte significativa está empregada no setor público e, portanto, na área de estudo, tanto egressos como ingressantes (Gráfico 1). Em complemento, 66,7% afirmaram exercer atividade na área de formação (efetiva ou potencial).

Figura 1 – Comparação entre Estudantes e Egressos quanto à Atividade Profissional



Fonte: SPSS 20 e MS Excel 2013. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Os que não exercem atividade profissional na área de formação, ao relatarem os motivos, foram destacados: “melhor oportunidade em outra área” e “diminuição de oferta de concurso público”. Percebe-se destarte que associam a empregabilidade na área à oferta de concurso, não sendo levado em consideração a atuação por meio de cargos comissionados ou em organizações privadas ou do terceiro setor que mantenham relações com o serviço público.

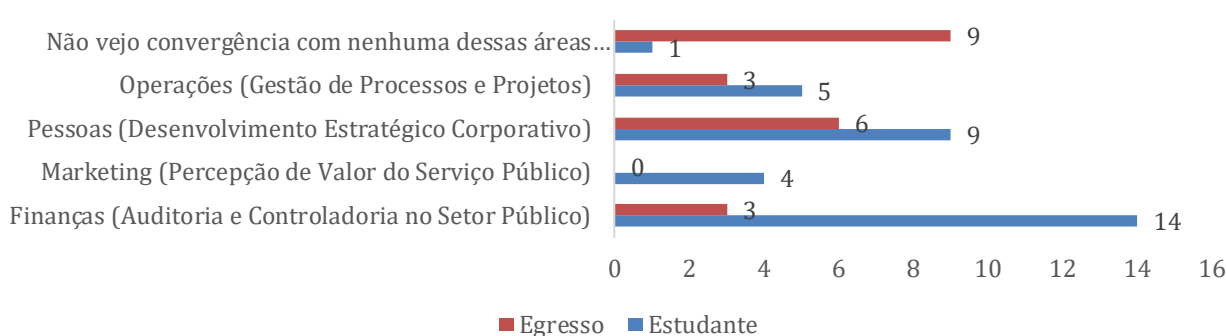
Tabela 3 – Motivo de a Atividade não ser na Área de Formação

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Acumulado
D a d o s Válidos	A diminuição de oferta de concurso público	4	7,4	22,2	22,2
	Mercado de trabalho saturado (crise econômica no país)	2	3,7	11,1	33,3
	Melhor oportunidade em outra área no momento	5	9,3	27,8	61,1
	Motivos particulares	3	5,6	16,7	77,8
	Ainda não trabalho porque não tive oportunidade	4	7,4	22,2	100,0
	Total	18	33,3	100,0	
D a d o s Perdidos	Não trabalham	36	66,7		
Total		54	100,0		

Fonte: SPSS 20. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Na relação com as áreas de formação específica do curso (Figura 2), os egressos se distribuíram entre Pessoas, Operações e Finanças, totalizando 12 pessoas envolvidas nessas três linhas, em detrimento das 9 que não perceberam convergência com nenhuma delas. Entre os estudantes, já se percebe uma maior convergência e que pode se explicar pelo fato de eles já terem uma orientação sobre a filosofia do curso desde o início. De fato, o PPC do curso alvo da pesquisa foi definido já na metade da formação da turma cujos egressos foram pesquisados.

Figura 2 – Comparação entre Estudantes e Egressos quanto à Linha de Formação



Fonte: SPSS 20 e MS Excel 2013. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Para uma caracterização mais específica das linhas de formação, foram utilizadas expressões que permitissem o enquadramento com base nos eixos do curso já mencionados, confirmando-os, ou levando a fatores alternativos de perfis de egressos (Tabela 4).

Tabela 4 – Variáveis das Linhas de Formação (Geral)

Epressões	Média	Mediana	Moda	Devio- -Padrão	Mínimo	Máximo
Estou disposto a mudar PROCESSOS para a melhoria do serviço público em minha área.	5,74	6	7	1,568	2	7
Tenho habilidades de relacionamento e de comunicação	5,64	6	7	1,678	1	7
Sinto o desejo de contribuir para o desenvolvimento da organização em que trabalho.	5,56	6	7	1,774	1	7
Considero-me uma pessoa criativa	5,49	6	7	1,833	1	7
Sinto-me SOCIALMENTE engajado em meu trabalho.	5,23	6	7	1,898	1	7
Ajudo a explorar a última inovação tecnológica e adequar aos processos organizacionais em meu trabalho.	5,21	6	7	2,067	1	7
Estou disposto(a) a assumir riscos em meu trabalho para mudar o que for necessário.	5,15	6	7	2,072	1	7
Oriento clientes/consumidores/cidadãos a questionar nossos produtos/serviços objetivando a melhoria destes.	5,05	6	7	2,038	1	7
Busco tomar a iniciativa na realização de um projeto / atividade	5,03	6	6	2,058	1	7
Tenho perspectivas de desenvolvimento profissional em minha área.	4,97	6	7	2,032	1	7
O produto/serviço ofertado pela minha organização é bem avaliado pelo seu público-alvo.	4,97	5	6	1,885	1	7
Identifico necessidades de consumidores insatisfeitos e construo processos e projetos com base nelas.	4,97	5	7	1,857	1	7
Por meio de processos e projetos inovadores, influencio mudanças econômicas com impactos sociais positivos.	4,82	5	7	2,024	1	7
Quando a organização é conservadora, busco estabelecer novos processos e/ou modelos de negócios.	4,79	5	7	2,015	1	7
Sou orientado a cumprir metas	4,72	5	7	2,089	1	7
Considero o CLIMA ORGANIZACIONAL agradável em meu trabalho.	4,69	5	5	2,054	1	7
Encontro o modelo de negócios correto para lançar um produto/serviço inovador.	4,54	5	5	2,037	1	7
Tenho autoridade formalizada no meu trabalho	4,28	5	7	2,235	1	7
Sou líder de uma equipe	4,15	4	6	2,109	1	7
Minhas decisões no trabalho são fundamentadas em pesquisas com os consumidores dos produtos/serviços.	3,95	4	2	2,2	1	7
Na organização em que trabalho o desempenho é avaliado por meio de indicadores financeiros.	3,69	3	1	2,261	1	7

Fonte: SPSS 20. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Conforme Tabela 4, a expressão que mais se destacou no público geral foi a disposição para mudar processos para a melhoria do serviço público na área, seguida de habilidades de relacionamento e comunicação.

4.2 Análise Inferencial

Foi aplicado o método de Análise Fatorial (AF) às variáveis que definem o perfil de egresso tanto na percepção de egressos como de estudantes. Atendidos os pressupostos da AF, com teste de KMO de 0,832 (acima de 0,5) e fixado o número de 4 fatores, as variações foram explicadas em 81,37% segundo resultado do SPSS (*Total Variance Explained*). Os fatores formados estão representados na Tabela 5, em parte confirmando o que se propõe no PPC de Administração Pública da instituição alvo da pesquisa.

Tabela 5 – Fatores de Perfil de Egresso para Estudantes e Egressos

Variáveis	GPP com Intraempreendedorismo	Desenvolvimento Pessoal/Organizacional com Alcance do Público	Metas de Desempenho por Indicadores Financeiros e Pesquisas	Criatividade e Desenvolvimento Interpessoal
Estou disposto a mudar PROCESSOS para a melhoria do serviço público em minha área.	0,762			0,411
Sinto-me SOCIALMENTE engajado em meu trabalho.	0,757			
Considero o CLIMA ORGANIZACIONAL agradável em meu trabalho.	0,717	0,449		
Tenho perspectivas de desenvolvimento profissional em minha área.		0,751		0,481
Sinto o desejo de contribuir para o desenvolvimento da organização em que trabalho.	0,849			
O produto/serviço ofertado pela minha organização é bem avaliado pelo seu público-alvo.	0,421	0,653		0,425
Estou disposto(a) a assumir riscos em meu trabalho para mudar o que for necessário.	0,782			
Quando a organização é conservadora, busco estabelecer novos processos e/ou modelos de negócios.	0,513	0,6		
Ajudo a explorar a última inovação tecnológica e adequar aos processos organizacionais em meu trabalho.	0,814			
Identifico necessidades de consumidores insatisfeitos e construo processos e projetos com base nelas.	0,808			
Oriento clientes/consumidores/cidadãos a questionar nossos produtos/serviços objetivando a melhoria destes.	0,566	0,548		
Encontro o modelo de negócios correto para lançar um produto/serviço inovador.	0,554	0,697		
Por meio de processos e projetos inovadores, influencio mudanças econômicas com impactos sociais positivos.	0,571	0,558		
Tenho autoridade formalizada no meu trabalho		0,718		
Busco tomar a iniciativa na realização de um projeto / atividade	0,778		0,487	
Tenho habilidades de relacionamento e de comunicação	0,505			0,726
Considero-me uma pessoa criativa				0,76
Sou líder de uma equipe		0,715		
Sou orientado a cumprir metas			0,556	
Na organização em que trabalho o desempenho é avaliado por meio de indicadores financeiros.			0,875	
Minhas decisões no trabalho são fundamentadas em pesquisas com os consumidores dos produtos/serviços.		0,538	0,578	

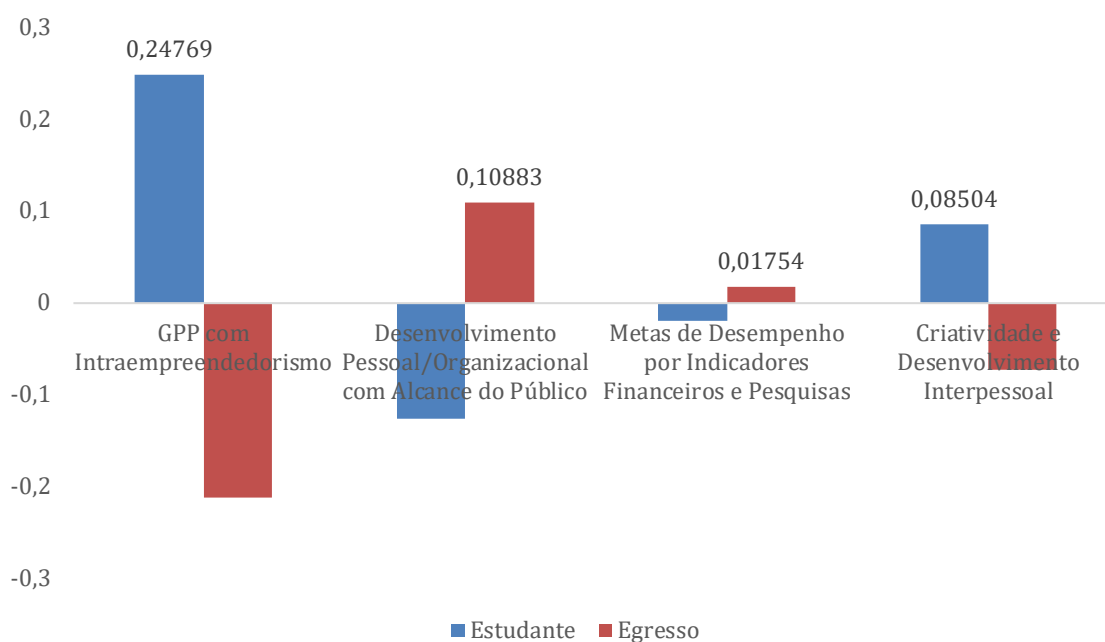
Fonte: SPSS 20. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Conforme resultados da Tabela 5, o primeiro fator consistiu da Gestão de Processos e Projetos com Intraempreendedorismo. Trata-se da GPP já trabalhada como linha de formação específica, acrescentada de aspectos intraempreendedores. Diferente das perspectivas individuais, resultou o terceiro fator: “Metas de Desempenho por Indicadores Financeiros e Pesquisas”, permitindo explicar de uma forma mais clara como se pretende atender às expectativas do público e mensurar o desempenho organizacional.

Estabelecidos esses fatores gerais, eles foram correlacionados com os públicos de estudantes e egressos (Figura 3), para verificar a convergência de cada um. Os estudantes tiveram maior identificação com as linhas: “GPP com Intraempreendedorismo” e “Criatividade e Desenvolvimento Interpessoal”. Fatores pessoais e motivacionais, portanto, determinam a percepção de quem está em formação, permitindo moldar melhor quanto ao que se deseja de acordo com a filosofia do curso.

Entre aqueles que já concluíram, predominou o “Desenvolvimento Pessoal e Organizacional com Alcance do Público”. Em termos relativos, “Metas de Desempenho por Indicadores Financeiros e Pesquisas” foi mais forte entre egressos do que estudantes. Fatores de desempenho organizacional são, portanto, determinantes da percepção de efetivos egressos, e esse desempenho consiste do uso de indicadores financeiros e da realização de pesquisas que permitam conhecer a visão dos consumidores.

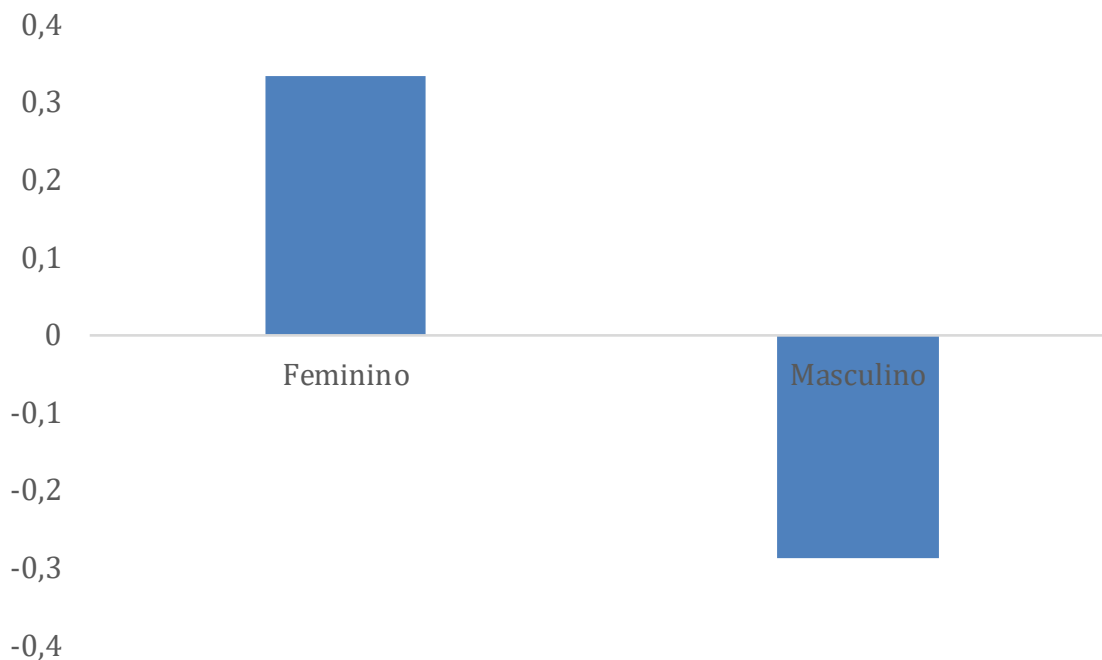
Figura 3 – Fatores de Perfil do Egresso na Percepção de Estudantes e Egressos



Fonte: SPSS 20 e MS Excel 2013. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Ao cruzar esses fatores com o perfil socioeconômico, identificou-se diferença significativa de médias em relação ao gênero (Figura 4), com teste de Mann-Whitney de 105. No caso, as mulheres são mais cordatas com o fator GPP com Intraempreendedorismo. (Intra)Empreender no setor público e lidar com a análise de processos e projetos foi uma característica mais feminina do que masculina entre os envolvidos na pesquisa.

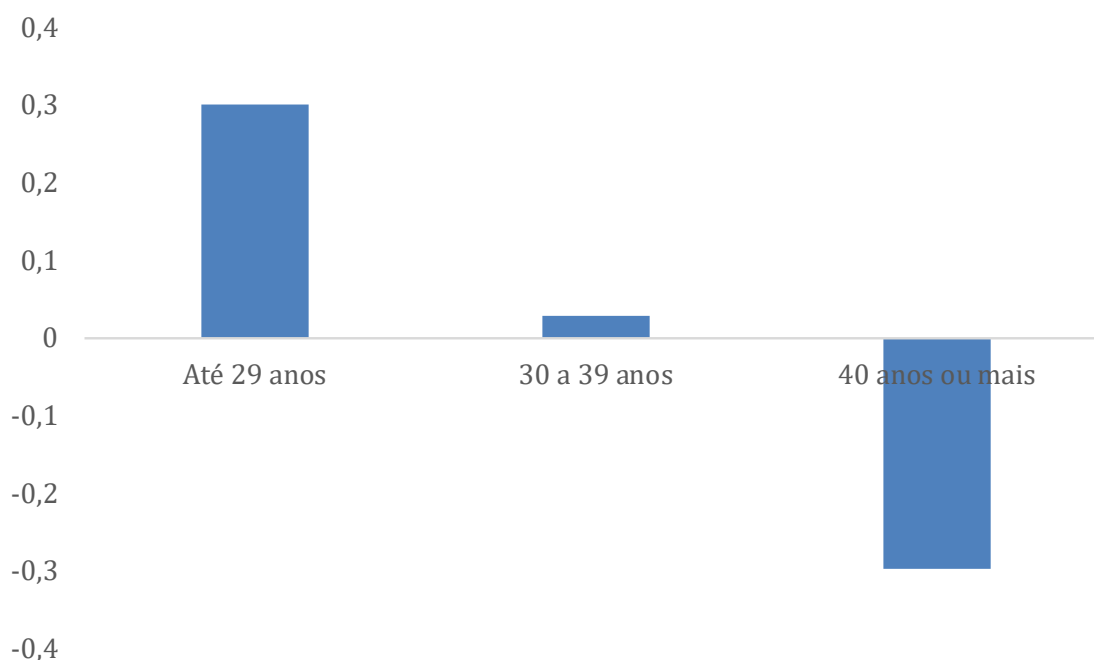
Figura 4 – Fator “GPP com Intraempreendedorismo” e Sexo dos Entrevistados



Fonte: SPSS 20 e MS Excel 2013. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Nas correlações entre os mesmos fatores e a idade, foi significativa e negativa a correlação entre o fator “Criatividade e Desenvolvimento Interpessoal” e a idade, sendo o fator de correlação de Spearman de -0,435 e significância de 0,006. A Figura 5 representa melhor essa tendência: quanto maior a faixa etária, menor foi a percepção de criatividade que leva ao desenvolvimento pessoal e organizacional.

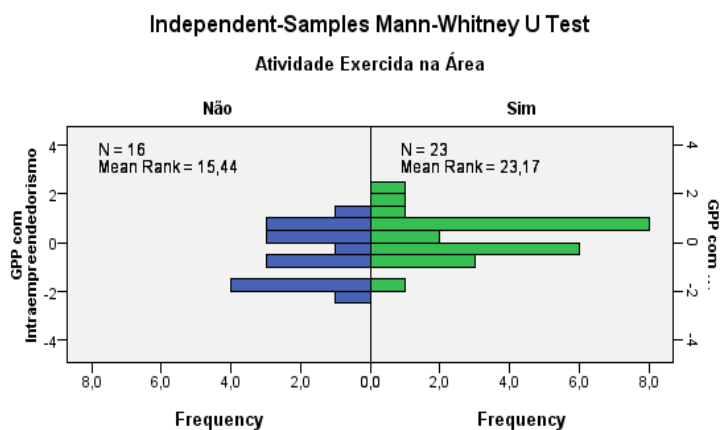
Figura 5 – Fator “Criatividade e Desenvolvimento Interpessoal” e Idade dos Entrevistados



Fonte: SPSS 20 e MS Excel 2013. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Quando se compara quem afirmou exercer atividade na área ou não com os fatores de perfil do egresso, houve correlação (de Spearman) significativa apenas com o fator “GPP com Intraempreendedorismo”, sendo o coeficiente de correlação de 0,338 e significância de 0,035. Realizado o teste U de Mann-Whitney de comparação de médias, seu valor foi de 257 e *p-value* de 0,0374. Portanto, quem exerce atividade na área de formação se identificou mais fortemente com Gestão de Processos e Projetos e iniciativas (intra)empreendedoras.

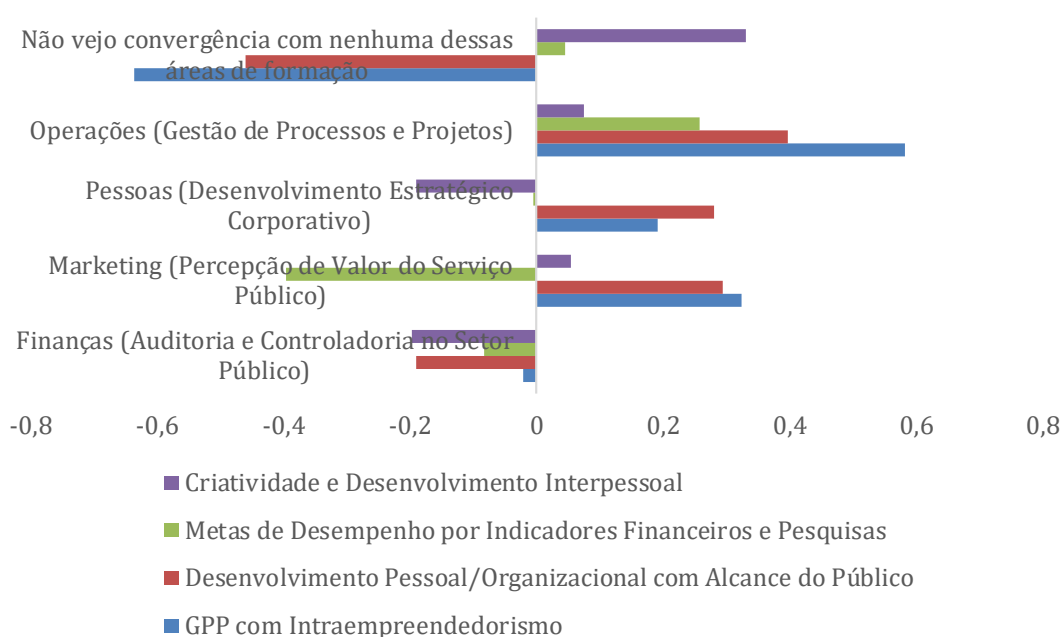
Figura 6 – Fator de Perfil do Egresso e Atividade Exercida na Área



Fonte: SPSS 20 e MS Excel 2013. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

Por fim, se estabeleceu o cruzamento com as áreas de concentração propriamente ditas. A que mais aglutinou os fatores identificados foi a de Operações (Gestão de Processos e Projetos). Ainda que não percebendo de início a convergência com quaisquer das linhas de formação, se identificaram com “Criatividade e Desenvolvimento Interpessoal” e “Metas de Desempenho por Indicadores Financeiros e Pesquisas”.

Figura 7 – Cruzamento entre Fatores e Áreas de Concentração



Fonte: SPSS 20 e MS Excel 2013. Elaboração própria com Dados da Pesquisa de Campo

No caso deste último fator, ele revelou uma identificação de quem não percebia convergência ou de quem pensava ter associação com Finanças, mas não estava claro quanto às dimensões dessa área. Ela se expressa, portanto, nas operações que exigem orientação para processos e projetos, esta revelada como a linha central de formação em Administração Pública no curso e instituição estudados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compondo a linha de pesquisa de Percepção de Valor do Serviço Público do Observatório de Perspectivas em Administração Pública do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, este artigo foi resultado de uma pesquisa realizada com o objetivo de definir o perfil de egressos do curso superior de Administração Pública do IFPB tanto na percepção de quem efetivamente concluiu o curso como de estudantes do 4º Período.

Para uma fundamentação desse perfil foram analisados estudos realizados entre outras instituições, assim como bases legais no Brasil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração Pública, bacharelado. Buscou-se, dessa forma, uma base histórica e legal para a determinação desse perfil, além de se conhecer quais variáveis foram consideradas por outras instituições de ensino superior.

A pesquisa foi delineada como descritiva quanto aos seus fins e quantitativa quanto à sua abordagem metodológica, consistindo em um levantamento com 21 egressos e 33 estudantes do curso em análise, constituindo-se como uma amostra não probabilística por acessibilidade, nos polos de Alagoa Grande, Araruna, Lucena e Mari.

Como resultado inicial, foi definido o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, composto predominantemente por mulheres, pessoas casadas, com renda familiar de até 5 salários mínimos, residência própria, oriundos de escolas públicas e na faixa etária dos 30 aos 39 anos.

Após caracterização do perfil socioeconômico e acadêmico, foram definidos perfis de egressos conforme percepções de estudantes, egressos e gerais. Os resultados convergiram para os perfis estabelecidos no Plano Pedagógico do Curso em análise, permitindo um melhor entendimento do que se vivencia ou espera de estudantes de Administração Pública, predominantemente identificados com a mudança de processos para a melhoria do serviço público em suas áreas de atuação.

Nessa base, ficaram definidas as categorias de “Gestão de Processos e Projetos com Intraempreendedorismo”, “Desenvolvimento Pessoal/Organizacional com Alcance do Público”, “Metas de Desempenho por Indicadores Financeiros e Pesquisas” e “Criatividade e Desenvolvimento Interpessoal”. Mulheres se mostraram mais intraempreendedoras na Gestão de Processos e Projetos, ao passo que a criatividade e desenvolvimento interpessoal foi inversamente proporcional à idade.

Entre as linhas de formação, a mais transversal foi a linha de Operações (Gestão de Processos e Projetos), para a qual convergiram os fatores mais relevantes de perfil de egresso na visão dos pesquisados.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Francisco Antonio. Análise Fatorial. In: CORRAR, Luiz J.; PAULO, Edilson; DIAS FILHO, José Maria (Org.). *Análise Multivariada: Para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 73-130.

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

GODOY, Arilda Shmidt; ANTONELLO, Claudia Simone; BIDO, Diógenes Souza; SILVA, Dirceu da. *Revista de Administração (RAUSP)*, São Paulo, v. 44, n. 3, p.265-278, jul./ago/set. 2009.

GRASEL, Amanda Cristina; MARTINS, Cibele Barsalini; MOREIRA, Katia Denise; GHELLER, Maria Gabriela; SILVA, Altieres de Oliveira. Assessoria Secretarial: Atuação na Atualização da Matriz Curricular do Curso de Graduação em Administração de uma IES Pública Federal. *Future Studies Research Journal*. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 27-54, jan./abr. 2018.

HAIR JR., Joseph F. et al. *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=2031&z=cd&o=17&i=P> Data de acesso: 01/03/2018.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA – Portal do Estudante. Disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/146>. Data de acesso: 01/04/2018.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; MAGALHÃES, Thaisa Ferreira; e FERREIRA, Patricia Aparecida. Formação em Administração Pública no Brasil: Desafios, Perfil de formação e Especificidades da Área. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 6, n. 4, out-dez. 2014, p. 177-186.

Ministério da Educação – MEC. Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao Data de acesso: 14/05/2018.

MOURA, Janete Márcia Moraes Oliveira; ALBUQUERQUE, José de Lima. Educação a Distância e Ensino Profissionalizante: um olhar sobre o acompanhamento do egresso. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 40, n. 2, 2018.

PALMER, Parker. Good teaching: a matter of living the mystery. *Change Magazine*, Jan/Feb 1990. Disponível em: <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/events/afc99/articles> Data de acesso: 26/03/15.

PEREIRA, Ariane Rodrigues; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; FIATES, Gabriela Gonçalves Silveira. Perfil dos Egressos do Curso de Administração e a Consonância com a Política Educacional de EAD. Universidade Aberta, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2993>. Data de acesso: 18/05/2018.

SANTOS, Fernando Burgos Pimentel dos; TEIXEIRA, Marco Antonio Carvalho Teixeira. Inovações e Desafios Metodológicos no Ensino de Administração Pública no Brasil: um olhar com base no curso da FGV-EAESP. *Administração: Ensino e Pesquisa*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 211–230, jan./abril. 2019.

SOARES, Vanessa Brulon; OHAYON, Pierre; ROSENBERG, Gerson. O Perfil e a Formação do Administrador Público: uma Análise Curricular de Cursos de Graduação e Pós-Graduação do Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1 p. 65-92, jan-mar.2011.

USO DO YOUTUBE COMO MATERIAL COMPLEMENTAR PARA AS AULAS DE CÁLCULO DIFERENCIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA



**LEANDRO BARBOSA DO AMARAL
GUIMARÃES**

Instituto Federal do Maranhão

IARA JAÍNE RAMBO

Instituto Camilo Filho - Pitágoras

LIANA SILVA DO AMARAL

Universidade Estadual do Piauí

RESUMO. O objetivo do trabalho foi analisar canais do YouTube em relação aos principais conteúdos de cálculo diferencial do Ensino Superior a distância do curso de licenciatura plena em matemática. E teve como motivação a seguinte problemática: É possível utilizar aulas do YouTube como material complementar para as aulas de cálculo diferencial no Ensino Superior a distância do curso de licenciatura em matemática? Na pesquisa buscou-se analisar quatro canais do YouTube para verificar a viabilidade da utilização como material complementar para os estudos da disciplina de cálculo diferencial. O resultado é que é possível utilizar canais do YouTube como material complementar para as aulas de cálculo diferencial no curso de licenciatura em matemática no ensino superior a distância.

Palavras-chave: Cálculo. YouTube. Matemática. Playlist

ABSTRACT. The objective of this work was to analyze YouTube channels in relation to the main differential calculus contents of Higher Education at distance of full degree course in mathematics. And its motivation was the following

problem: Is it possible to use YouTube classes as supplementary material for the differential calculus classes in distance learning higher education course in mathematics? The research sought to analyze four YouTube channels to verify the feasibility of using as a complementary material for the studies of the discipline of differential calculus. The result is that YouTube channels can be used as supplementary material for differential calculus classes in the distance learning math degree course.

Keywords: Calculus. YouTube. Mathematics. Playlist.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão cada vez mais tomando espaço na sociedade, sejam na forma para facilitar a comunicação, na forma de ofertar serviços ou nas transmissões de conteúdos. A forma de interação com os conteúdos digitais é uma realidade contemporânea, ou seja, pedimos transporte, realizamos transações bancárias, lemos e estudamos com o auxílio de tecnologias digitais, porém podemos realizar as atividades citadas integralmente, sem prejuízo das atividades em si, sem um aplicativo para celular. Mas a tendência é que as atividades que nos cercam sejam realizadas com o auxílio de um aplicativo, reunindo diversos serviços no qual podemos escolher.

Na educação existem diversas tecnologias digitais que podem servir para o auxílio do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, podemos citar por exemplo aplicativos para cálculos de distância, aplicativos sobre geometria, plataformas de vídeos, lousas digitais, entre outras nas quais podemos utilizar com o auxílio do computador ou do celular.

No curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância, em relação às disciplinas específicas, os conteúdos são predominantemente teóricos, daí é essencial que definições, teoremas, as manipulações das ferramentas matemáticas, bem como o exercícios das questões relacionadas, devem ser o foco de cada tópico de cada disciplina, porém para chegarmos a etapa da manipulação e aplicações nas resoluções dos exercícios, deve-se ter uma boa base teórica das definições, teoremas e propriedades apresentadas.

O aluno tem à disposição, livros, apostilas e as explicações do professor e o acompanhamento do tutor a distância e do tutor presencial, cada um com suas funções específicas, porém os conteúdos do professor, do livro e da apostila, requer que sejam apresentados de forma completa, apresentando riqueza de conceitos, demonstrações e exemplos para fixação, dentro do plano de disciplina e do plano de curso.

Nesse sentido, devido a densidade de informação apresentada o aluno pode apresentar dificuldades em aprender o que foi apresentado durante as aulas, prejudicando o encadeamento dos demais conteúdos.

Para o presente trabalhos levantou-se a seguinte problemática: É possível utilizar aulas do YouTube como material complementar para as aulas de cálculo diferencial no Ensino Superior a distância do curso de licenciatura em matemática ?

O objetivo do trabalho foi analisar canais do YouTube em relação aos principais conteúdos de cálculo diferencial do Ensino Superior a distância do curso de licenciatura plena em matemática.

A utilização de aulas do YouTube como material complementar se torna uma opção para material de apoio ao aluno, visto que além das aulas e orientações do professor e dos tutores, o aluno pode revisar e entender pontos do material didático repassados na plataforma do sistema EaD no qual tem acesso. É importante completar que essas aulas não devem ser substitutivas, ou seja, o aluno não deve dar prioridade às aulas da plataforma de vídeo em detrimento as aulas do professor da disciplina.

O critério para a seleção dos canais, em português, foi selecionar no próprio buscador do YouTube sobre cálculo diferencial e filtrar por playlist e a classificação por contagem de visualizações, assim obtivemos a lista dos seguintes canais: Ferreto Matemática, UNIVESP, Professor Aquino e Canal USP.

Buscou-se analisar em cada canal a quantidade de vídeos disponíveis para o curso de cálculo, um intervalo de tempo em relação a duração dos vídeos, excluindo o de menor duração e o de maior duração e classificar a forma de exposição dos conteúdos (quadro, tela do computador, folha de papel, entre outras possíveis formas) e a clareza apresentada nas explicações.

2. DESENVOLVIMENTO

A disciplina de cálculo é uma das mais importantes matérias do ensino superior dos cursos de exatas, em particular do curso de licenciatura em matemática, e serve como base para diversas aplicações matemáticas, assim como para dar prosseguimento aos estudos em outras disciplinas. Não por menos, no primeiro ano do ensino médio, quase toda a disciplina de matemática é voltada para o estudo dos conjuntos e funções. No segundo ano, são apresentadas as funções trigonométricas e no terceiro ano, temos a geometria analítica, que apesar de ser mais próxima da álgebra linear, tem sua fundamental importância para o cálculo diferencial e integral de várias variáveis.

Corroboramos com Rafael e Escher (2015, p.2) quando afirmam que:

A disciplina de Cálculo Diferencial e Integral está inserida em diferentes cursos do Ensino Superior, dentre eles, o curso de Matemática, os cursos de Engenharia, Ciências contábeis, Economia e Administração, entre outros e, devido a sua importância para a formação do estudante, tornou-se objeto de estudo entre os pesquisadores. (RAFAEL; ESCHER, 2015, p.2)

Assim, uma das características que chamam atenção entre os pesquisadores, é o grande índice de reprovação, pois por ser uma disciplina extensa e com um grande dependência de disciplinas, encadeiam uma dificuldade em prosseguir no de matemática, pois aprender análise real, depende de aprender cálculo integral, que depende de aprender cálculo diferencial, assim como aprender equações diferenciais ordinárias depende do aprendizagem do cálculo, assim como também, aprender o cálculo de várias variáveis e variáveis complexas, depende do primeiros cálculos

Rafael e Escher (2015, p.3), afirmam que: “Esse fracasso na disciplina, por vezes, leva ao abandono do curso e até mesmo influencia na decisão de não se matricular em um curso de graduação no qual a disciplina seja obrigatória”.

A realidade não é diferente para os cursos de EaD, conforme relata Santos (2014, p.8) “A evasão na EaD parece tornar-se mais problemática quando materializa-se no contexto de um curso de matemática. É fato que o número de estudantes que se formam neste curso, tanto a distância quanto presencial, é bem reduzido em cada semestre.” Gabler (2011 apud Santos, 2013) coloca que a evasão nos cursos a distâncias é uma realidade tanto no Brasil, quanto no exterior, como por exemplo na Inglaterra.

No contexto da Educação a Distância, é importante que não somente o apoio do professor e dos tutores sejam qualificados, como também o material adotado seja viável ao aprendizado dos alunos, nesse sentido, propõem-se como material complementar adotado pelos professores da disciplina de cálculo diferencial, vídeo aulas de canais do YouTube para acompanhamento de um segundo olhar da disciplina, sem o intuito de substituir a figura do professor ou dos tutores de apoio, visando, como já afirmado, um caráter complementar ao aprendizado da disciplina.

Complementando, Moran (1995 *apud* Silva e Vieira, 2018, p.2) afirma que:

Os vídeos são ferramentas utilizadas frequentemente no ensino, devido a seu fácil acesso em plataformas gratuitas na internet. Entretanto, alguns autores tratam da importância de se atentar para que este recurso não seja inserido como um suporte, atividade sem contextos ou como um “tapa buraco”. (MORAN,1995 *apud* SILVA; VIEIRA, 2018, p.2)

Em uma pesquisa realizada pelo google, Marinho (2008, p.3) afirma que “9 em cada 10 pessoas no Brasil, usam o YouTube para estudar”, então é muito provável que o aluno de cálculo diferencial, seja qual modalidade for, realiza a procura de vídeos no YouTube para complementar seus estudos na disciplina. Mas existem diversas fontes de estudos, vídeos, produtores de conteúdos no site de vídeos YouTube, por isso a importância do professor adotar uma ou mais referências de estudos para que o aluno possa seguir e que sejam próximos dos objetivos da disciplina, conforme planejado pelo professor.

Bittencourt e Albino (2017, p.209) reforçam a importância das mídias digitais e da escola acompanhar digitalmente esse processo, colocando que:

A utilização cada vez maior, das mídias digitais no ambiente acadêmico e corporativo como estratégia, com um público cada vez mais envolvido com a tecnologia, trazem para as instituições várias opções de recursos didáticos para lhes dar a oportunidade de responder às diferenças individuais e às múltiplas facetas da aprendizagem. Há algum tempo as mídias digitais estão disponíveis para a utilização em vários locais, como: empresas, supermercados, em casa, em terminais de agência bancária, para compra de ingressos de shows, teatros e cinema e tantos outros. Provavelmente um dos locais em que menos se utiliza as mídias digitais seriam as escolas, principalmente pelos docentes no ensino-aprendizagem e no processo educacional. (BITTENCOURT; ALBINO, 2017, P.209)

Sendo o YouTube uma plataforma gratuita de vídeos, encontram-se nessa plataforma, diversos vídeos, tratando de diversos temas e assuntos. Uma modalidade popular nesse meio digital são as vídeos aulas gravadas por professores sobre diversas matérias e conteúdos, assim, diversos colaboradores, em particular, relacionados a matemática, contribuem com explicação da teoria, demonstrações, exercícios de temas relacionados a matemática. E considerando a dificuldade e o trabalho dado para realizar as gravações e edições, tem-se nesse repositório de vídeos, materiais com bastante qualidade, seja do ponto de vista de edição de vídeo, seja do ponto de vista da qualidade dos conteúdos apresentados.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo exploratória, com abordagem quali-quantitativa, onde buscou-se analisar quatro canais do YouTube para verificar a viabilidade da utilização dos mesmos como material complementar para os estudos da disciplina de cálculo diferencial no curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância. Os critérios para seleção dos canais foram: Inserir no buscador da própria plataforma o termo cálculo diferencial e filtrar por playlist e por contagens de visualizações, ou seja, das playlists consideradas, analisamos a melhores colocadas em termos de número de visualizações.

Dessa forma os canais selecionados foram: Ferreto Matemática, UNIVESP, Professor Aquino - Matemática e Canal USP. No presente trabalho analisamos o número de vídeos dedicados aos conteúdos de cálculo diferencial, os tópicos tratados em cada playlist, o intervalo de tempo de duração dos vídeos da playlist, investigamos se a playlist possui vídeos exemplos e exercícios e o intervalo de duração dos vídeos relacionados aos exemplos e exercícios.

Não foi objeto da pesquisa analisar se um canal seria melhor do que outro, ou qual professor ou canal aborda a melhor metodologia para servir de apoio a disciplina de cálculo diferencial. Por motivos metodológicos, adotou-se a filtragem, com as condições citadas, para seleção dos objetos de investigação. É importante colocar que existem outras opções de canais, ficando a cargo do professor responsável pela disciplina analisar qual a opção que melhor se adequa aos objetivos do plano de disciplina.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

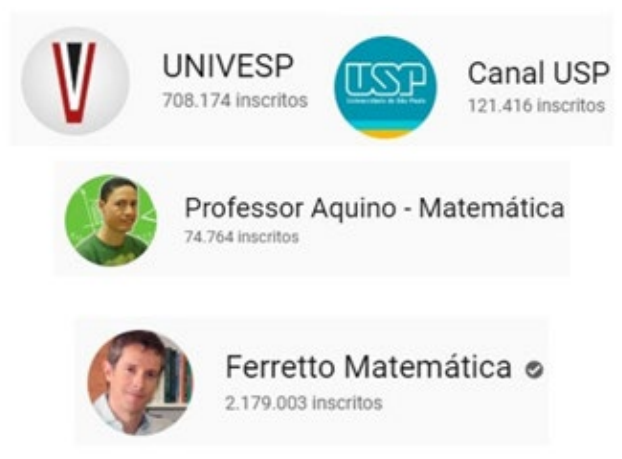
Para a elaboração dos resultados, buscamos organizar os dados em forma de tabela para descrever quali-quantitativamente os dados principais relacionados a playlist, referentes aos assuntos de cálculo diferencial.

Em relação aos canais selecionados, os resultados do buscador do YouTube, geraram segundos as condições definidas de busca, que foram: A pesquisa pelo termo cálculo diferencial e nas filtragens do buscador foram selecionadas as opções, por tipo: playlist e nas classificações por: contagem de visualizações, os resultados foram pesquisados em 15 de agosto de 2019 e atualizados em primeiro de setembro do mesmo ano.

Em resumo seguimos o seguinte caminho, busca por: cálculo diferencial, tipo: Playlist e classificações por: Contagem de visualizações.

Na figura 1, estão os canais selecionados com o respectivo número de seguidores, com resultados atualizados em primeiro de setembro de 2019.

Figura 1 – Nomes dos Canais das playlist selecionadas com seus respectivo número de seguidores



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada”. Caso adaptado, citar a origem e referir adaptado de YouTube.com

Dos resultados obtidos, buscou-se aqueles que são ministradas em língua portuguesa e obtivemos os canais: Ferreto Matemática, UNIVESP, Professor Aquino - Matemática e Canal USP. De acordo com o próprio canal do YouTube, atualizado em primeiro de setembro de 2019, as playlists dos canais selecionados, tiveram os seguintes números de visualizações: O canal Ferreto com 4.007.134 visualizações, a playlist do canal UNIVESP com 1.821.951 visualizações, a playlist do canal Professor Aquino - Matemática com 674.402 visualizações e a playlist do Canal USP com 172.679 visualizações.

É importante salientar que nos resultados das pesquisa obtivemos as playlist dos canais Matemática Rio com prof. Rafael Procópio e a playlist do canal Me Salva, com respectivamente 242.763 e 205.938 visualizações, mas como o primeiro tinha apenas 6 vídeos e o segundo 17 vídeos sobre o assunto e analisando as playlists, concluímos que os conteúdos não seriam adequados para serem adotados como material complementar para um curso superior, pois no primeiro caso, a playlist contém apenas 6 vídeos, com conteúdos de noções básicas de cálculo e no segundo caso os conteúdos abordados são elaborados em vídeos curtos com no máximo 10 minutos, não aprofundando os tópicos e também sem abordar os conteúdos com uma maior formalidade.

Na tabela 1, temos a seleção dos canais analisados, com o nome do professor, a quantidade de vídeos, o intervalo de duração dos vídeos, a forma de exposição dos conteúdos e se os canais abordam a teoria, de modo um pouco mais formal e com exposição de exemplos e exercícios.

Tabela 1 – Características das Playlists relacionadas a disciplina de cálculo diferencial por canal

Canal	Professor	Quantidade de Vídeos	Intervalo de Duração do conteúdo teórico	Forma de Exposição	Teoria	Exemplos e Exercícios
Ferreto Matemática	Professor Ferreto	70(70)	~ 2 min a 55 min	Tela do Computador	Sim	Sim
UNIVESP	Professor Renato Pedrosa	55(35)	~ 35 min a 50 min	Quadro em sala de aula	Sim	Sim
Professor Aquino - Matemática	Luiz Aquino	43(23)	~ 5 min a 15 min	Tela do Computador	Sim	Sim
Canal USP	Alexandre Lymberopoulos	102(72)	~ 17 min a 40 min	Quadro em Sala de Aula	Sim	Sim

Fonte: Elaborada pelo Autor com Base na Pesquisa Realizada

Observe que na terceira coluna, no item quantidade de vídeos temos que fora do parêntese a playlist contém vídeos que vão além dos conteúdos de cálculo diferencial e dentro dos parênteses indicam os conteúdos que são referentes ao assunto pesquisa, ou seja, o cálculo diferencial.

O que o professor deve analisar é se os assuntos abordados no canal escolhido estarão de acordo com o material base no qual os alunos terão disponíveis, sejam eles: Livros, apostilas ou outro material no qual o professor e os alunos terão como bibliografia principal.

É importante observar que as aulas dos canais não deve possuir caráter substitutivo, ou seja, o aluno não deve ser estimulado a deixar de acompanhar as explicações do professor titular da disciplina

para acompanhar as aulas dos professores no YouTube, visto que quem organizar, planeja, seleciona materiais e mídia todo o andamento da disciplina é o professor do curso, sendo assim, reforça-se o caráter complementar dos canais selecionados.

Entre os 4 canais selecionados, podemos perceber que os canais da UNIVESP e Canal USP, são apresentados em sala de aula com a presença de alunos, tendo a apresentação dos conteúdos de forma equivalente a uma aula tradicional, sendo a exposição dos conteúdos com quadro de giz, os conteúdos abordados acompanham praticamente todo curso de cálculo diferencial do ensino superior.

Em particular o curso ministrado na UNIVESP pelo professor Renato Pedrosa incluem os tópicos de limites, funções contínuas, derivadas, regras de derivação, derivadas das funções elementares, taxas relacionadas, derivada de funções implícitas, Teorema do Valor médio, regra de L'Hôpital, sendo cada aula com duração aproximada de 35 minutos, com variação conforme a Tabela 1. Em relação aos exercícios, não são tratados separadamente nos vídeos, ou seja, a exposição dos exemplos e exercícios está exposta junto com os vídeos da explicação teórica.

Na playlist de Cálculo 1 da UNIVESP cada vídeo são subdivididos em partes, como por exemplo o Teorema do Valor médio é dividido em duas partes sendo a primeira parte com 47 minutos de duração e a segunda com 44 minutos de duração aproximadamente.

No canal USP, a disciplina de cálculo diferencial, ministrada pelo professor Alexandre Lymberopoulos, é a playlist mais ampla em relação aos conteúdos abordados no cálculo I, trabalhando desde limites, continuidade, regras de derivação, regras de derivação, derivada das funções elementares, taxas relacionadas, aproximações e diferenciais, teorema do valor intermediário, teorema de Weierstrass, Teorema de Fermat, Teorema de Rolle e do Valor Médio, Teste da primeira derivada, Teste da Segunda Derivada, Esboço de gráficos, máximos e mínimos, Problemas de Otimização, Polinômios de Taylor e aplicações das derivadas. Na playlist do Canal USP os exemplos e exercícios são realizadas em vídeos aparte, normalmente após cada tópico apresentado, com intervalo aproximado de duração conforme a tabela 2.

No canal do Professor Ferreto, os conteúdos são expostos de maneira distinta dos canais UNIVESP e Canal USP, sendo apresentados na própria tela, como em uma espécie de transparência, onde o professor expõe as definições, teoremas, propriedades, exemplos e exercícios, realizando os apontamentos, cálculos e observações necessárias.

Os conteúdos tratados nos 70 vídeos de explicações são: Limites, continuidade, teorema do valor intermediário, derivada, regras de derivação, derivada das funções elementares, com vídeos separados para trabalhar a teoria e vídeos para explicar exemplos e exercícios.

No canal Professor Aquino - Matemática, são apresentados os conteúdos de cálculo diferencial em 24 vídeos e os conteúdos envolvem: Limites, taxa de variação, continuidade, derivada, regras de derivação, derivada de funções elementares, aproximações lineares e diferenciais, máximo e mínimos de funções, teste da primeira e segunda derivadas, construção de gráficos, regra de L'Hôpital. Na divisão dos vídeos na playlist, não tem uma separação para as explicações da teoria e dos exercícios, mas o professor Aquino apresenta exercícios em seus vídeos para reforçar a teoria.

Na tabela 2, apresentamos a metodologia de apresentação dos exemplos e exercícios na playlist de cada canal.

Tabela 2 – Características dos vídeos com exercícios e exemplos por canal

Canal	Professor	Quantidade de vídeos de exercícios (Separados)	Intervalo de Duração dos Exercícios
Ferreto Matemática	Professor Ferreto	41	~ 5 min - 45 min
UNIVESP	Professor Renato Pedrosa	Não Tem	-
Professor Aquino - Matemática	Luiz Aquino	Não Tem	-
Canal USP	Alexandre Lymberopoulos	19	~24 min - 35 min

Fonte: Elaborada pelo Autor com Base na Pesquisa Realizada

Observando a Tabela 2, no qual foram extraídas a forma de apresentação dos exercícios na playlist, podemos observar que os canais Ferreto Matemática e Canal USP, possuem explícitos na sua playlist quais os vídeos que serão tratados especificamente de exercícios, em particular, no Canal USP, são apresentadas vídeos onde se deixa explícito que serão tratados de exemplos para ilustrar a teoria, sendo nesse caso 10 vídeos apresentados.

Isso não significa dizer que os canais Professor Aquino - Matemática e UNIVESP não possuam exercícios e exemplos, o que ocorre é que em ambos os canais, os exercícios e exemplos são tratados nos vídeos nos quais os professores abordam a teoria.

Entende-se que a distinção dos vídeos em teoria, exemplos e exercícios, se torna em termos de usabilidade, mais amigável ao aluno e permite o mesmo buscar a informação de forma mais eficiente. Nesse sentido, Guedes (2010, p.26) afirma que: “Em se tratando da interface interativa, refere-se àquela que propicia ao indivíduo controlar as atividades dos sistemas de computação, de forma fácil e ágil, e também de maneiras variadas, sem provocar erros no momento do uso”. Sendo assim, a identificação por parte do aluno dessa divisão colabora, em um ambiente virtual, com a agilidade no qual o aluno encontra a informação aumentando o nível de satisfação do usuário e contribuindo com o engajamento em relação aos vídeos no qual o aluno está tendo contato.

Conforme aborda Guedes (2010, p.26), é importante observar que:

Ao contrário das educação presencial, que reúne professores e alunos num mesmo espaço físico, a maioria das ações da EaD pode se dar mediante outras formas de contato humano, através de um ambiente virtual de aprendizagem com usabilidade adequada à tarefa do usuário. (GUEDES, 2010, p.26)

Nesse sentido, o professor da disciplina deve observar a apresentação dos conteúdos, organização dos tópicos tratados nos vídeos e se os tópicos dos vídeos estão de acordo com o plano de disciplina, buscando escolher um canal, vídeo, ou playlist adequados aos conteúdos programáticos, metodologia e objetivos da disciplina. Dessa forma o professor amplia a mediação na qual se dará os assuntos e possibilita alternativas para o reforço da aprendizagem.

Conforme Coscarelli (2002, p. 13 *apud* SILVA; VIEIRA, 2018, p.2), “[...] é interessante que o mediador amplie suas estratégias de ensino e é neste ponto que surge a proposta de “fazer o uso potencial educativo das tecnologias” aumentando as probabilidades de atingir esta diversidade”.

No presente trabalho, não buscamos classificar qual o melhor canal, qual o mais propício para aprendizagem ou indicar, entre os quatro canais selecionados, o canal ideal para para apoio didático e material complementar, pois essa é a tarefa da análise do professor da disciplina.

4. CONCLUSÃO

Com a análise dos quatro canais de matemática do YouTube, nos quais, conforme selecionados, segundo a metodologia adotada, sendo eles Ferreto Matemática, Professor Aquino - Matemática, UNIVESP e Canal USP, considerando a playlist de cálculo diferencial, consideramos ser cabível a adoção de tal material como material complementar na disciplina de cálculo I ou cálculo diferencial, visto que o material dos vídeos engloba uma série de conteúdos que são abordados na disciplina citada. Dois dos canais abordam aulas regulares de matemática, logo a metodologia das aulas são equivalentes a aulas regulares, Já o canal Professor Aquino - Matemática e Ferreto Matemática adotam uma metodologia distinta dos dois primeiros, onde ambos adotam um formato mais digital, no qual exploram conceitos, definições, propriedades, exercícios e apontamentos que são apresentados na tela do vídeos.

Daí, a seleção do canal, das playlists e conteúdos devem ficar a cargo do professor titular da disciplina, visto que o objetivo do presente trabalho não foi selecionar o melhor canal, ou melhor metodologia. O professor responsável da disciplina deve selecionar o material complementar, em particular, os canais descritos, de acordo com os objetivos e metodologia do plano de disciplina e em hipótese nenhuma, deve ser um substituto das aulas de orientações do docente.

Portanto, as playlist podem ser utilizadas como material complementar para auxiliar no aluno no processo de ensino-aprendizagem e por apresentar uma outra forma de expor e explicar o conteúdo, dando mais opções e condições para que o aluno possa aprender.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O Uso das Tecnologias Digitais na Educação NO Século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP. v. 12, n. 01, p. 193-201, jan-mar., 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433/6260>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

GUEDES, Gildásio. **Interface Humano-Computador: Prática Pedagógica para Ambientes Virtuais**. Teresina: ADUFPI, 2010.

MARINHO, Maria Helena. **Pesquisa Video Viewers: Como os Brasileiros Estão Consumindo Vídeos em 2018.** Disponível em <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

RAFAEL, Rosane Cordeiro; ESCHER, Marcos Antonio. **Evasão, Baixo Rendimento e Reprovação em Cálculo Diferencial e Integral: Uma Questão a ser discutida.** In: VII Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2015, São João Del-Rei, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/EVAS%C3%83O-BAIXO-RENDIMENTO-E-REPROVA%C3%87%C3%95ES-EM-C%C3%81LCULO-DIFERENCIAL-E-INTEGRAL-UMA-QUEST%C3%83O-A-SER-DISCUTIDA-2.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SANTOS, Silvana Claudia. **Um Retrato de Uma Licenciatura em Matemática a Distância Sob a Ótica de Seus Alunos Iniciais.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2013. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/santos_sc_dr_rcla.pdf>. Acesso em: 26. ago 2019.

_____. **A Problemática da Evasão em uma Licenciatura em Matemática a Distância: A Compreensão dos Alunos Iniciais.** In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância, 2014, São Carlos. **Anais dos trabalhos SIED:EnPED:2014.** São Carlos: UFS-Car, 2014. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.EaD.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/636>>. Acesso em: 28 Ago. 2019.

SILVA, Raquel Cristina; VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira. **Videoaula como parte da Mediação na Aprendizagem.** In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, 15., 2018, Natal. **Anais...** Natal: SEDIS, 2018. Disponível em: <https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187931_1_ok.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM ENFRENTADOS PELOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

UNIEDUSUL
EDITORA



CLÓVIS DE BRITO GUIMARÃES

JOÃO ALVES DA SILVA

DIHÊGO HENRIQUE LIMA DAMACENA

DAVI DA SILVA

GEOVANE DE MELO LEAL

**ANTÔNIO ZILVERLAN GERMANO
MATOS**

KARINA FERNANDES DA COSTA

**MARIA DOS REMÉDIOS FERNANDES
LEAL**

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino-aprendizagem. Modalidade de ensino. Ensino de Química.

ABSTRACT: Distance Education is a teaching modality in which the communication process between teachers and students happens mostly in the virtual network, that is, outside the classroom environment. Thus, the research aims to know the perception of undergraduate chemistry (EaD) courses on teaching-learning during an undergraduate degree. The survey is expected in the constructive distributive based on qualitative bibliographic and field research. The search for information about the challenges and learning difficulties of students by distance, allows the teaching of the modality (EaD) to observe their students needs, seeking this mode of implementation, programs that aim, potentiate the teaching learn in the academic formation.

Keywords: Distance Education. I teach learning. Teaching Mode. Chemistry teaching.

RESUMO: A Educação a Distância é uma modalidade de ensino em que o processo de comunicação entre docentes e discentes acontece na maior parte na rede virtual, ou seja, fora do ambiente da sala de aula. Assim a pesquisa desenvolvida tem como objetivo geral conhecer a percepção dos discentes do curso de Licenciatura em Química (EaD) sobre o ensino-aprendizagem durante a graduação. A presente pesquisa pode classificada como exploratória descritiva, construída com base em pesquisas bibliográficas e de campo com caráter qualitativo. A busca por informações a respeito dos desafios e dificuldades de aprendizagem encontradas pelos discentes a distância, permite que as instituições de ensino na modalidade (EaD) passem a observar as possíveis necessidades de seus discentes, buscando deste modo, programas que tenham como objetivo, potencializar o ensino aprendizagem na formação acadêmica.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino em que o processo de comunicação entre docentes e discentes acontece na maior parte na rede virtual, ou seja, fora do ambiente da sala de aula. De acordo com Moran (2002, p.01) “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia, onde professores e alunos estão separados espacial e/

ou temporalmente”. Contudo, vale destacar que esta modalidade de educação se destina a certo tipo de aluno, uma vez que esta propõe algumas características destes, como a autonomia nos estudos, auto direção, gerência de tempo e compromisso com o próprio aprendizado.

Nesse contexto, a Educação a Distância é entendida como uma prática educativa que abrange diversos meios de comunicação capazes de superar os limites de tempo e espaço, e assim, tornando possível a interação com as fontes de informação e com o sistema educacional, de modo a promover uma autonomia do educando, através de um estudo flexível e independente (OLIVEIRA, 2008).

Contudo, surge uma preocupação com a aprendizagem desses alunos, que, na grande maioria, procedem da modalidade de educação tradicional regular, que tem o professor como mediador principal do aprendizado, não arremetendo em uma postura ativa e autônoma desses alunos em relação à construção do próprio conhecimento. A mudança de modalidade da educação regular tradicional para a modalidade a distância representa a mais um desafio, pois o aluno precisa ser capaz de estudar de maneira autônoma, sem a presença do professor como mediador da aprendizagem. Diante disto surge a seguinte problemática: Qual a percepção dos discentes do curso de Licenciatura em Química na modalidade de Educação a Distância sobre o processo de ensino-aprendizagem?

Assim a pesquisa desenvolvida tem como objetivo geral conhecer a percepção dos discentes do curso de licenciatura em Química modalidade de Educação a Distância sobre o processo de ensino-aprendizagem durante a graduação. Entende-se que Educação a Distância assim como qualquer outra modalidade de ensino sempre haverá vantagem e desvantagem no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa em questão procura respostas para esta problematização fundamentado em trabalhos de diversos autores que abrangem e discutem sobre esta temática, desafio e perspectivas da Educação a Distância no Ensino de Química e também através de coleta de dados realizada por meio de aplicação de questionários destinados aos estudantes do 9º período do curso de Química na Modalidade a Distância.

2. DESENVOLVIMENTO

Para atender aos objetivos propostos neste estudo, pretende-se inicialmente apresentar a fundamentação teórica sobre Educação a Distância e tecnologia, o papel da EaD na formação do professor, e em seguida a metodologia, resultados e discussão e finalmente a conclusão para compreensão desta temática.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que vem evoluindo bastante dentro do contexto mundial graças aos avanços tecnológicos abrangendo vários níveis de ensino e aprendizagem.

De acordo com Ferreira:

A importância da educação à distância no contexto mundial e no Brasil, entretanto, destacaram suas experiências educativas à distância já existiam desde o final do século XVIII, e começou a se desenvolver com êxito a partir da segunda metade do século XIX, na qualificação de mão-de-obra especializada para o trabalho em decorrência da crescente industrialização (2010, p. 47).

Observa-se que a expansão dessa modalidade de ensino se deu pela falta de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho com o aumento da industrialização. Pois, apesar dos avanços no número de pessoas qualificadas nas modalidades de ensino a distância e presencial ainda existem vagas de trabalho nas empresas a serem preenchidas devido à falta de pessoas qualificadas para suprir essa demanda.

A Educação a Distância pode ser definida de vários conceitos, sendo na maior parte de caráter descritivo e que tem como base o ensino presencial. Para Maia e Mattar (2007, pág. 6 apud SANTOS e MENEGASSI, 2016, p. 211), “a EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”.

Para Barbosa (2010), a Educação a Distância trata-se de uma modalidade de ensino que cresce exponencialmente em todas as instâncias educacionais, nos mais diversos cursos e disciplinas, na busca de acompanhar a sociedade contemporânea baseada em alicerces tecnológicos e na falta de tempo.

Moore e Kearsley, relatam que a EaD possui natureza multidimensional e eles adotam tal definição:

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 (2008, pág. 2 apud SANTOS e MENEGASSI, 2016, pág. 211).

Para tanto, esta modalidade de ensino que dispõe de tantas mídias, atualmente a internet é uma das principais para que esse processo de ensino-aprendizagem aconteça na sociedade contemporânea.

Masetto (2012) refere que estes recursos criam ambientes virtuais de aprendizagem que podem servir como um complemento aos encontros presenciais ou serem utilizados em situações de aprendizagem à distância. Sabe-se que o uso da tecnologia da informação e comunicação nesse novo cenário da educação é um fator essencial, possibilitando a interatividade dos alunos como educando contribuindo para uma aprendizagem de melhor qualidade.

2.2 O PAPEL DA EAD NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Observa-se que o papel do professor no ensino a distância é de suma importância, onde o mesmo é o grande facilitador desse conhecimento, pois procura repassar esse conhecimento da

melhor maneira a uma longa distância para seus alunos. Ferreira (2010, pág. 63), assume que “para a formação do professor, a EaD cumpre um papel importante na modalidade de formação continuada, mas a formação inicial totalmente a distância, a seu ver, precisa de acompanhamento e avaliação”.

Tendo em vista que os professores formados na Educação a Distância possuem os mesmos direitos e deveres que os outros formados no ensino presencial, e também são avaliados constantemente pela instituição formadora, para que esses cidadãos no exercício de sua profissão se torne um profissional eficiente. Ferreira (2010, pág. 63), ainda acrescenta que: “Dessa forma, a educação à distância, tem tudo para dar certo, desde que os professores que vão trabalhar com os discentes estejam qualificados para saber ensinar os conteúdos a esses alunos não presenciais”.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa pode ser classificada como exploratória descritiva, construída com base em pesquisas bibliográficas e de campo com caráter qualitativo. Segundo Zanella (2006, p.89), “o método quantitativo caracteriza-se pela adoção de métodos dedutivos e busca a objetividade a validade e a confiabilidade”.

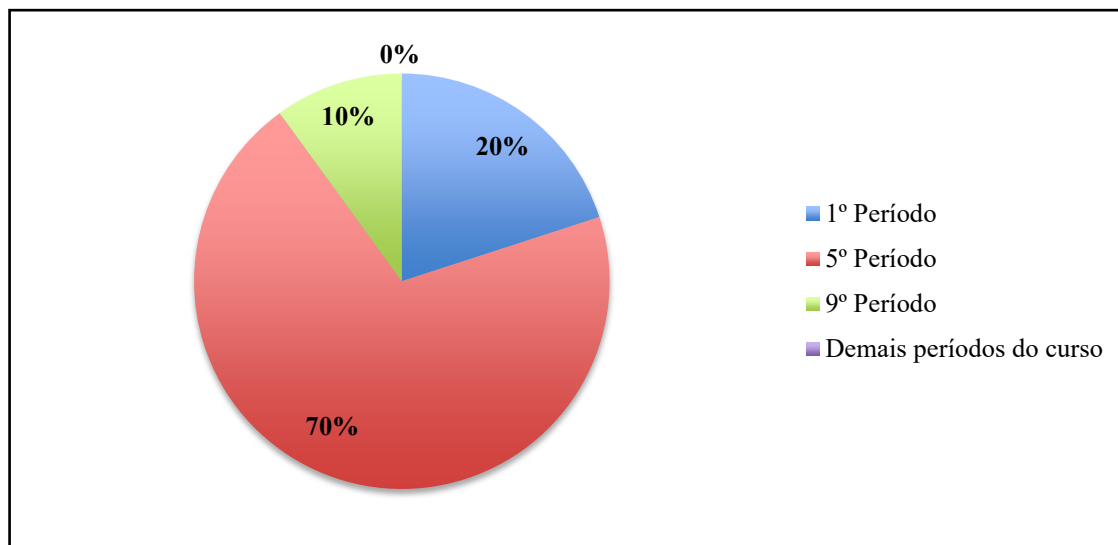
Através da coleta de dados procurou-se identificar as informações caracterizando o Ensino de Química na educação à distância. Na pesquisa de campo utilizou-se aplicação de questionários a 13 (treze) discentes do curso de Licenciatura em Química do 9º período na modalidade a distância em um polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) localizado na cidade de União-PI. Após a coleta das informações, o objetivo foi realizar uma análise para compreender de forma mais precisa as respostas obtidas dos através dos questionários aplicados sobre a temática em estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A turma na qual foi aplicado o questionário se apresentava da seguinte maneira, dentre um número total de 13 discentes do 9º período, sendo 60% eram do sexo feminino e 40% eram do sexo masculino. Todos os entrevistados estão na faixa etária de 22 a 50 anos.

Os resultados obtidos com as respostas dos alunos do Ensino Médio, aplicado por meio de questionário, mostram as seguintes informações. Os discentes foram questionados sobre o período considerado mais difícil do curso de Licenciatura em Química EaD. Como pode ser visto na Figura 1.

Figura 1. Períodos considerados mais difíceis no curso de Licenciatura em Química EaD.

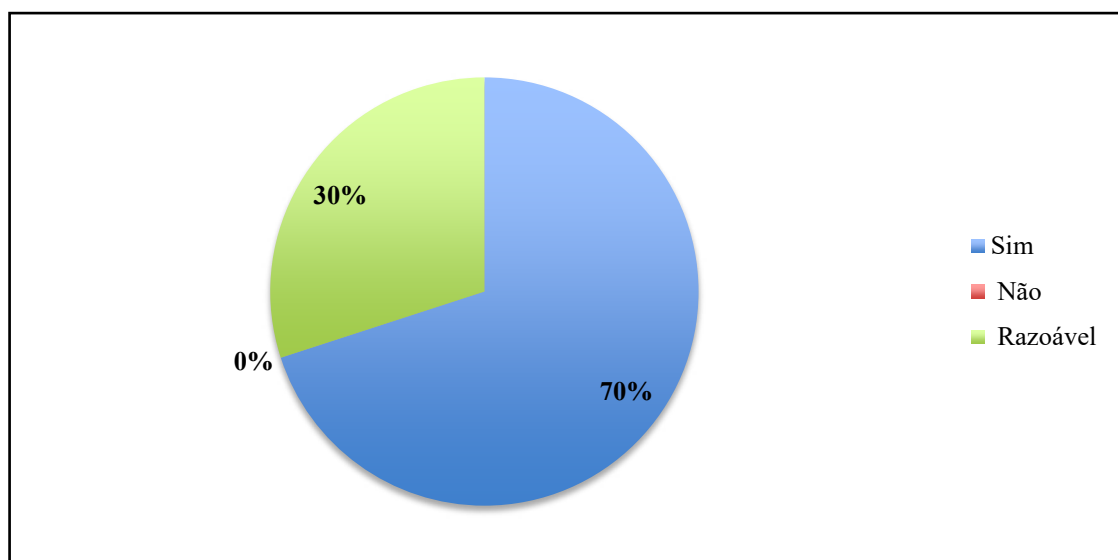


Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

Os resultados mostram que (70%) dos discentes consideraram mais difícil o 5º período do curso, pois os alunos relataram que havia mais disciplinas de cálculos e que as aulas dos encontros presenciais não eram suficientes para compreender todos os conteúdos e conseqüentemente os tutores não conseguiam tirar todas as dúvidas dos mesmos. Percebe-se que (20%) consideram o 1º período como o mais difícil, por que estavam no início do curso e não tinham domínio das ferramentas da plataforma de acesso para realizar as atividades e trabalhos das disciplinas de forma correta e ainda (10%) consideraram o 9º período como sendo difícil.

Os discentes também foram indagados sobre o domínio de conteúdo apresentado em sala de aula pelos tutores a distância, os resultados podem ser vistos na Figura 2.

Figura 2. Sobre o domínio de conteúdo apresentado em sala de aula pelos tutores a distância.

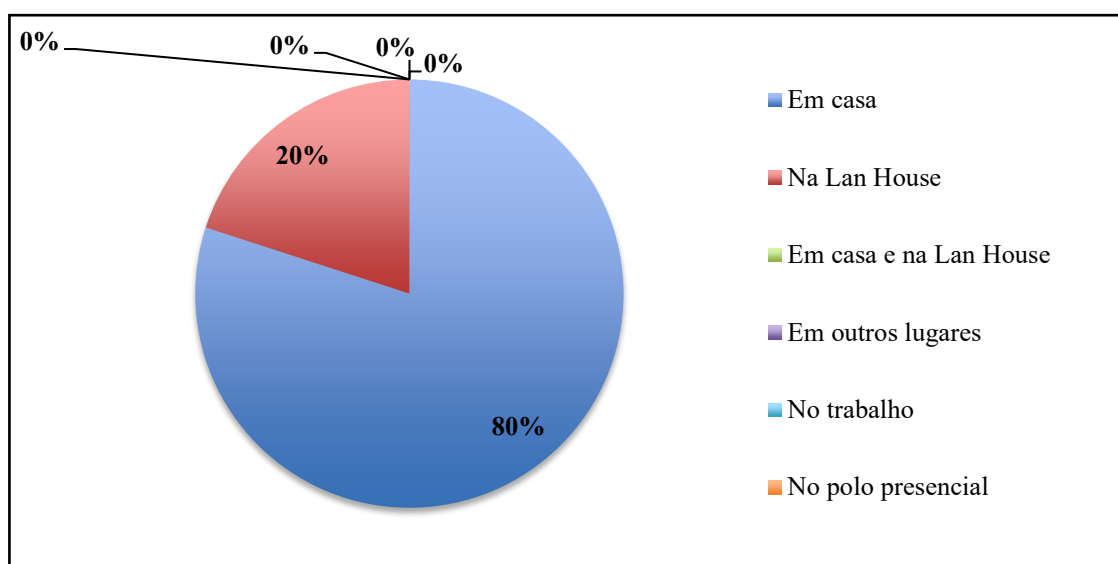


Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

Percebe-se que (70%) responderam que os tutores do curso apresentaram domínio de conteúdo, que sempre se mostraram a disposição para auxiliar durante as aulas e nos encontros presenciais e na plataforma, facilitando aprendizagem dos discentes do curso. (30%) responderam que os tutores foram razoáveis e se demonstraram bastante empenhados em auxiliar os alunos durante as aulas e nos encontro presenciais e pela plataforma, porém ficou a desejar em alguns pontos, em relação em alguns assuntos trabalhados, deixando ainda algumas dúvidas sobre os conteúdos.

De acordo com Espíndola (2016), o papel do professor na EaD tem uma relevância muito maior do que se imagina, sendo “porta de entrada” no ambiente de aprendizagem, onde se promove a construção de conhecimento através de um papel cooperativo, dinâmico e interativo. Quando questionados sobre o local de acesso a internet para realização das atividades e trabalhos do curso, as respostas dos discentes são mostradas na Figura 3.

Figura 3. Local de acesso à internet para realização das atividades do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa realizada.

Pode-se observar que 80% dos discentes responderam que tem acesso a internet em sua própria residência, deste modo um ambiente adequado para estudar, sendo assim facilitando na aprendizagem e organização de tempo para a realização das atividades do curso. 20% responderam que realizam suas atividades do curso acessando a internet em lan-house. Tendo em vista que internet é um meio de comunicação essencial para a realização de um curso na modalidade a distância, pois possibilita o contato entre professores, tutores e colegas, através da plataforma de ensino facilitando o ensino e aprendizagem dos mesmos com uma interatividade mais rápida independente da distância. Diante disto, Serafini (2012), expõe que as tecnologias de informação e comunicação, se bem utilizadas, assumem um caráter onipresente, até mesmo na educação, facilitando o processo de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a Educação a Distância vem permitindo uma maior democratização do acesso ao ensino superior. Embora esta modalidade de educação não seja nova, percebe-se no cenário educacional, que esta modalidade de ensino possibilita não só a democratização do ensino, mais também a inclusão social ao acabar com barreiras geográficas, facilitando o acesso ao conhecimento.

A Educação a Distância nos últimos anos vem gerando um amplo número de pesquisas direcionados principalmente para as metodologias e as ferramentas de ensino aprendizagem. A busca por informações a respeito dos desafios e dificuldades de aprendizagem encontradas pelos discentes a distância, permite que as instituições de ensino na modalidade EaD passem a observar as possíveis necessidades de seus discentes, buscando deste modo, programas que tenham como objetivo, potencializar o ensino aprendizagem na formação acadêmica.

Dessa maneira, esse estudo permitiu compreender como ocorre o ensino-aprendizagem dos discentes que estudam na modalidade a distância, quais as dificuldades encontradas e os desafios durante o curso. Deste modo, podem-se conhecer as percepções dos discentes à distância, logo será possível pensar em práticas educacionais que visem o sucesso na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. P. L. **A resignificação da Educação a Distância no ensino superior do Brasil e formação de professores de Ciências e Matemática**. 2010. 284 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ESPÍNDOLA, R. **O papel do professor EAD no ensino on-line**, 2016. Disponível em: < <http://www.edools.com/o-papel-do-professor-ead/>>. Acesso em: 12 de jul.2019.

FERREIRA, L. H. B.. **Legislação e organização da educação básica**. Teresina: EDUFPI, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MORAN, J.M.**O que é educação à distância**. Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 15 outubro 2018.

OLIVEIRA, E. G. **Formação de professores à distância na transição de paradigmas**. Anais da Reunião Anual da ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/elsaguimaraesoliveira.rtf>>. Acesso em: 16 de julho de 2019.

SERAFINI, A. M. S. A autonomia do aluno no contexto da Educação a distância.**Revista Educação em foco de Juiz de Fora**. v. 17, n. 2, out, 2012.

SANTOS, L. C.; MENEGASSI, C. H. M. A história e a expansão da educação à distância: Um estudo de caso da UNICEDUMAR. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p.208-228, janeiro 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/viewFile/1983-4535.2018v11n1p208/35442>>. Acesso em 05/10/18.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da Pesquisa**. Florianópolis: SEaD/ UFSC, 2006, 144 p.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO DA SAÚDE NA ESFERA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



**ELOMAR CHRISTINA VIEIRA
CASTILHO BARILLI¹**

Escola Nacional de Saúde Pública/Fundação
Oswaldo Cruz

ROSELY MAGALHÃES DE OLIVEIRA²

Escola Nacional de Saúde Nacional de Saúde
Pública/Fundação Oswaldo Cruz

potencializador da aprendizagem, mas conclui que nela não pode residir as metas da formação. Um país onde as iniquidades ainda marcam a sociedade requer mais investimentos públicos na formação cidadã da população, presencial ou a distância.

Palavras-chave: Tecnologia educacional, ensino da saúde, educação a distância, educação básica, políticas de saúde.

RESUMO: O artigo discute a inserção estratégica da educação a distância na educação básica. Aposta na formação docente a partir da relação educação, saúde e tecnologia. Vê a educação e a saúde como direitos, a educação como emancipação; a saúde como produção social e tema transversal à *práxis* pedagógica; e a tecnologia como recurso didático, ressaltando a visão crítica sobre sua não neutralidade ante as potencialidades, diferentes intencionalidades dos diferentes atores técnicos. Traz como base teórica a noção de educação cidadã segundo o pensamento de Paulo Freire, a produção social da saúde como a concebem Ana Laurel, Jaime Breilh e Juan Samaja e a tecnologia sob os olhares de Álvaro Vieira Pinto e Andrew Feenberg. Para concretizar a discussão apresenta o curso fruto da parceria intersectorial entre o Ministério da Saúde por meio da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) – Ministério da Educação a partir da qual localiza a reflexão na esfera pública. O trabalho destaca a tecnologia como recurso

ABSTRACT: The article discusses the strategic insertion of distance education in basic education. He emphasizes the teacher education based on the relationship between education, health and technology. He sees education and health as rights, education as emancipation; health as a social production and a transversal theme to pedagogical praxis; and technology as a didactic resource, emphasizing criticism about its non-neutrality in view of the potentialities and different intentionalities of the different technical actors. It brings as a theoretical basis the notion of citizen education according to the thought of Paulo Freire, the social production of health as conceived by Ana Laurel, Jaime Breilh and Juan Samaja and technology under the eyes of Álvaro Vieira Pinto and Andrew Feenberg. In order to materialize the discussion, it presents the course resulting from the intersectoral partnership between the Ministry of Health through the National School of Public Health of the Oswaldo Cruz Foundation and the Coordination for the Improvement of Personnel

1 Pesquisadora titular em Saúde Pública (aposentada), Doutora em Ciências em Sistemas Computacionais, Mestre em Engenharia Biomédica, Especialista em Planejamento e Gestão da EAD e MBA em Gestão do Conhecimento.

2 Pesquisadora em saúde pública da Escola Nacional de Saúde/Fiocruz. Atua como docente e pesquisadora no grupo de pesquisa “Educação, Saúde e Cidadania” e Análise de determinantes biológicos e sociais das endemias”.

(CAPES) - Ministry of Education, from which the reflection is located. public sphere. The work highlights technology as a resource to enhance learning, but concludes that training goals cannot reside in it. A country where inequities still mark society requires more public investments in citizen training for the population, in person or at a distance.

Keywords: Educational technology, health education, distance education, basic education, health policies.

INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, a velocidade de produção e difusão de enorme quantidade de informações, vem complexificando a compreensão sobre os processos de produção dos conhecimentos. As mudanças nos costumes e formas de ver o mundo estão sob influência constante das tecnologias postas nos meios de comunicação (mídias e multimídias), assim como nos aparatos especialmente desenhados para grupos sociais específicos, podendo embotar a reflexão crítica na medida que não são dadas outras oportunidades de pensar sobre as diferentes intencionalidades que lhes são subjacentes.

Este cenário tem colocado tanto para a educação quanto para a saúde, o desafio de desenvolver novas formas ensinar e cuidar que levem ao resgate dos sentidos que sustentam o compromisso eco-político-social que preserva a cultura e o respeito à vida. Trabalhar estes sentidos desde a infância é contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e capazes de contribuir com a defesa por melhores condições de existência.

O presente trabalho procura discutir a inserção da educação a distância (EAD) como modalidade educativa voltada a contribuir com a educação das novas gerações dentro da esfera pública, discutindo sua relação com a tecnologia e com a formação de professores, por serem eles os semeadores do pensamento livre e autônomo. No que concerne à escala, a EAD se destaca como modalidade educativa que pode democratizar o acesso ao saber organizado e, por isso, estratégica para a elevação dos níveis de qualidade da educação pública em âmbito nacional. Não obstante, sob a concepção da educadora libertadora, pode contribuir para a capilarização da educação cidadã.

O desafio é vencer o estigma de seu uso sob a égide capitalista que vê a educação como adequação do sujeito a modelos engessados e a tecnologia como instrumento de poder (mercadológico), para utilizá-la em propostas pedagógicas que prezem a superação das distâncias entre os povos, aproximem escola e comunidade e, sobretudo, se empenhem pelo fim dos privilégios que segregam os grupos sociais.

Para tal aborda a relação saúde, formação docente e tecnologia no ensino da saúde na educação básica e educação social, em suas diferentes dimensões educativas (formal, não formal e informal), entendendo que, apesar de a escola não ser o único espaço para educar, se constitui como *locus* estratégico para ensinar e exercitar cidadania desde os primeiros anos de vida. Todavia, reconhece formas populares de compartilhamento de cultura, mormente onde o poder público ainda não alcança.

Este ensaio ainda defende a educação e a saúde como direitos inalienáveis. Assim, a saúde é abordada não só nos seus aspectos biomédicos, onde se parte apenas de sinais e sintomas de doenças, mas também como produção social. Essa abordagem corrobora a noção de educação emancipatória e crítica, criativa e comprometida com a transformação social. Aliado a estes, afirma a saúde como tema transversal e integrador passível de ser inserido na *práxis* pedagógica em qualquer campo do conhecimento; e a tecnologia como recurso didático potencializador a aprendizagem.

Por isso adota como referencial teórico principal da educação os preceitos da educação cidadã originalmente presentes no pensamento de Paulo Freire em suas pedagogias, mas hoje trabalhados por outros autores (GADOTTI, 1994; ANTUNES e PADILHA, 2010). No que se refere à saúde, assente à corrente latino-americana que a considera como determinação social da vida (BREILH, 2013; LAUREL, 1987; SAMAJA, 2000), a qual vem se conformando como campo teórico e prático que busca superar a visão da saúde como fenômeno individual, para considerá-la em sua complexidade, abarcando as diferentes dinâmicas dos grupos socioeconômicos e a sociedade da qual fazem parte (BORGHI, et al., 2018).

Quanto à tecnologia, este trabalho se apoia nas assertivas de Vieira Pinto (*O conceito de tecnologia*, 2005) e de Andrew Feenberg (*Transforming technology: a critical theory revisited*, 2004), as quais se aliam às de Paulo Freire (*A educação como prática de liberdade*, 2011) quando convergem sobre a natureza social do homem. Freire diz que o homem é um “[...] ser de relações e não só de contatos” (FREIRE, 2005, p.47). Na relação com os desafios do mundo, ele manifesta a pluralidade de sua própria singularidade.

Para Álvaro Vieira Pinto (2005), a técnica é a relação produtiva do homem com o mundo, podendo ser considerada como a mediação exercida pelas ações humanas, diretas ou por meio de instrumentos, na concretização das finalidades que ele concebe para vencer as resistências da natureza.

O autor ressalta que a relação produtiva do humano com o mundo permite-lhe a produção de si, o que transforma a relação com a técnica um processo existencial. Na leitura de Vieira Pinto “[...] a verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção de relações sociais” (PINTO, 2005). Sendo assim, o entendimento sobre a tecnologia nasce do seu processo de hominização sob dois fatores fundamentais: a capacidade desenvolvida pela espécie de projetar e a conformação de um ser social capaz de produzir o que foi projetado.

Na abordagem ontológica de Vieira Pinto (2005), a tecnologia é vista como possibilidade de desenvolvimento humano e, para ele, “é um engano olhar-se para as coisas unicamente do ponto de vista técnico, uma vez que a verdadeira finalidade da produção humana é a produção das relações sociais” (BANDEIRA, 2011). O problema, para ele, reside no modelo econômico disseminado ideologicamente como universal, que é o domínio da tecnologia para poucos e a condição de receptor das “inovações técnicas” para a periferia.

Andrew Feenberg considera a tecnologia intrinsecamente ligada ao social. Sua teoria crítica da tecnologia encontra eco no pensamento de Vieira Pinto ao entender que o problema é a tecnologia estar [...] configurada de tal maneira que acaba por reproduzir a regra de poucos em detrimento de muitos (FEENBERG, 2011; VIEIRA PINTO, 2005). O autor pensa os projetos e usos tecnológicos

enquanto permeados pela relatividade social e histórica decorrente dos interesses dos vários atores técnicos. Entretanto, considera o poder de resistência do que chama “poder tático” ou dos sujeitos subordinados frente ao “poder estratégico” exercido pelo poder técnico.

Feenberg destaca a não neutralidade da tecnologia posta na indústria dos desenhos técnicos afirmando que, “ao mesmo tempo em que se universaliza a tecnologia fazendo com que ela faça parte do cotidiano social, em proporção inversa, ela se concentra como propriedade dos grandes grupos econômicos” (FEENBERG, 2004, p. 134) que possuem “capacidade” econômica para consumi-la.

Pensar criticamente a tecnologia na educação significa refletir sobre o lugar que ela deve ocupar no processo educativo. Não se trata utilizá-la a qualquer custo, mas de levantar a questão sobre o sentido desse uso. Tanto Vieira Pinto quanto Feenberg nos alertam para a falácia do tecnocentrismo ou a crença de que a tecnologia pode determinar a sociedade tanto para o “bem” (tecnofilia), quanto para o “mau” (tecnofobia). O perigo recai sobre a [...] absolutização do paradigma tecnológico que considera que toda a vida do ser humano é regida pela racionalidade tecnológica (FEENBERG, 2004, VIEIRA PINTO, 2005). Neste caminho, considerar a realidade social do território-escola é o principal critério para o emprego da tecnologia no ensino, a fim de evitar que o ato pedagógico se transforme em um “espetáculo pirotécnico” desprovido de sentido formador de cidadania.

Dentro deste espírito, as tecnologias se inserem como recursos pedagógicos colocados a serviço do ensino para motivarem a aprendizagem, facilitarem a interação e produção de conteúdos compartilhados e, sobretudo, fomentar a criação de redes de solidariedade para além do tempo e do espaço. Não cabe mais considerar o celular como inimigo da ação pedagógica, mas é imperativo apropriá-lo criticamente como recurso didático.

Por outro lado, educar para a saúde requer, primeiramente, que o professor se enxergue como agente produtor de saúde no espaço escolar. Afinal, quando ele traz para o contexto da sala de aula discussões sobre as realidades vividas pela comunidade escolar e propõe a reflexão crítica sobre elas, transformação sua ação pedagógica em formação de cidadãos. Do contrário, limita sua prática a uma postura disciplinar repetidora de conteúdos.

Temas como gravidez na adolescência, racismo, discursos de ódio na Internet, *bullying* e violência escolar, obesidade infantil entre outros, são problemas sociais de saúde que podem ser abordados sob o olhar da geografia, história, matemática, português, educação física, biologia etc..

A tecnologia é pensada tão somente como recurso capaz de levar à busca atenta que propicia relacionar elementos da diversidade e, a partir deles à análise crítica rumo a construção do conhecimento na perspectiva da complexidade das organizações humanas e de seus projetos de transformação social.

Para tal, é necessário que o professor tenha a oportunidade de refletir sobre sua prática à luz desta abordagem, pensando sobre o seu papel no processo de formação, superando a visão tecnicista do treinamento em favor do diálogo que questiona o projeto-político-pedagógico, o currículo, as intencionalidades e as formas de ensinar e aprender e, ao mesmo tempo, promova a abertura para o aprendizado permanente.

Para dar concretude a discussão em tela, o presente trabalho apresenta alguns dados do curso de especialização, na modalidade a distância - *Tecnologias Educacionais para a Prática Docente no Ensino da Saúde na Escola*, realizado no âmbito da política pública da Universidade Aberta do Brasil (UAB), fruto da parceria entre a Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP-Fiocruz) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES). O curso formou 255 professores da educação básica nas 5 regiões do país os quais identificaram problemas de saúde em seu território-escola, discutindo-os entre si ao longo do curso para construir um projeto de intervenção pedagógica com o uso de uma tecnologia educacional.

Esperamos com este trabalho contribuir para a reflexão sobre a EAD como modalidade educativa capaz de contribuir para a educação cidadã pública nacional, tendo como base para esta reflexão a educação libertadora, a formação docente, a apropriação crítica da tecnologia ao ensino e a saúde como tema transversal e integrador.

Educação a distância e tecnologia

Com o advento das tecnologias digitais, em especial da Internet, os fenômenos sociais parecem estar mais à mostra, à distância de um clique. Novas realidades vão sendo criadas e ganham força os interesses dos que dominam os meios tecnológicos. Assim, mais do que nunca, se faz necessária a crítica sobre seu sentido para o ato pedagógico. Neste lugar, estão colocadas novas possibilidades de utilização de ambientes de aprendizagem onde a visão sobre educação bancária, a racionalidade tecnocêntrica e saúde como mera ausência de doenças sejam colocadas em questão.

A EAD tem apontado as tecnologias como mediadoras entre o educando e as possibilidades de formação. O Decreto nº 9054, em seu Art. 1º coloca que ...

[...] 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)

No âmbito das políticas públicas pautadas na formação (EAD/ENSP, UAB, CDERJ, UNASUS), esta modalidade educativa ganha destaque na medida em que oportuniza o acesso a um maior número de pessoas ao mesmo tempo em que quebra as fronteiras espaço-temporais e culturais que, “até ontem”, limitavam a diversidade reunindo, em uma mesma “sala” virtual, pessoas de diferentes locais, regiões e até países.

A EAD oferece oportunidades para aqueles que residem em localidades apartadas dos grandes centros como o contato com acadêmicos, especialistas e escritores, ou mesmo de pertencerem à Instituições formadoras públicas e nelas realizarem sua formação continuada; sem falar nos deficientes físicos, idosos, donas de casa, indígenas, quilombolas e outros grupos sociais agora alcançados pelas políticas públicas de educação (e de educação em saúde), fazendo da EAD uma modalidade estratégica para a universalização da formação cidadã.

Mesmo diante deste quadro positivo, os desafios são muitos. Como educadores comprometidos com a formação emancipatória que contribua para a autonomia, partimos da certeza de que a tecnologia não determina a EAD e sim é a concepção de educação que a orienta. Entretanto, para colocarmos a tecnologia no lugar que lhe é devido, cabe uma reflexão cuidadosa sobre o que ela é assim como o papel que desempenha no contexto social.

Vieira Pinto (2005) considera que uma conceituação sobre a tecnologia deve considerar a aproximação à sua essência, seu papel e das implicações sociais históricas envolvidas. Para ele, não basta olhar a tecnologia pelo que ela pode fazer, mas, sobretudo, entender o que ela é e o lugar que ocupa (COSTA E SILVA, 2012), mormente no que concerne à defesa da vida (inserção das autoras).

Alberto Cupani (em sua obra *Filosofia da técnica: um convite*, 2103), afirma que a tecnologia é uma “realidade polifacetada”, presente não somente “[...] em forma de objetos, mas também como sistemas, processos e modos de perceber..., constituindo uma certa mentalidade tecnológica” (p.12). Para ele, a invenção de objetos é apenas uma dimensão óbvia da tecnologia, mas a nossa preferência pela eficiência e rapidez, pela economia de tempo e esforço e pelas coisas prontas, revelam não somente uma certa atitude tecnológica, como o caráter valorativo e ambíguo dado à tecnologia (hora boa, hora má).

As contradições presentes nos contextos sociais não podem estar subsumidas em meio a recursos tecnológicos que destacam realidades distantes dos sujeitos da aprendizagem os quais, por isso, não conseguem construir identidades que levem a reflexão, crítica e aprendizado em processos educativos, sejam presenciais ou a distância.

Para Vieira Pinto (2005), apesar da diversidade de formas de entender e conceituar a tecnologia, quatro significados incorporam as diferentes concepções sobre a tecnologia: como *logos* ou epistemologia da técnica, como sinônimo de técnica, como conjunto de todas as técnicas disponíveis e como ideologização.

Para o autor, a técnica é definida como ato humano, o qual se desenvolve neste processo de produção na relação com o mundo. A reflexão sistematizada sobre o ato humano de produzir se dá por meio de uma ciência da técnica denominada tecnologia que, tendo a técnica como objeto, conforma um campo de conhecimento teórico que aborda desde sua evolução histórica até sua função social. Por outro lado, a visão disciplinar da ciência, além de separar tecnologia e sociedade, muitas vezes, parte do enfoque pautado na especialização, vinculadas às noções de efetividade e eficiência.

Para Feenberg a visão instrumentalista e intelectualista, sustentada pelo modelo linear de inovação ligado à lógica de competitividade global, prega que, quanto mais ciência, mais tecnologia e que esta, como responsável pela produção de riqueza, proporciona mais estado de bem-estar social. Ele nos alerta que o perigo que este modelo oferece é a interpretar as sociedades como avançadas ou atrasadas pelo nível de sofisticação tecnológica que são capazes de sustentar. Esta visão recai no que Feenberg classifica como determinismo tecnológico, o qual associa a neutralidade tecnológica a uma certa força autônoma dada a tecnologia, julgando-a capaz de moldar a sociedade segundo as demandas de eficiência e progresso.

Construir processos educativos a partir da tecnologia, a título de contemporaneidade, coloca o sujeito da formação, sua realidade e expectativas em segundo plano, transformando a educação em instrumento que reforça os privilégios e as desigualdades.

Outra concepção de tecnologia refere-se a equivalência conceitual entre técnica e tecnologia. Tal equivalência ao mesmo tempo em que revela uma imprecisão conceitual cotidiana, para Vieira Pinto, pode esconder os interesses político, social e ideológico pautados nessa imprecisão.

A concepção da tecnologia como reunião de todas as técnicas conhecidas pela sociedade em um dado momento histórico, para o autor, favorece a perda de nitidez do conteúdo lógico do conceito, levando a área dominante a ser reconhecida como único modelo existente. Este cenário oprime as áreas não tecnológicas por meio da obscurização de sua cultura ante as regiões centrais detentoras da racionalidade tecnológica hegemônica. Nesta direção se configura a primeira como doadora de tecnologia e as áreas não tecnológicas como receptoras, ficando a mercê das “tecno-lógicas”. As massas, para ele, são detentoras das tecnologias que lhes são possíveis. Quando a chamada transferência tecnológica se dá pela lógica dominante, para ele, o destaque recai sobre a “obra”, a despeito do humano.

Não raro vemos a EAD relacionada às chamadas “novas tecnologias”. Segundo Vieira Pinto (2005), toda e qualquer tecnologia nova precisa se relacionar com as antigas pois, simplesmente transplantar tecnologia como se não existisse alguma instalada é pressupor que a máquina faz o ser humano e não o contrário. Isso no campo pedagógico significa absolutizar as possibilidades de produção humana (COSTA E SILVA, 2012, 2013).

Finalmente, a ideologização da técnica em Vieira Pinto dá-se pelo esforço de transformar a técnica em mito, ou seja, uma certa euforia social acrítica que crê que a tecnologia é imperativa para a criação de uma vida feliz para todos. Assim a tecnologia, ao invés de um instrumento para a transformação, constitui-se como instrumento para a adoração sendo, na maioria das vezes, colocada a serviço de interesses políticos e econômicos.

A educação formal e não-formal são espaços privilegiados para pensar a saúde como produto social, na sua relação de interdependência entre o biológico/individual e o coletivo/social. Desta forma, não pode prescindir dos encontros (mediados ou não por recursos tecnológicos). Entretanto, pensar o que é a tecnologia e o seu papel dentro do contexto pedagógico nos remete a aceitarmos o convite à reflexão expresso nos pensamentos dos autores em tela os quais nos fazem crer que seu uso está condicionado ao contexto pedagógico (realidade socioeconômica do território-escola), a necessidade de uso, e as formas de uso (realidade social, aproximação do objeto aos conhecimentos prévios da comunidade de aprendizagem e interação humana).

O compromisso com a formação das novas gerações preconiza a formação cidadã (presencial ou a distância). O uso da tecnologia como tecnologia educacional impõe considerá-la como um recurso potencializador da aprendizagem, facilitador de encontros, “poliálogos” e construções coletivas. Do contrário, melhor não utilizar.

A abordagem da educação cidadã

A educação cidadã se manifesta na escola cidadã, refletindo a continuidade do movimento de educação popular, conhecido como “escola pública popular”, posto em prática na gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992). A obra *Educação cidadã e educação integral: fundamento e práticas*, de Ângela Antunes e Paulo Padilha (2010), discorre sobre esta perspectiva a partir da obra de Freire.

Segundo os autores, a escola cidadã foi originalmente definida como “[...] aquela que é estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto a gestão, pública e popular quanto a distinção” (ANTUNES E PADILHA, 2010, p. 16). A perspectiva cidadã da educação atua visando o desenvolvimento humano por considerar a educação como um direito e, por isso, cabendo ao Estado que educa oferecer uma educação de qualidade sociocultural, voltada aos interesses dos diferentes grupos humanos e os contextos onde vivem e atuam. Não obstante, cabe a todos os esforços em prol das garantias da qualidade de vida atuais e das novas gerações.

Este cenário confere à educação formal e não formal o compromisso com a formação humana voltada ao desenvolvimento integral do cidadão (biológico, psicológico, cognitivo, afetivo, relacional, valorativo, sexual, ético, estético, criativo, artístico, ambiental, político, tecnológico e profissionais (p 17)).

É evidente que essa prática de colaboração e participação ativa desde a infância se traduz no aprendizado da cidadania (participação cidadã), resultando no empoderamento dos grupos sociais que se unem conscientemente em torno de um projeto coletivo em defesa da vida.

Freire em suas pedagogias pregou a “leitura do mundo” (com os próprios olhos) e o aprender a “dizer a própria palavra” como bases para os homens manifestarem sua natureza ontológica, serem mais.

Cabe destacar, por fim, que a educação cidadã pressupõe a educação integral e que esta, enquanto política pública, deve aproximar Estado da sociedade civil, interconectando os interesses das pessoas e instituições, para que se ofereça uma educação de qualidade sociocultural, unindo sonhos e projetos coletivos nos diversos contextos da sociedade – o que exige a elaboração de programas intersetoriais... (p.19).

Na perspectiva das novas, gerações materializar a educação cidadã no processo de aprendizagem parece inserir as tecnologias como recursos educacionais óbvios. Entretanto, considerar desde o “eterno” quadro a giz, até a Realidade Virtual, passando pelas tarjetas, recortes de revistas até chegar aos sítios na internet, *QR codes*, hologramas e Realidade Aumentada, coloca o desafio de enxergá-las criticamente, tanto no que se refere às diferentes concepções e formas de uso, quanto à realidade escolar (esta premissa fazemos questão de salientar ao longo deste texto).

A complexidade da vida, a produção social e o ensino da saúde nas escolas

Existem problemas de saúde que são identificados/explicados no nível molecular e, ao mesmo tempo, problemas que dizem respeito as relações sociais, aos interesses econômicos, as noções de

beleza, de cultura, dentre outros. Se a vida se organiza em diferentes níveis de complexidade, a saúde e a doença também podem se expressar e serem observadas em qualquer um deles e na relação entre eles (SABROZA, 2005). A complexidade nos permite pensar a vida não apenas como um retrato estático onde tudo está determinado, mas sim, como um filme onde os roteiros estão sempre em construção.

A teoria da produção social (LAUREL, 1982; SAMAJA, 2000; BREILH, 2013) considera a historicidade dos processos saúde-doença e busca explicitar os determinantes políticos, econômicos e sociais da distribuição da saúde e da doença, no interior e entre as sociedades, identificando os aspectos protetores e os nocivos à saúde presentes na organização social (BARATA, 2005). Esse enfoque, ao pensar a interdependência entre o biológico e o social, em sua historicidade, tem como conceitos fundamentais a *produção e a reprodução social*. A produção (da vida e da saúde) diz respeito à estrutura social e suas formas de produzir bens e riquezas, assim como de distribuí-los, ou ao contrário, concentrá-los nas mãos de poucos. Já a reprodução social refere-se às formas como as populações tentam garantir seu bem-estar, que é afetado de forma complexa pelos diversos fatores (ambientais, políticos, econômicos e culturais, dentre outros) que fazem parte da trama que é viver.

A saúde, portanto, está extremamente relacionada ao acesso (ou não) de diferentes grupos sociais, aos bens e serviços, produzidos coletivamente em cada sociedade. Assim o acesso desigual a esses, produz desigualdades nos perfis de saúde e de doença de distintos grupos sociais. Portanto, para se ter saúde não basta apenas a provocar mudanças nos comportamentos individuais, mas, principalmente oferecer suportes coletivos para a proteção de diferentes grupos sociais em diferentes territórios.

O modelo da Produção Social da Saúde (ou da Determinação Social da Saúde), descrita brevemente acima, é uma vertente latino-americana que vem se desenvolvendo, e dá sustentação teórica ao campo da saúde coletiva no Brasil e, embasou as propostas de construção do sistema de saúde no Brasil, a partir da Constituição de 1988.

A perspectiva da complexidade, e também da produção social, aponta para a necessidade de que o ensino da saúde deixe de ser responsabilidade apenas dos professores de ciências biológicas. Aponta para a possibilidade do ensino da saúde que incorpore disciplinas como história, geografia, sociologia, português, matemática e a própria literatura. Porém, não basta incorporar conteúdos de forma fragmentada. O grande potencial para a prática docente no ensino da saúde está na possibilidade de produzir atividades de forma integrada.

Esta orientação já é preconizada em políticas nacionais. O Programa Saúde na Escola, em suas diretrizes considera [...] *a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania* (BRASIL, 1997). Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) colocam a relevância da inserção de situações ligadas à realidade e vivências dos estudantes como temas a serem trabalhados transversalmente em todas as áreas do conhecimento

A partir da divulgação dos PCNs para o Ensino Fundamental (PCNEF) em 1997, a saúde é deslocada do eixo das ciências da natureza, para ser inserida no conjunto de disciplinas de forma

integrada (BRASIL, 1997). A orientação explícita é no sentido da *formação de cidadãos capazes de atuar em favor da melhoria dos níveis de saúde pessoais e da coletividade* (p.5).

Lomônaco (2004) considera que a abertura de espaços de discussão na escola se constitui como necessidade, no sentido de tornar mais efetivas as concepções que ampliam o conceito de saúde/doença, dando ênfase aos aspectos que determinam a saúde (sociais, políticos e econômicos), em contraposição à relação saúde/biologismo, ao mesmo tempo em que elegem a educação como promotora do despertar da consciência sobre o compromisso da participação social.

Conforme destaca Bassinello (2004), educar para a saúde no âmbito escolar, implica um processo interdisciplinar e intersetorial, envolvendo engajamento e articulação entre os setores da educação e da saúde - professores, administradores escolares, pais e prestadores de serviços de saúde etc. - e da comunidade para o desenvolvimento de atividades voltadas à saúde na escola. A autora afirma, ainda, que, na atualidade, os profissionais de saúde raramente têm acesso à escola, “ficando a tarefa de educar para a saúde exclusivamente nas mãos dos professores”, na maioria das vezes sem o devido preparo para tal.

Por isso, a formação docente se traduz na oportunidade de os professores se enxergarem como produtores de saúde no território-escola, abordando, em sua prática pedagógica, questões sociais de saúde presentes no cotidiano. Aventurar-se neste caminho, é prover a prática de sentido de realidade formador de cidadania. As primeiras palavras de Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992), alertam que [...] *a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura “desveladora”, uma experiência de “desocultação” da verdade* (p. 9). Entretanto, esta aventura não pode ser colocada exclusivamente sob a responsabilidade do professor. Cabe às políticas públicas de formação suprirem esta lacuna.

Neste caminho, o professor de geografia, pode ensinar saúde problematizando questões ligadas à violência no território; o de matemática a partir de índices e dados censitários sobre obesidade infantil; o de português, pelas narrativas e depoimentos de adolescentes sobre sua experiência acerca da gravidez prematura, o de sociologia sobre os discursos de ódio presentes na internet, o de educação física sobre os padrões estéticos e suas implicações à saúde, o de sociologia, sobre as formas de tratamento da mulher, o de história, problematizando as formas de vida ao longo da história etc..

A formação remetida à *práxis* do sujeito que educa e se educa ao educar transforma-a em *educação da práxis*, oportunizando a reconstrução do meio escolar em mundo humano, dialético e histórico (FREIRE, 1987). A busca incide em fazer emergir a criticidade própria da curiosidade do sujeito que superou a ingenuidade deformadora e, a partir daí, conseguir superar o erro epistemológico do “bancarismo” para formar outros cidadãos críticos para atuarem na construção de um mundo melhor.

O Curso de Tecnologias Educacionais para o Ensino da Saúde na Escola

O curso Tecnologias educacionais para o ensino da saúde na escola (TED) se inseriu na política pública da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal (CAPES): Universidade Aberta do

Brasil (UAB), voltada à qualificação da educação básica por meio da formação de professores. Desde 2004, a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, unidade integrante da Fundação Oswaldo Cruz, é parceira desta política, desenvolvendo cursos de formação docente tendo a saúde como tema integrador.

O TED se destinou, prioritariamente, a professores da educação básica das diferentes áreas do conhecimento e profissionais da saúde que desenvolvem atividades no ensino com experiência docente comprovada e habilidades no manuseio de ferramentas digitais. Tal perfil se justificou nas atividades didáticas do curso fortemente contextuais.

Teve carga horária total de 400 horas, sendo 48 horas presenciais (distribuídas em três encontros presenciais), 322 horas a distância, por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dedicado e 30 horas para elaboração de trabalho de conclusão de curso. A relação tutor-aluno foi de 1:20.

Seu objetivo geral foi formar profissionais de ensino para a apropriação crítica de tecnologias educacionais na prática docente, contribuindo para que atuem como mediadores da relação educação-saúde no espaço escolar, em qualquer área do conhecimento alvo de sua prática pedagógica.

A primeira oferta do curso se deu no período de 04/01/2018 à 04/01/2019, formando 245 estudantes distribuídos no território nacional. A taxa de evasão girou em torno de 35%. Destes, 85% estão vinculados a instituições públicas em relação a 10% vinculados a empresas privadas (5% não informaram). Acreditamos que a complexidade do curso integrando as três dimensões propostas, as férias escolares e o fato de a maioria dos educandos estarem realizando seu primeiro curso em nível de especialização, também foram fatores que contribuíram para evasão.

No perfil dos 245 formados tivemos 76% do gênero feminino, sendo que na distribuição por região de residência, a maioria dos formados são oriundos do Norte com 30%, seguidos pelo Sudeste, 26%, Nordeste, 20%, Sul com 19% e por fim o Centro-Oeste, 5%. Foram alcançadas as 5 regiões, 21 Estados mais o Distrito Federal. Da educação social, contamos com educandos atuantes nos presídios e educação indígena.

A concepção pedagógica apostou na transformação social por meio da conscientização crítica, que leva o sujeito a reconhecer-se como agente de transformação da realidade e problematiza as práticas docentes, privilegiando a autonomia e a emancipação na relação docente-discente e teoria-prática.

Sua abordagem teórica seguiu a linha crítico-reflexiva a partir de três dimensões temáticas: a *prática docente* (fortemente apoiada no respeito à bagagem cultural como construção histórica), *saúde e tecnologia* que estiveram articuladas no percurso do curso por meio dos textos e atividades desenvolvidas pela comunidade de aprendizagem (educandos, tutores), ratificando o que nos ensina Freire, na Pedagogia da Autonomia, quando diz que ... “ensinamos a aprender e aprendemos ao ensinar” (FREIRE, 1996).

A organização pedagógica do curso se deu por meio de 4 unidades de aprendizagem (UA), sendo uma delas transversal. Na UA1, *cada escola uma história*, o educando foi convidado a investigar a sua escola, mapeando alguns elementos ligados às dimensões temáticas do curso; na UA2, *Um olhar*

ampliado para a escola, ele discutiu as políticas públicas de educação e saúde e suas implicações na prática docente, a saúde como uma dimensão produzida socialmente e sobre como ela está sendo trabalhada na escola; a UA3 promoveu a reflexão crítica sobre a apropriação social da tecnologia e suas manifestações no espaço escolar e, finalmente a UA4, *metodologia científica*, foi transversal e procurou estimular a reflexão sobre o papel da ciência e sua relação com os demais saberes, propiciar aos alunos compreensão da metodologia científica e orientar a elaboração de projeto de intervenção.

Para o material didático do curso foi desenvolvida uma *revista digital*, disponibilizada para comunidade de aprendizagem em ambiente virtual, contendo todo o conteúdo autoral, assim como as referências bibliográficas e *links* para outros sítios virtuais de interesse do curso. Aliado a isso, foi desenvolvida uma biblioteca digital contendo recursos e sugestões de estratégias didáticas a eles relacionadas³. A utilização de tecnologias educacionais no curso seguiu uma orientação vivencial, onde os educandos puderam passar pela experiência de confeccionar modelos simples, com materiais recicláveis e de baixo custo, como o óculos de visualização 360°, distribuído pelo curso, por meio do qual os educandos puderam vivenciar o uso pedagógico da tecnologia de Realidade Virtual. O objetivo foi mostrar que uma tecnologia arrojada pode ser apropriada em diferentes contextos pedagógicos.

Para a investigação dos sentidos percebidos durante a ação pedagógica, foi desenvolvida uma metodologia de avaliação quanti-qualitativa, por meio de questionários semi-estruturados, auto aplicado, contendo perguntas fechadas e abertas. Dos 255 formados, 195 se voluntariaram a responder e 20 respondentes do corpo de tutores. A análise quantitativa dos dados foi obtida a partir do sistema computadorizado proprietário, que realizou as contagens, tabulações e percentuais, apresentando, como saída do sistema, gráficos e tabelas. A análise qualitativa baseou-se nos modelos epistemológicos da Análise de Conteúdo (AC) e Análise do Discurso (AD).

No que se refere aos educandos, a maioria (99,49%) considerou que o curso contribuiu para promover mudanças em sua prática como docente e 97,44% que contribuiu para a problematização de questões de saúde em sua prática pedagógica, usando a tecnologia.

Dos 20 tutores respondentes, 19 consideraram que o material didático manteve a coerência com os princípios teóricos e políticas do curso e incorporaram conceitos teóricos que qualificaram o processo de formação; e 17 consideraram que estimulou a identificação das tecnologias existentes na escola e 14 que provocou a reflexão sobre as concepções de saúde.

A avaliação qualitativa foi realizada sobre as respostas abertas do questionário dos educandos. A partir da análise dos dados, chegou-se às seguintes categorias de significação *reflexão sobre prática docente, novo olhar no que se refere à saúde e à tecnologia e uso pedagógico da tecnologia*, demonstrado que a ação pedagógica do curso conseguiu transformar a prática gerando sentidos para a formação e ação dos estudantes.

Os trabalhos de conclusão de curso apresentaram projetos de intervenção pedagógica que foram construídos desde o início do curso com o mapeamento da realidade.

3 QR-CODE, Realidade Virtual, Redes Sociais, Editores etc.

CONCLUSÕES

Concluimos que a experiência exitosa da ENSP/Fiocruz se deva primeiramente à concepção de educação a qual defende, firmada na emancipação e autonomia dos sujeitos em formação e, por isso, tendo sua orientação pedagógica altamente calcada na realidade do aluno, respeitando sua cultura e da comunidade onde vive e atua, assim como na inseparabilidade entre mente e corpo, razão e emoção, teoria e prática, político e social. Tal orientação se materializou na proposta pedagógica do curso TED, bem como em suas atividades didáticas voltadas ao mapeamento da realidade e, sobre ela, a possibilidade da análise crítica que levou o desenvolvimento processual do projeto de intervenção.

Em segundo lugar, por trazer, como elementos estruturantes em todos os seus processos educativos, a relação tutor/aluno pautada no diálogo amoroso, no qual ambos constroem juntos um saber inicialmente individual, mas que ao longo do tempo, se transforma em saber partilhado. A ENSP/Fiocruz não oferece cursos auto instrucionais por acreditar que o humano na relação de aprendizagem, estrutura o processo de formação (humana) expresso na relação tutor-aluno, mediada pelo mundo. Do contrário, a proposta pedagógica priorizaria o caráter instrumentalista da técnica.

Por outro lado, a ENSP/Fiocruz não pratica cursos totalmente a distância, fazendo dos encontros presenciais oportunidades singulares de estreitamento de vínculos, troca de percepções, construção de sentidos e orientação face-a-face.

Outros elementos institucionais também colaboram para estruturar o processo pedagógico que, por ser de caráter público, deve, além de manter padrões de qualidade de conteúdo teórico e de acesso e navegação às plataformas digitais. Devem também prover suporte acadêmico capaz de assegurar o pertencimento humanístico à uma ação pública de formação, constituindo-a como política de Estado e não só de governo.

Quanto à tecnologia, seguindo os pensamentos dos autores aqui apresentados, concluimos que não existe tecnologia neutra, mas, ao contrário todos os processos e produtos tecnológicos são socialmente determinados e não estão alheios ao jogo de interesses que se expressam em relações de poder. Para Vieira Pinto e Andrew Feenberg, a crítica *econômica* recai sobre o uso da tecnologia como instrumento de poder voltada a segregar os grupos humanos tanto ao acesso aos aparatos, quanto aos serviços nos quais se insere a própria saúde; a *social* contra o isolamento diante de práticas tecnocráticas que subjugam as pessoas por meio da tecnologia (reprodução de práticas de dominação potencializadas pelos meios técnicos) e *política* contra o mito da neutralidade tecnológica que, desvinculando as tecnologias das reais finalidades para as quais foram criadas, enfraquecem os movimentos de resistência e luta por direitos, excluindo estas questões das pautas e agendas de discussão.

A EAD, enquanto modalidade educativa prevê a mediação tecnológica. Por isso, convive com o desafio de garantir o acesso democrático ao saber valendo-se da liberdade e autonomia como substratos da formação, o que transforma o uso da tecnologia como recurso capaz de estabelecer a mediação entre o educando e os conteúdos e formas de aprender, interagir, construir e partilhar.

As demandas sociais nacionais da educação apontam para a formação de sujeitos críticos capazes de intervir politicamente em prol da defesa da vida. Entendemos que neste desafio reside a concepção de educação presente no projeto pedagógico do qual decorrerão as atividades didáticas, o sistema de avaliação e os meios (tecnologias). A EAD não se reduz às TIDICs, mas, do ponto de vista humano, elas trouxeram um ganho para o campo da educação na medida em que ressaltaram a diversidade cultural. Não obstante, que as rodas, as mandalas, os cânticos e as danças sejam preservados com acervos culturais brasileiros.

A conclusão deste trabalho coloca em evidência a postura crítica que vê a tecnologia tão somente como recurso pedagógico potencializador da aprendizagem e não como fim da formação, pois diante das demandas de politização dos diferentes grupos sociais dentro dos limites de um país continental como o Brasil, a tecnologia mostra seu potencial para a formação cidadã das novas gerações, mas o mais importante são as pessoas.

Diante do que foi apresentado, este trabalho destaca a EAD como modalidade educativa estratégica para contribuir para a formação cidadã das novas gerações desde que a concepção de educação orientadora da proposta pedagógica volte-se para a emancipação dos sujeitos da aprendizagem e as tecnologias considerem a realidade socioeconômica, as oportunidades de interação humana e possibilite a construção compartilhada. Aliado a isso, coloca os problemas sociais de saúde como elementos que oferecem realidade à *práxis* pedagógica sendo, portanto, considerados como temas transversais a qualquer campo do conhecimento alvo da prática docente, porém, requerendo a prévia formação docente como oportunidade para que os professores se enxerguem como promotores saúde para a educação cidadã das novas gerações e isso, é papel das políticas públicas de formação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES A; PADILHA P.R. Educação Cidadã, educação integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Inst. Paulo Freire, 2010.

BANDEIRA A.E. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. Geografia, Ensino & Pesquisa, v. 15, n.1. jan/abr, 2011.

BARATA R.B. Epidemiologia social. Rev. Bras. Epidemiol, v. 8, n. 1, p. 7-17, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2005000100002&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2005000100002>>. Acesso em 06 ago. 2019.

BASSINELLO, G. A. H. A saúde nos parâmetros curriculares nacionais: considerações a partir dos manuais de higiene. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v.6, n.1, p.34-48, dez. 2004.

BRASIL. DECRETO No - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. Atos do Poder Executivo. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em 09 ago. 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF 1997; 86p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 03 ago. 2019.

- BORGHI C.M. S, OLIVEIRA R.M.de, SEVALHO, G. Determinação ou determinantes sociais da saúde: texto e contexto na América Latina. Trabalho, Educação e Saúde, v. 16, n. 3, p. 869-897. 2018. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00142>> Acesso em 03 ago. 2019.
- BREILH, Jaime. La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). Rev. Fac. Nac. Salud Pública, Medellín, v. 31, supl 1, p. 13-27, 2013.
- COSTA E SILVA, G. A Absolutização da Póiesis: Vieira Pinto e o Desafio da Tecnologia no Campo Pedagógico. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/elobr/Downloads/1-28-3-PB%20(1).pdf. Acesso em 04 jul. 2019.
- _____. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. Rev. Bras. Estud. Pedagóg., Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.
- CUPANI, A. Filosofia da técnica: um convite. 2ª ed., Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.
- FEENBERG, A. Teoria Crítica da Tecnologia: nota autobiográfica. Trad. Equipe Tradutores do Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”. Piracicaba: Unimep/Ufscar/Unesp, 2004. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/languages.htm>. Acesso em 10 jun. 2019.
- _____. Agency and Citizenship in a Technological Society., 2011. -Disponível em <<http://www.sfu.ca/~andrewf/copen5-1.pdf>>. Acesso em 20 AGO.2019.
- _____. A Polêmica Educação *Online* e o Futuro da Universidade, s/d/. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/a%20polemica.pdf>, acesso em 01 set. 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2005, 150p.
- GADOTTI M. Escola Cidadã. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LAURELL, A.C. A saúde-doença como processo social. Rev Latino Am Salud. v.2, 1982, p.7-25.
- LOMÔNACO, A. de F. S. Concepções de saúde e cotidiano escolar - o viés do saber e da prática. In: 27ª ANPEd, 2004, CAXAMBU. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-423.
- LOPES, W.E.S. Andrew Feenberg e a bidimensionalidade da tecnologia. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 27, n. 40, p. 111-142, jan./abr. 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/elobr/OneDrive/Documentos/Fiocruz/Disciplina%202019/Semana%205_Tecnologia/Andrew%20Feenberg%20e%20a%20bidimensionalidade.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 4. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PINTO, A. V. O Conceito de Tecnologia. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2005.
- SABROZA, P.C. Concepções sobre saúde e doença. In: SANTOS, E.M.; NATAL, S. (orgs.). **Dimensão técnico operacional**: unidade didático-pedagógica. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005. p. 350-369.
- SAMAJA, J. A reprodução social e a saúde: elementos teóricos e metodológicos sobre a questão das ‘relações’ entre saúde e condições de vida. Salvador: Casa da Qualidade Editora, 2000.

O USO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS COMO APOIO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ANOS INICIAIS



CAROLINE TAVARES DE SOUZA

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul,
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul/Escola de Humanidades

LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA

Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul/Escola de Humanidades/
Escola Politécnica

RESUMO: A formação docente nos diversos cursos de licenciatura em Pedagogia vem sofrendo uma redução na carga horária relacionada aos conteúdos de áreas específicas, tais como a Matemática. Esta redução implica em trabalhar aspectos metodológico do ensino de Matemática partindo da premissa de que o estudante possui os conteúdos básicos já solidificados. Todavia, esta premissa não se verifica na prática e implica em inúmeros problemas relacionados ao ensino destes conteúdos, causando impactos negativos para docentes e discentes. Uma das possíveis alternativas para superar esta lacuna deixada pela formação inicial é proporcionar formação complementar aos docentes por meio de cursos online abertos e gratuitos. Este artigo discute a possibilidade e as vantagens de se utilizar Recursos Educacionais Abertos (REA) para a formação continuada de professores de anos iniciais para o ensino de Matemática e apresenta os resultados de uma investigação realizada com professores do município de Porto Alegre (rede *pública e privada*) que atuam na educação básica.

Palavras-chave: Recursos Educacionais Abertos. Formação Continuada. Formação Docente. Ensino de Matemática.

ABSTRACT: Teacher education, especially in Pedagogy undergraduate courses, has been suffering a reduction in the workload related to the contents of specific areas, such as Mathematics. This reduction implies working methodological aspects of mathematics teaching based on the premise that the student has the basic contents already solidified. This premise is not verified in practice and implies problems related to the teaching of these contents, causing negative impacts for teachers and students. An alternative to overcome this training gap is to offer teachers additional training through free and open online courses. This article discusses the possibility and advantages of using Open Educational Resources (OER) and presents the results of an investigation carried out with teachers from the city of Porto Alegre (public and private schools) who work in basic education.

Keywords: Open Educational Resources. Continuing Formation.

RESUMEN: La formación del profesorado en los diversos cursos de pregrado en Pedagogía ha sufrido una reducción en la carga de trabajo relacionada con los contenidos de áreas específicas, como las Matemáticas. Esta reducción implica trabajar aspectos metodológicos de la enseñanza de las matemáticas basados en la premissa de que el alumno tiene los contenidos *básicos* ya solidificados. Esta premissa no se verifica en la práctica e implica problemas relacionados con la enseñanza de estos contenidos, causando impactos negativos para docentes y estudiantes. Una alternativa para superar esta brecha de capacitación es ofrecer a los maestros capacitación adicional a través de cursos en *línea gratuitos y abiertos*.

Este artículo analiza la posibilidad y las ventajas de utilizar los Recursos Educativos Abiertos (REA) y presenta los resultados de una investigación realizada con docentes de la ciudad de Porto Alegre (escuelas *públicas y privadas*) que trabajan en educación *básica*.

Palabras clave: Recursos educativos abiertos. Formación continua. Formación del profesorado. Enseñanza de las matemáticas.

1. INTRODUÇÃO

A não-aprendizagem matemática esperada ao longo da educação básica é uma realidade no Brasil, um reflexo disso está nos baixos índices alcançados em avaliações de larga escala como o Pisa – *Programme for International Student Assessment* (LIMA; CARVALHO, 2012), e, mais importante do que isso, a população, de um modo geral, apresenta dificuldades em realizar cálculos básicos e resolver problemas matemáticos simples mesmo na vida adulta. Quem nunca se deparou com um atendente que precisou recorrer à calculadora ao receber uma nota a mais que deveria facilitar o troco? Situações como essa e inúmeras outras perpassam o nosso cotidiano. Compreendemos que essas situações são o reflexo da falta de compreensão dos conteúdos matemáticos básicos, como o sistema de numeração decimal, o cálculo mental, a resolução de problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão, as noções de geometria e estatística básica, entre outros. Conteúdos, esses, que são ensinados nos anos iniciais que, por sua vez, são atribuição dos professores desta etapa, os licenciados em Pedagogia.

Numa pesquisa realizada por Souza (2017), investigou-se a formação matemática dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais e foi possível identificar que a formação é insuficiente, uma vez que os conteúdos matemáticos não são estudados ao longo da formação inicial. Em decorrência da redução da carga horária dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, os currículos se preocupam apenas com o *como* ensinar Matemática em detrimento do *que*, partindo da premissa que os conteúdos matemáticos são do conhecimento dos estudantes, contudo a prática tem mostrado que essa premissa não é verdadeira.

Como a formação inicial não tem suprido os requisitos mínimos necessários para um pedagogo atuar como professor nos anos iniciais (e, nesse estudo, o nosso foco está especificamente no ensino de Matemática nesta etapa, contudo acredita-se que o mesmo ocorra nas demais disciplinas), é preciso pensar estratégias acerca da formação continuada e, cada vez mais, os recursos digitais têm se mostrado uma alternativa eficaz, tendo em vista a dinâmica da rotina do docente.

O presente artigo apresenta uma investigação acerca do uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) como apoio à formação continuada dos professores de anos iniciais no que se refere à disciplina de Matemática, tendo como objetivo identificar as possibilidades e vantagens no uso destes recursos. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa baseada em estudo de caso com professores da rede municipal e privada do município de Porto Alegre, por meio de um questionário online disponibilizado a todos os docentes das duas redes e, posteriormente, com a realização de entrevista com alguns professores selecionados.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial teórico

O avanço tecnológico proporcionado pelas tecnologias digitais tem um impacto cultural significativo, o qual é definido como cibercultura que, segundo Lévy (1999, p. 17), é 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”, sendo ciberespaço “o novo meio de comunicação que surge da intercomunicação mundial dos computadores”.

O ciberespaço implica mudanças maiores do que apenas aquelas relacionadas à infraestrutura da comunicação digital, mas também todas as possibilidades de informação que ela possui, bem como todos os seres humanos que habitam e alimentam este universo. (LÉVY, 1999). Todas essas mudanças trazem implicações também à aprendizagem, criando um novo perfil de aluno, que está mais preocupado com o processo do que com o produto final. (MERCADO, 1999). Como as tecnologias promovem uma nova forma de aprender, é essencial que a partir delas também se elaborem novas formas de ensinar. Conforme Cerutti e Giraffa (2015, p. 15), “as tecnologias digitais modificaram o mundo alterando os espaços de convívio e de aprendizagem, mostrando as mudanças ocorridas em várias áreas da sociedade, mas, principalmente, no modo de ensinar e de aprender”.

As modificações originadas pelas tecnologias digitais acarretam num problema acerca do “como” educar esses alunos informatizados, pois a vida tem se tornado mais difícil e é dever da escola formar indivíduos que sejam capazes de atuar neste mundo, considerando que suas exigências não são as mesmas das décadas passadas. (SANTALÓ, 1996).

[...] como o mundo atual é rapidamente mutável, também a escola deve estar em contínuo estado de alerta para adaptar seu ensino, seja em conteúdos como em metodologias [...]. Em caso contrário, se a escola descuida-se e se mantém estática ou com movimento vagaroso em comparação com a velocidade externa, origina-se um afastamento ou divórcio entre a escola e a realidade ambiental, que faz com que os alunos se sintam pouco atraídos pelas atividades de aula. (SANTALÓ, 1996, p. 11).

Embora a citação de Santaló seja ainda do final do século passado, ela ainda se torna atual, tendo em vista que ainda hoje tais adaptações ainda não são vistas nas nossas escolas e, tampouco, nos cursos de formação de professores. Para que seja possível a transformação da escola, bem como do ensino, em tempos de cibercultura é preciso que essas reflexões estejam presentes na formação dos professores e, mais do que isso, é preciso que os futuros docentes possam vivenciar práticas voltadas às tecnologias digitais enquanto alunos.

Cerutti e Giraffa (2015) reforçam a necessidade dos futuros docentes experienciarem situações de ensino e de aprendizagem permeadas pelas tecnologias digitais (TD), de modo que lhes seja possível, em situações futuras de docência, estarem aptos para utilizar tais tecnologias. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que o docente universitário utilize tais ferramentas nas suas práticas

docentes e, mais do que isso, problematize o uso e as possibilidades de tais artefatos para o ensino e a aprendizagem.

Mesmo que, de um modo geral, os universitários de hoje sejam nativos digitais¹, é preciso que se oportunizem, nos cursos de licenciatura, espaços para a discussão e reflexão do uso de tecnologias digitais, bem como utilizar essas ferramentas para o ensino desses futuros professores, pois a tendência é reproduzir, enquanto docente, as práticas pedagógicas vivenciadas enquanto discentes. Então, para que os novos docentes possam ensinar utilizando espaços/recursos digitais abertos, torna-se necessário aprender por meio deles.

É muito difícil, através dos meios convencionais, preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem no local de trabalho, no entanto, as novas tecnologias e seu impacto na sociedade são aspectos pouco trabalhados nos cursos de formação de professores, e as oportunidades de se atualizarem nem sempre são as mais adequadas à sua realidade e às suas necessidades. (MERCADO, 1999, p. 86).

Essa necessidade de formar os professores no mesmo modo que se espera que eles atuem aponta para a necessidade da inclusão desta temática nos cursos de formação de professores e, de um modo geral, para a inserção de práticas que favoreçam ao uso de REA, viabilizando a sua utilização, também, como ferramenta para a formação continuada.

Dentre os diversos conceitos de Educação a Distância, adotamos nesse estudo a definição de Chemann e Bonini (2010, p. 16):

[...] educação/ensino a distância é um método racional de *partilhar conhecimento*, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de *reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo*, enquanto esses materiais durarem. (grifos nossos).

Os REA são materiais técnicos capazes de instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo e podem servir tanto quanto apoio ao ensino formal como como aporte para a formação continuada informal, sendo possível ser adaptada para cada sujeito a partir das suas demandas e necessidades, buscando contemplar seus gostos e adaptável ao tempo disponível.

2.2 Percurso metodológico

Esta investigação sustenta-se como qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), apoiada em estudo de caso (YIN, 2001). No que tange aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados dois questionários *online* criados no Google Forms, composto de questões com respostas fechadas e abertas, um deles encaminhado por e-mail aos professores de anos iniciais das escolas municipais e privadas do município de Porto Alegre com formação em Licenciatura em Pedagogia, o qual serviu

1 Nativos digitais, termo cunhado por Prensky (2001), é uma expressão utilizada para caracterizar os estudantes de hoje, que são jovens que nasceram na era digital e, portanto, são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, games e internet. Já aqueles que nasceram anteriormente à era digital e adotaram todos ou muitos dos seus elementos são chamados imigrantes digitais. Nessa pesquisa, refere-se aos professores em formação como nativos digitais, enquanto os professores que já atuam em sala de aula são, de um modo geral, imigrantes digitais.

de entrada para seleção de professores a serem entrevistados e, o outro questionário, encaminhado aos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Para envio do questionário aos professores de anos iniciais das escolas municipais foi solicitada a autorização da pesquisa, via e-mail, à Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município de Porto Alegre. Após agendamento, realizou-se uma visita à SMED com o intuito de esclarecer os objetivos e o processo metodológico da pesquisa, sendo autorizada sua realização nas escolas da rede e encaminhado um e-mail para as escolas da rede municipal convidando para a participação na pesquisa por parte da própria Secretaria.

Com relação às escolas privadas, organizou-se um *mailing*² e foi enviado e-mail aos gestores das escolas solicitando que o questionário fosse encaminhado aos professores de anos iniciais, obtendo-se, com essa ação, um retorno de 30 docentes. O convite para a participação na pesquisa dos docentes das escolas privadas foi reenviado por e-mail, e reforçado por contato telefônico, chegando, ao final deste processo, a 56 docentes respondentes.

A partir das respostas do questionário, foi possível selecionar aqueles professores que já conheciam e utilizavam algum REA. Foram selecionados 20 professores de anos iniciais que atendiam aos critérios para a realização da entrevista. Após contato por e-mail, sete professores retornaram reafirmando o interesse em participar da entrevista, contudo foi possível agendar e realizar a entrevista com seis docentes.

Com relação aos professores formadores, foi encaminhado o e-mail com o link do questionário aos docentes que lecionam componentes curriculares relacionados com a Matemática nas IES que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia no Rio Grande do Sul. Foram obtidas 16 respostas, sendo que dos dois docentes selecionados para a etapa da entrevista, apenas um conseguiu realizá-la.

Dentre os métodos de análise existentes para as pesquisas qualitativas, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), criada por Moraes e Galiuzzi (2011), que possui como finalidade a construção de novas compreensões a partir dos discursos dos participantes da pesquisa. Segundo os autores, esse é um processo auto-organizado e composto por três etapas: a desconstrução e unitarização, o processo de categorização e a construção do metatexto.

O corpus dessa pesquisa foi composto pelas entrevistas dos seis professores de anos iniciais e da entrevista da professora formadora a partir da transcrição dos áudios de cada entrevista, que permitiu um aprofundamento no processo de impregnação, tão necessário ao método de análise escolhido nesta investigação. A partir das entrevistas transcritas realizou-se a desmontagem dos textos, foi realizada com a fragmentação dos textos, a partir da leitura minuciosa de cada entrevista, retirando as partes consideradas mais importantes para esse estudo, tendo em vista seus objetivos.

Após essa etapa, foi construída a unitarização, etapa na qual buscou-se identificar unidades de sentido por meio das falas dos entrevistados. O processo de unitarização foi realizado a partir de uma leitura profunda do corpus da pesquisa, uma leitura dinâmica que voltou ao começo tantas vezes se

2 Lista de e-mails organizados num arquivo de texto para uso em envios agrupados.

fez necessária, de modo a fugir de sentidos imediatos, buscando atingir os sentidos mais profundos. (MORAES; GALIAZZI, 2011).

No segundo momento, a categorização, foram utilizadas como categorias iniciais aquelas definidas à priori: Formação Inicial e Formação Continuada. As categorias intermediárias foram definidas a partir dos rótulos/palavras-chave do processo de unitarização e as categorias finais foram definidas após o processo de análise e compreensão das categorias iniciais e intermediárias.

Por meio das categorias finais e subcategorias resultantes do processo de análise elaborou-se o metatexto que, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2011, p. 32), “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”.

2.3 Resultados e Discussões

Apresentamos nessa seção os principais resultados da presente pesquisa, tendo em vista os achados oriundos dos formulários *online* e das entrevistas realizadas com professores dos anos iniciais e o professor formador.

2.3.1 O perfil dos participantes

O perfil dos participantes foi delineado a partir das respostas dos formulários. Com relação aos professores dos anos iniciais, apenas 10% possui menos de 10 anos de docência, sendo que mais de 50% atuam em sala de aula a mais de 20 anos. Referente ao tempo de conclusão do ensino superior, 32% dos respondentes concluíram a formação inicial até o final da década de 90 e 50% conclui entre os anos 2000 e 2010. A formação de todos os participantes da pesquisa se deu em cursos presenciais e, pelo ano de conclusão e relatos apresentados, as tecnologias digitais não fizeram parte da sua formação inicial.

No bloco referente aos REA, 66,1% dos participantes afirmaram conhecer algum REA. Dentre os REA indicados pelo professor, o mais utilizado é o Youtube (75,7%), seguido do Portal do Professor (62,2%) e do Conteúdos Educacionais Digitais (59,5%). A Khan Academy³ foi indicado por apenas 27% dos participantes da pesquisa.

Destacamos a Khan Academy por ser um dos maiores REA no ensino de Matemática. Traduzido em 32 idiomas, esse REA contém vídeo-aulas dos conteúdos que vão desde a Matemática Básica até o Cálculo Integral e Diferencial, passando por todos os conteúdos matemáticos, além de possuir atividades que verificam o nível de aprendizagem do estudante. A Khan Academy pode ser

3 A Khan Academy é uma plataforma online considerada um dos maiores REA para o ensino de Matemática do mundo. Ela apresenta videoaulas de todos os conteúdos matemáticos traduzido em 32 idiomas, são vídeos curtos e com linguagem simples. A Khan Academy também disponibiliza atividades para avaliar a compreensão de determinados conteúdos e pode ser acessada por qualquer pessoa, em qualquer horário e de qualquer lugar. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/>

utilizada tanto em aula, como apoio no estudo da Matemática, quanto em casa, para que o professor possa revisar conteúdos dos quais ele apresenta lacunas e dificuldades.

Dentre os 33,9% dos participantes que afirmaram não utilizar os REA, 78,9% afirmaram não utilizar por desconhecerem esse recurso, 10,5% afirmaram não possuir formação suficiente para usar/pesquisar na internet, 5,3% preferem trabalhar sem esse tipo de recurso e 5,3% afirmaram que o seu planejamento não oferta essa possibilidade.

A partir dos dados coletados inicialmente por meio do questionário online, foram selecionados 20 respondentes para a etapa da entrevista, porém foi possível realizar essa etapa da pesquisa com apenas seis professores que foram identificados como P1, P2 e, assim, sucessivamente. Por meio da análise dos registros feitos pela pesquisadora, foram elaboradas duas sessões, cujos títulos apresentam o nome de cada uma das categorias.

Dentre os formadores participantes da pesquisa, 75% possuem mais de 20 anos de docência, sendo que apenas um dos participantes tem experiência apenas no ensino superior, todos os demais atuaram, também, em outras etapas de ensino na educação infantil e/ou básica. Com relação ao uso de algum recurso digital na sua prática docente, seja por meio do uso do laboratório de informática ou jogos online, 31,25% dos participantes afirmaram não utilizar nenhum recurso digital, sendo que apenas 12,5% afirmaram utilizar REA nas suas aulas. A partir desses dados, foram convidados dois formadores para a etapa da entrevista, sendo que apenas um participou dessa etapa, que foi identificado como formador.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas, após a transcrição e sua análise, conforme etapas da ATD, foram agrupadas em duas categorias, sendo elas formação inicial e formação continuada, sendo seus achados mais significativos apresentados a seguir.

2.3.2 Formação inicial

O relato dos participantes da pesquisa corroborou com a hipótese inicial de que a formação inicial contempla apenas aspectos metodológicos do ensino de Matemática. A professora formadora relatou que o objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia é “*trabalhar com fundamentos e metodologias*”, sendo os conteúdos deixados em segundo plano, como destaca o sujeito P4 ao afirmar que os conteúdos específicos não foram trabalhados na sua formação inicial. Concordamos com Baumann e Bicudo (2010), ao afirmarem que o modo de pensar e a metodologia são importantes no processo de formação do professor, assim como também o domínio dos conteúdos.

Todavia, o curso de Licenciatura em Pedagogia tem se preocupado apenas com os fundamentos e metodologias, deixando brechas na formação do professor no que se refere aos conteúdos específicos. É importante a reflexão acerca desse fato, pois o mesmo não ocorre nos demais cursos de Licenciatura. Ao estudar no curso de Licenciatura em Física, por exemplo, além de estudar acerca dos fundamentos e metodologias para o ensino de Física, o professor em formação revisita todos os conteúdos que são ensinados na educação básica, desde os conceitos físicos mais elementares, como as Leis de

Newton, além conceitos mais complexos e avançados, como a Mecânica Quântica. Compreende-se que é necessário instrumentalizar o professor com conhecimentos que vão além daqueles que ele irá ensinar em sala de aula. Porém, ao analisar os currículos do curso de Licenciatura em Pedagogia e os discursos de graduados e professores formadores, o mesmo não ocorre.

Segundo Pires (2003), o conhecimento matemático do professor não pode ser equivalente ao que seus alunos irão aprender, seus conhecimentos precisam ir além de conhecimentos da Matemática, devem incluir também conhecimento sobre a Matemática, bem como compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes. Conforme Carvalho (1994), o professor não deve apenas conhecer os assuntos a serem ensinados, mas sim ter uma visão ampla e estrutural deles. Desse modo, não basta que o professor de anos iniciais saiba que , é preciso que ele compreenda o conceito da operação da multiplicação, suas propriedades e implicações, caso contrário o ensino de Matemática fica centrado num algebrismo sem significado o que resulta no desgosto que muitos estudantes apresentam com relação a essa disciplina.

Conforme Nóvoa (1997, p. 15), “o professor precisa se sentir à vontade na Matemática que ensina” e, para isso, ele precisa ter domínio dos conceitos, técnicas e processos matemáticos, bem como uma boa noção do papel da Matemática no mundo atual e uma noção clara de todo o desenvolvimento matemático proporcionado nos anos iniciais. (NÓVOA, 1997).

Mais do que ensinar os conteúdos para os professores, a formação inicial deveria proporcionar um ambiente de (re)construção e (re)significação da relação do futuro docente com a Matemática, tendo em vista que muitos professores que atuam nos anos iniciais não possuem afeição pela Matemática (DINIZ, 2012) e que a formação do docente não inicia na graduação. O futuro professor, ao ingressar nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, possui projeções acerca da docência e do papel do professor, bem como outras ideias e concepções, que podem ou não ser coerentes com a profissão docente. (SANTOS, 1997).

O sujeito P2 afirma que o curso de Pedagogia lhe forneceu uma visão geral daquilo que precisava ser feito, sendo responsabilidade dele (e de cada professor), após formado, buscar aprofundamento. É importante destacar que os participantes da pesquisa, de modo especial os sujeitos selecionados para a pesquisa, são professores que possuem um diferencial, por buscarem aprofundamento. Todavia, nem todos os professores em exercício possuem essa pré-disposição ou acabam sendo impedidos de buscarem formação continuada por inúmeros fatores que fogem ao escopo dessa investigação.

P2: No curso de graduação eu tive assim, digamos que uma introdução, uma iniciação com a geometria, para trabalhar com a criança, a própria construção do número, sei lá, operações, então assim, vários, resolução de problemas. Então *vários desses assuntos foram tratados na graduação, só eu acho não com a profundidade que deveria ter sido para que eu pudesse atuar de uma maneira melhor em sala de aula* e aí, o que é que eu vejo disso assim, se é uma pessoa que gosta do que faz e que, que gosta, que tá ali, que se entrega ela vai atrás, *se é uma pessoa que não, vai ficar com aquele arroz com feijão, sem tempero, e aí fica complicado assim.*

A fala do sujeito P2 vem ao encontro das ideias apresentadas por Ponte et al. (2000, p. 16) ao afirmar que “o professor tem por principal função ajudar os alunos a aprender e só quem tem

gosto nessa função pode ser bem-sucedido profissionalmente”. Contudo, gostar ou não do que se faz, quando se trata de pedagogos que ensinam Matemática, se torna algo bastante delicado, sendo que, em grande parte dos casos, os professores de anos iniciais possuem o que Papert (1985) cunhou como Matofobia, ou seja, o medo/aversão à Matemática.

A pesquisa realizada por Diniz (2012) destacou que os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais não possuem apreço por essa disciplina, especialmente os professores que foram submetidos a um ensino de Matemática que privilegiou cálculos descontextualizados e, com isso, gerou sofrimento para esses docentes na sua formação escolar. Esses professores precisam receber uma oportunidade para refletir, decidir mudar e receber orientações sobre como mudar. Todavia, nem sempre o docente consegue (re)significar sua relação com a Matemática. Desse modo, talvez a maior lacuna deixada pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia nem seja tanto em relação aos conteúdos matemáticos, mas sim em relação à ressignificação da relação com a Matemática, pois essa é ainda mais difícil para ser alcançada por conta própria do que a aquisição de conhecimentos.

2.3.3 Formação continuada

A necessidade da formação continuada é um consenso por parte dos sujeitos entrevistados, o que vem ao encontro da ideia destacada por Pedrosa (2003) da necessidade da formação continuada ao longo de toda a vida profissional do docente. O sujeito P2 destaca que “não dá para parar” e que se ele tivesse parado no que aprendeu na sua graduação, estaria muito aquém do que é necessário na sua prática docente.

Evidenciou-se, nesse caso, a diferença da busca de formação continuada entre os professores da rede pública e da rede privada. Os professores da rede pública optam pela formação continuada formal, com cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, enquanto os professores da rede privada procuram cursos de extensão, leituras e demais formas de ensino não-formais, destacadas nas falas dos sujeitos P1 e P6, que atuam na rede privada.

P1: Isso é a base pra qualquer educador, tá, até porque eu acho que tu ir na academia é muito legal, é muito bom tu fazer cursos, eu gosto, mas tu não poderia de repente, neste ano eu não vou fazer um curso, *isso não te impede de estudar, isso não te impede de trocar ideias com as pessoas, de partilhar, de ir atrás e isso também é uma aprendizagem muito rica.*

P6: [...] depois fui fazendo leituras, comecei a me aprofundar no tema, acho que cada ano eu consigo descobrir um pouquinho mais né, eu estou em fase ainda de construção né, fechado pra balanço, mas assim eu vejo que é uma construção constante né, cada vez que tu aprende um pouquinho mais tu desconstrói o que tu tinha e vai seguindo.

É a partir desse processo contínuo de aperfeiçoamento e atualização que o professor vai adquirindo segurança para a sua atuação, bem como vai permitindo que ele visualize novos desafios e perspectivas. (PEDROSA, 2003). O sujeito P6 relata que a partir da sua formação continuada, por meio da parceria com os colegas do laboratório de Matemática e de leituras dos mais variados tipos, ele começou a se aprofundar em alguns temas e compreende esse movimento como uma construção constante, ou seja, à medida que se aprende algo novo, desconstrói-se o que não estava bem e novos

saberes vão sendo reconstruídos e ressignificados, adquirindo, assim, maior segurança para a sua prática docente.

O entendimento dos professores acerca do uso de tecnologias digitais para a formação continuada está associado aos cursos na modalidade de educação a distância (EaD), como destacado pelo sujeito P2, e leitura de textos disponibilizados em sites, como ressaltado pelo sujeito P1 ao afirmar que “eu pesquiso muito texto, por exemplo: pesquisas que foram feitas, relatos de experiências... eu leio muito aquilo”, e pelo sujeito P5 ao relatar que procura materiais para a sua formação em bancos de teses e dissertações. Essa é ainda uma compreensão um pouco superficial das potencialidades permitidas pela cibercultura. De acordo com Lévy (1999, p. 172):

A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do “presencial” à “distância”, nem do escrito e do oral tradicionais à “multimídia”. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento auto gerenciado, móvel e contextual das competências.

Essa troca generalizada de saberes que Lévy (1999) se refere não faz parte do contexto dos participantes da pesquisa, sendo que o uso de Recursos Educacionais Abertos é mais utilizado pelos docentes como um recurso para o ensino de Matemática e não visto como uma fonte para a sua formação continuada. O sujeito P2 destacou na sua fala, ao ser questionado acerca do uso das tecnologias digitais para a sua formação continuada, que “*direto assim eu faço aulas na internet, buscando recursos, (...) achei uma apostila de material dourado*”. Ideia, essa, corroborada pelo sujeito P1:

P1: *Já utilizei (a Khan Academy) para fazer uma atividade com as crianças, aí a gente diz “eu quero sobre isso”, aí o pessoal da tecnologia procura, “ah, tem isso”, eles selecionam, nos mostram o que é e a gente aplica nos alunos, às vezes uma atividade, duas atividades, não é uma coisa constante.*

P3: *(Khan Academy) pra pesquisa minha, de buscar materiais diferenciados, até de apresentar alguns videozinhos que os professores ensinavam, a gente não tem mais feito isso, mas o quinto ano, quando eu trabalhava no quinto ano, a gente fazia muito.*

Como esses docentes, enquanto estudantes, não vivenciaram práticas com esses recursos, sua utilização para tais fins torna-se bastante difícil. As nossas experiências relacionadas ao ensino e à forma como aprendemos, ou acreditamos aprender, são práticas difíceis de serem transformadas. É bastante desafiador nos expormos às situações novas, tanto quando se refere ao ensinar e, talvez ainda mais desafiador, ao aprender. Daqui oriunda a necessidade de incluir esses recursos digitais na formação inicial dos professores, bem como as reflexões acerca do uso desses recursos nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como para a aprendizagem ao longo da vida.

Defende-se essa estrutura da formação docente, tendo como base a utilização de REA de modo fornecer ao professor novas fontes de busca para seus conhecimentos, tendo em vista a velocidade de surgimento e renovação dos saberes, destacada por Lévy (1999, p. 157), ao afirmar que “a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas

no fim de sua carreira”. Desse modo, mais do que conhecer todas as teorias e técnicas existentes, o professor precisa conhecer fontes de pesquisa e de novos conhecimentos. Mais do que um detentor de saberes, o professor precisa ser um pesquisador.

No relato dos professores se evidencia a diferença entre relação dos alunos e dos professores com as tecnologias digitais, reforçando o que Prensky (2001) definiu como os nativos e imigrantes digitais.

P3: A escola aqui também está muito preocupada com a nossa formação, as pessoas mais velhas, como eu, *a gente tem muita dificuldade com tecnologia*, muita, porque a coisa é muito rápida, né, tem esses aplicativos que tu tenta entrar pra entender e tu não entende nada né, e as crianças entendem tudo, tu faz isso e eles já sabem tudo que tu tá falando, como é que chega lá, eles não tem medo, a gente tem, então é isso uma das coisas que me deixa sempre muito tensa, com vontade de parar [...] tenho que enfrentar, mas sempre com muita ajuda.

Nesse contexto, quando o professor permite, instaura-se a pedagogia da parceria (PRENSKY, 2010), em que os alunos auxiliam na tecnologia, enquanto os professores ensinam os conteúdos, porque é isso o que os alunos esperam, eles não querem que o professor os ensine a manusear as tecnologias digitais, pois isso já é do domínio e do conhecimento deles, os alunos querem do professor o conhecimento matemático.

Durante muito tempo (e, em muitos lugares, ainda hoje), quando se pensava em inserir tecnologias digitais na escola se associava às aulas de informática. Todavia, os estudantes, de um modo geral, já possuem o domínio das ferramentas, as crianças de hoje são nativas digitais, elas se relacionam com os artefatos digitais da mesma forma como outrora nos relacionávamos com artefatos analógicos. Pensar em tecnologias na sala de aula é pensar em estratégias para tornar o ensino de determinado conteúdo mais atrativo por meio de algum recurso digital, é pensar novas possibilidades a partir das tecnologias digitais. É utilizar as tecnologias digitais como um meio, não como um fim em si mesmas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados nessa pesquisa, conclui-se que o uso de REA não é uma alternativa considerada para a formação continuada dos professores, os quais, de um modo geral, preferem métodos mais tradicionais para aquisição de conhecimentos relacionados ao seu fazer docente. Defende-se que para que ocorra uma mudança de atitude frente ao uso e possibilidades dos REA para a formação continuada é preciso que os mesmos integrem a formação inicial dos docentes.

Ainda se observa certa resistência dos docentes na adoção de tecnologias, especialmente as digitais, para organização de suas práticas pedagógicas e, também, para sua formação complementar. Acredita-se que isto está diretamente relacionado com a ausência destes recursos ao longo da formação inicial dos licenciados em Pedagogia nas modalidades presenciais. Apesar de termos mais de quatro décadas de pesquisas associadas à Informática na Educação e uma longa tradição em Educação a

Distância, a maioria dos docentes em serviço ainda foi formado sem apoio de atividades online e tecnologias digitais. Com a multiplicação de cursos ofertados de maneira online esta situação deve ser revertida. Adotar como hábito primário buscar informações online já faz parte do nosso cotidiano e por que não ter esta postura para complementar lacunas de formação? É o que defendemos nessas reflexões finais. Nossa experiência tem demonstrado que o uso de cursos ofertados em repositórios, no conceito de Educação Aberta, tem permitido preencher de maneira ágil e acessível as lacunas relacionadas à formação docente para assuntos específicos.

Como trabalhos futuros fica a necessidade de investigar como está sendo a formação inicial desses profissionais, bem como dos licenciados que atuam nas demais etapas do ensino, pois, se queremos professores que atuem dentro do novo contexto das tecnologias digitais, é preciso que esse ciberespaço, bem como as discussões que emergem desse contexto, perpassem ao longo de toda a formação inicial.

REFERÊNCIAS

BAUMANN, Ana Paula Purcina; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Cursos de pedagogia e de matemática formando professores de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental: em busca de uma compreensão. *Zetetiké*, Campinas, v. 18, n. 34, p. 181-204, 2010.

CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Uma nova juventude chegou à universidade: e agora, professor?** Curitiba: CRV, 2015.

CHERMANN, M.; BONINI, L. M. **Educação a distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela internet**. São Paulo: Universidade Braz Cubas, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Simone Marques; CARVALHO, Ademar de Lima. A formação do pedagogo e o ensino da Matemática: as concepções de ensino que permeiam a prática de professores. In: SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Mercedes; RÊGO, Rogéria G. do (Org.). **Ensinar Matemática: Formação, Investigação e Práticas Docentes**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 89-116.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-41.

PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Editora Brasiliense SA, 1985.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 01-15, jan/jun. 2003.

PIRES, Célia Maria Carolino. Formação inicial e continuada de professores de matemática: possibilidades de mudança. **Anais do XV Encontro Regional de Educação Matemática**. São Leopoldo, 2003.

PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Maria de Lurdes. **Didáctica da Matemática do 1.º ciclo**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

_____. **Teaching Digital Natives**: partnering for real learning. California: Corwin, 2010.

SANTALÓ, Luis A. Matemática para não-matemáticos. In: PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma. (Org.). **Didática da matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 11-25.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 17-28.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: DESEMPENHO NO ENADE 2015 - 2018



ANGELO LUIZ CORTELAZZO

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

DILERMANDO PIVA JÚNIOR

Centro Paula Souza – FATEC Itu e FATEC
Indaiatuba

**MARIA RAFAELA JUNQUEIRA BRUNO
RODRIGUES**

Centro Paula Souza – FATEC Franca e FATEC
Ribeirão Preto

RESUMO: Cursos Superiores de Tecnologia (CST) ainda são muito discriminados por diferentes setores da sociedade que, em muitos casos, sequer os classifica como cursos de graduação. Além disso, quando desenvolvidos a distância são alvo de novo preconceito, decorrente da falta de informações concretas sobre a qualidade dos egressos dessa modalidade de desenvolvimento do ensino superior, a exemplo do que acontece com bacharelados e licenciaturas. Visando fornecer um comparativo entre as duas modalidades de ensino, o presente trabalho analisou o desempenho dos egressos de CST nos últimos Exames Nacionais de Desempenho de Estudantes - ENADE, visando comparar a performance dos concluintes de cursos presenciais e a distância, de IES públicas e privadas. A idade dos alunos que realizaram o exame foi nitidamente maior para os cursos a distância quando comparados aos mesmos cursos ofertados presencialmente: a mediana de idade dos cursos EaD foi sempre superior a 30 anos e nos presenciais, inferior a esse valor. Os resultados mostram que há uma grande variação no desempenho no exame e que, via-de-regra, as

IES que ofertam as duas modalidades simultaneamente, tendem a ter desempenhos melhores do que aquelas que utilizam apenas o EaD como forma de desenvolvimento. Mostram, ainda, que há poucas IES públicas que oferecem CST nessa modalidade o que dificulta o estabelecimento de um referencial de qualidade para as IES privadas, como acontece com o ensino presencial e com a educação básica. Finalmente, mostram que de forma geral houve uma diminuição da quantidade de alunos que prestou o exame em 2018 para os mesmos cursos avaliados em 2015, tanto na modalidade presencial quanto a distância, indicando uma diminuição de formados nesses cursos.

PALAVRA-CHAVE: ENADE; Cursos Superiores de Tecnologia; Cursos presenciais; Cursos a distância; Desempenho no ENADE.

ABSTRACT: Higher Technology Courses (HTC) in Brazil are still highly discriminated by different sectors of society that, in many cases, do not even classify them as undergraduate courses. In addition, when developed at a distance, they are the object of a new prejudice, due to the lack of information about the quality of the graduates of this type of development of higher education, as is the case of the other graduated formations. In order to provide a comparison between the two modalities of education, the present work analyzed the performance of HTC graduates in the last National Student Performance Exams (ENADE), aiming to compare the performance of the graduates of presential and distance courses, of public and private Institutions. The age of the students who took the exam was significantly higher for distance education courses when compared to

the same presential courses: the median age of distance education courses was always above 30 years and in presential courses, less than this value. The results show that there is a great variability in the performance in the exam and that, as a rule, the institution that offer both modalities simultaneously, tend to have better performances than those that use only distance education. They also show that there are few public institutions that offer HTC in this modality, which makes it difficult to establish a quality benchmark for private institutions, as with presential higher education and basic education. Finally, they show that, in general, there was a decrease in the number of students who took the exam in 2018 for the same courses evaluated in 2015, both in presential and distance education, indicating a decrease in graduates in these courses.

KEYWORDS: ENADE; Higher Technology Courses; Presential learning courses; Distance learning courses; Performance at ENADE.

1. INTRODUÇÃO

Os cursos a distância no Brasil têm apresentado um crescimento nitidamente maior do que seus similares presenciais e, segundo dados presentes nas Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior, essa modalidade de desenvolvimento dos cursos praticamente triplicou a partir de 2008 enquanto o ensino presencial cresceu apenas cerca de 25%. Desse modo, com participação inexpressiva das matrículas no início dos anos 2000 o EaD contava, em 2018, com mais de 24% do total de matriculados no ensino superior nacional (INEP, 2019a).

Na educação formal, os cursos EaD surgiram a partir de IES que já ministravam os mesmos cursos presenciais e, assim, essa concepção de oferta interferiu decisivamente na nova modalidade: obrigatoriedade de atividades e avaliações presenciais; duração dos cursos; obrigatoriedade de bibliotecas físicas etc. (BRASIL, 2005), o que também tornou inevitável a comparação entre as duas formas de desenvolvimento. Mais do que isso, a discussão sobre a qualidade da EaD tem sido muitas vezes realizada em torno dela própria, negligenciando o fato de que também nos cursos presenciais há uma série de problemas de qualidade e precarização (BORGES, 2015) e, apenas em 2017, um novo decreto foi editado, como marco regulatório dessa modalidade no país (BRASIL, 2017).

Muito se especula a respeito da importância da modalidade a distância para a democratização do acesso e a formação dos quadros de nível superior do país. Entretanto falta, especialmente no setor público, uma institucionalização maior da sua oferta, na maioria das vezes focada em programas específicos, como a Universidade Aberta do Brasil - UAB (HERNANDES, 2017), sem uma participação mais abrangente da IES que efetivamente realiza a oferta. Com isso, a participação em cursos a distância acaba sendo considerada uma atividade secundária ou desvalorizada no interior de muitas das instituições públicas, já que apenas elas participam da UAB (Pimenta e Lopes, 2014). Mais do que a desvalorização, ainda há um certo preconceito e resistência à sua implantação, presentes e também mais acentuados (ou expressos) no setor público, o que aumenta a dificuldade para seu referenciamento, já que no sistema educacional brasileiro, são as escolas públicas que determinam os referenciais de qualidade, seja de forma positiva, seja negativa. No caso específico do ensino superior, o referencial público tem se mantido de forma positiva, e o desempenho dos estudantes

egressos dessas IES no ENADE tem confirmado essa tese (INEP, 2019b), o mesmo ocorrendo com a divulgação dos melhores cursos e universidades em pesquisas realizadas, por exemplo, pelo Guia do Estudante, Ranking Universitário da Folha de São Paulo (RUF) ou outras classificações internacionais (FSP, 2019; THE, 2019).

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) são relativamente recentes e, apesar de terem sua implantação iniciada em IES públicas, no Centro Paula Souza em São Paulo e nos Centros Federais de Educação Tecnológica, hoje Institutos Federais, foi no setor privado que tiveram grande expansão no início dos anos 2000 e ainda são tratados com diferentes graus de preconceito especialmente nas IES públicas e em alguns setores da sociedade que continuam confundindo essas graduações com cursos sequenciais (CORTELAZZO, 2012). Entre 2008 e 2018 foi o Curso de Graduação que teve maior aumento na quantidade de ingressantes no país (INEP, 2019a)

Assim, os CST a distância recebem a influência de dois preconceitos: de um lado, a falta de uma distinção clara de sua condição enquanto graduação mais focada (e por isso mais rápida), sem referenciamento mais expressivo do setor público; e por outro, o desenvolvimento a distância que também acarreta avaliações preconceituosas nas graduações para a formação de professores e bacharéis.

Baseado nessas características, o presente trabalho analisou o desempenho dos concluintes dos CST de IES públicas e privadas, em cursos desenvolvidos a distância ou presencialmente, utilizando como parâmetro os resultados do desempenho no ENADE dos cursos que se submeteram a esse exame a partir de 2015, quando o INEP passou a publicar, de forma diferenciada, os cursos das modalidades presencial ou a distância, inclusive nos microdados referentes aos mesmos. Com isso, não apenas puderam ser comparados os resultados de um ciclo avaliativo de três anos, com o total de CST avaliados, como também o resultado dos mesmos cursos avaliados em 2015 e 2018.

2. METODOLOGIA

Foram utilizadas as informações existentes no portal do INEP referentes ao ENADE 2015, 2016, 2017 e 2018 (INEP, 2020).

Para cada ano do exame, foram selecionados os CST e, dentre estes, os que apresentaram pelo menos a participação de uma IES com dois ou mais concluintes na modalidade a distância, já que essa tem sido a condição para a atribuição de conceito ENADE (INEP, 2020).

Inicialmente, com os dados referentes aos resultados do ENADE, foram listados os números de turmas ou *campi* de cada IES nas modalidades presencial e a distância, a quantidade de inscritos e de participantes no exame, o percentual de presenças e, para cada modalidade, foram calculadas as médias aritméticas do conceito ENADE contínuo dessas instituições, bem como o desvio padrão desse valor, conforme disponibilizado nos resultados divulgados pelo INEP (INEP, 2020).

A fim de detalhar os resultados gerais e possibilitar tratamento estatístico, foram consultados os microdados de cada exame, para as IES que apresentaram egressos simultaneamente de CST desenvolvidos a distância e presencialmente, além de IES que ofertaram apenas a modalidade a distância. Também foram computadas as médias de alunos por IES, o número mínimo e máximo de concluintes presentes nos exames, além da idade média e mediana dos participantes. Não foram considerados no estudo os estudantes que faltaram no exame, que entregaram suas provas em branco, ou que tiveram algum outro tipo de problema administrativo ou pedagógico cuja consequência foi a ausência da nota geral na coluna correspondente.

Em seguida, foram listadas as IES que ofereceram apenas aquele curso na modalidade a distância e aquelas que ofertaram simultaneamente as modalidades EaD e presencial.

Finalmente, foram separados os desempenhos dos concluintes de IES de natureza jurídica pública ou privada, englobando nas primeiras as IES federais, estaduais e municipais e, dentre as privadas, as IES confessionais e IES com ou sem fins lucrativos.

Os resultados obtidos para cada situação foram submetidos ao teste T de Student (LAPPONI, 2005), e verificada a similitude ou diferença com nível de significância de 95% ($p = 0,05$).

Resultados de uma única IES e com um total de concluintes igual ou inferior a 5 não foram submetidos à análise estatística. Do mesmo modo, foi utilizado o termo NH (Não Houve) quando um dado parâmetro não apresentou nenhuma IES ou concluinte para ser considerado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2015, participaram do ENADE dez diferentes Cursos Superiores de Tecnologia presenciais e a distância. Em 2016 e 2017 esse número foi de quatro em cada um e, finalmente, em 2018 participaram do exame os mesmos 10 cursos de 2015 e outros dois novos CST e, deste modo, foram analisados dados de 20 graduações tecnológicas ao longo dos quatro anos abrangidos pelo presente estudo. Apesar do Curso de Design Gráfico ter participado dos exames em 2015 e 2018, só apresentou formandos nos cursos presenciais e, por isso, não foi considerado.

A quantidade de turmas de concluintes, inscritos, participantes e média aritmética do conceito ENADE está disposta na Tabela 1, onde pode-se observar que a oferta de cursos presenciais é, no total, cerca de 6,7 vezes superior àquela de cursos EaD. Entretanto, o número de alunos inscritos é superior em 1,6 vezes nesses cursos, demonstrando que as turmas formadas na modalidade a distância são mais numerosas. Além disso, pode-se notar que a quantidade de cursos EaD cresceu em mais de 55% de 2015 para 2018, quando são avaliados os mesmos cursos, enquanto a modalidade presencial cresceu apenas 13%. Outra característica importante e que deverá ser motivo para novas análises é a diminuição do número de formandos quando se comparam os resultados dos mesmos CST em 2015 e em 2018, nas duas modalidades, apesar do aumento citado no número de cursos, o que demonstra que a quantidade de formandos por IES ofertante diminuiu no período (Tabela 1)

Tabela 1: Inscritos, participantes e média aritmética do conceito ENADE contínuo nos exames de 2015, 2016, 2017 e 2018.

Ano	IES com concluintes		EaD				Presenciais				
	Curso	n	Inscr.	Partic.	%	Conceito	n	Inscr.	Partic.	%	Conceito
2015	Comércio Exterior	8	793	496	62,5	2,9±1,0	59	2.052	1.544	75,2	2,8±0,9
	Gastronomia	1	55	28	50,9	2,8	105	5.670	4.511	79,6	2,4±0,9
	Gestão Comercial	25	3.028	1.992	65,8	2,8±0,8	136	3.629	2.868	79,0	2,5±1,0
	Gestão de RH	45	17.524	11.366	64,9	2,5±0,9	462	22.160	16.786	75,7	2,5±0,8
	Gestão Financeira	31	3.130	2.054	65,6	2,5±0,7	173	4.583	3.580	78,1	2,3±0,9
	Gestão Pública	22	3.922	3.199	81,6	2,6±1,0	39	1.415	1.125	79,5	2,5±0,9
	Gestão Qualidade	6	270	224	83,0	2,2±0,7	64	2.186	1.668	76,3	2,3±1,0
	Logística	31	3.377	2.374	70,3	2,4±0,7	295	10.576	8.223	77,8	2,4±0,9
	Marketing	30	3.318	1.867	56,3	2,6±0,7	209	5.406	3.789	70,1	2,4±0,9
	Proc.Gerenciais	37	7.086	5.187	73,2	2,5±0,7	165	5.981	4.865	81,3	2,5±0,8
TOTAIS DE 2015	236	42503	28787	67,7	2,53	1707	63658	48959	76,9	2,45	
2016	Agronegócios	5	230	196	85,2	3,2±0,8	57	1.458	1.222	83,8	2,6±0,9
	Gestão Ambiental	24	3.564	2.741	76,9	2,0±0,6	103	2.607	2.087	80,1	2,1±1,0
	Gestão Hospitalar	3	145	122	84,1	1,9±0,6	26	596	522	87,6	1,8±1,2
	Radiologia	1	133	123	92,5	3,2	92	2.657	2.264	85,2	2,2±1,0
	TOTAIS DE 2016	33	4072	3182	78,1	2,12	278	7318	6095	83,3	2,21
2017	An.Desenvolv.Sistemas	24	2.482	1778	71,6	2,1±0,5	343	10.005	7.965	79,6	2,4±0,8
	Gestão de TI	17	2.054	1.410	68,6	2,9±0,8	101	2.460	1.837	74,7	2,5±1,0
	Gestão Prod.Indl.	3	1.035	787	76,0	1,8±0,6	48	1.001	757	75,6	2,7±0,9
	Redes de Computadores	2	181	148	81,8	2,3±0,4	156	3.084	2.356	76,4	2,7±0,9
	TOTAIS DE 2017	46	5752	4123	71,7	2,32	648	16550	12915	78,0	2,49
2018	Comércio Exterior	17	904	610	67,5	2,7±0,9	53	1.744	1.256	72,0	2,4±1,0
	Gastronomia	9	369	306	82,9	2,7±1,1	144	5.378	4.279	79,6	2,7±0,9
	Gestão Comercial	40	3.198	2.358	73,7	2,7±0,9	142	2.945	2.348	79,7	2,7±0,8
	Gestão de RH	69	8.643	6.657	77,0	2,4±0,9	501	15.625	12.156	77,8	2,5±0,8
	Gestão Financeira	45	2.981	2.195	73,6	2,8±0,7	161	3.403	2.795	82,1	2,6±0,9
	Gestão Pública	32	3.705	2.871	77,5	2,7±0,9	46	1.357	982	72,4	2,4±0,9
	Gestão Qualidade	10	423	355	83,9	2,8±0,7	53	1.118	920	82,3	2,4±1,0
	Logística	53	4.717	3.508	74,4	2,3±0,7	311	7.976	6.263	78,5	2,5±0,9
	Marketing	40	3.183	2.215	69,6	2,8±0,8	175	3.946	3.011	76,3	2,6±0,9
	Proc.Gerenciais	51	6.255	4.638	74,1	2,5±0,8	187	4.672	3.908	83,6	2,4±0,9
	Design de interiores	1	169	150	88,8	2,7	91	2.488	1.979	79,5	2,6±0,8
	Design de moda	1	81	69	85,2	2,6	66	1.611	1.310	81,3	2,6±0,9
	TOTAIS DE 2018	368	34628	25932	74,9	2,55	1930	52263	41207	78,8	2,54
TOTAL GERAL	683	86.955	62.024	71,3	2,51	4.563	139.789	109.176	78,1	2,48	

n: número de turmas/IES de cada curso participante; Inscr.: Concluintes inscritos no Exame; Partic.: Concluintes presentes nos Exames; Conceito: Média ponderada do conceito ENADE contínuo seguida do respectivo desvio padrão. Fonte: autores, a partir dos dados do ENADE, INEP

A Tabela 1 também revela que em alguns casos, apenas uma turma/IES ofertou o curso na modalidade a distância, como ocorreu com Gastronomia, em 2015, Radiologia em 2016 e os dois cursos de Design em 2018.

Em termos de desempenho, a média aritmética é praticamente a mesma para as duas modalidades, mas foi inferior para os cursos EaD da área da saúde e meio ambiente avaliados em 2016. Entretanto, quando analisadas as médias ponderadas pela quantidade de formados, esses valores apresentaram algumas diferenças significativas, como se verá mais adiante.

O percentual de presentes nas provas de cada curso foi, em média, superior para os cursos presenciais. Ainda assim, praticamente 30 mil alunos inscritos nos exames e que frequentavam cursos presenciais e 25 mil dos cursos EaD foram inscritos mas não realizaram o ENADE (Tabela 1).

O tamanho médio das turmas, a menor e a maior turma de participantes de uma IES e a média e mediana da idade dos participantes encontram-se dispostos na Tabela 2, entendendo-se como turma a somatória dos participantes de uma dada Instituição, ainda que pertencentes a diferentes *campi* das mesmas.

Tabela 2: Cursos presenciais e a distância participantes, concluintes por instituição e idade média e mediana dos alunos.

Ano	Cursos	Cursos a distância					Cursos presenciais				
		Concluintes/IES			Idade		Concluintes/IES			Idade	
		Média	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Média	Mínimo	Máximo	Média	Mediana
2015	Comércio Exterior	62	2	280	33,2	32	71	38	122	25,3	23
	Gastronomia	28	28	28	32,7	30	43	2	187	25,9	26
	Gestão Comercial	80	3	494	34,8	34	46	14	198	26,4	27
	Gestão de RH	253	2	3324	33,9	32	102	7	820	26,6	26
	Gestão Financeira	64	3	406	33,6	33	56	21	281	27,1	26
	Gestão Pública	152	8	1509	39,6	39	41	41	41	27,4	29
	Gestão Qualidade	37	3	94	36,1	34	45	14	215	27,9	29
	Logística	74	3	463	34,2	33,5	59	12	244	28,0	27
	Marketing	60	3	361	33,9	33	53	7	247	28,3	25
Proc.Gerenciais	144	2	1304	33,6	33	42	9	212	28,5	27	
2016	Agronegócios	39	2	126	34,2	33	13	13	13	28,7	24
	Gestão Ambiental	114	9	788	36,5	35	34	5	60	29,0	25
	Gestão Hospitalar	41	16	55	39,1	37	7	7	7	29,1	30
	Radiologia	123	123	123	36,8	35	117	117	117	29,4	27
2017	An.Desenv.Sistemas	74	3	378	32,5	32	58	3	258	25,9	24
	Gestão de TI	82	11	294	33,6	33	49	18	90	29,6	28
	Gestão da Prod.Indl.	262	4	745	34,7	34	18	16	19	30,1	29
	Redes Computadores	74	71	77	33,6	34	58	10	106	28,4	27
2018	Comércio Exterior	36	3	228	32,1	31	24	2	175	24,9	23
	Gastronomia	34	7	124	38,9	38	30	2	149	29,3	25
	Gestão Comercial	59	2	539	34,9	34	17	2	193	29,2	28
	Gestão de RH	96	2	1047	32,9	31	24	2	771	27,0	25
	Gestão Financeira	49	2	428	33,2	32	17	2	269	27,8	26
	Gestão Pública	90	2	928	37,5	36	21	2	66	29,3	26
	Gestão Qualidade	36	6	124	35,2	34	17	3	87	31,5	31
	Logística	67	2	744	33,9	33	20	2	372	28,5	26
	Marketing	55	2	495	33,0	32	17	2	245	26,9	25
	Proc.Gerenciais	91	4	984	34,3	34	21	2	147	28,9	27
	Design de Interiores	150	150	150	37,0	36	22	2	173	27,0	23
Design de Moda	69	69	69	32,5	30	20	2	82	26,0	24	

Fonte: Autores, a partir dos resultados referentes aos ENADE 2015 a 2018 e divulgados pelo INEP, com a soma de todas as turmas/campi de uma dada Instituição.

A quantidade média de alunos por IES participante é, em geral, um pouco maior para os cursos a distância (em 27 das 30 ocorrências). Em 2015 a 2017 alguns cursos tiveram mais de 100 alunos em média nas turmas EaD, o que também ocorreu em 2018, mas para um curso com participação de uma única Instituição. Entretanto, a modalidade a distância pode apresentar valores muito maiores para concluintes em função da grande quantidade de polos de apoio presencial em que a IES desenvolve o curso. Isso ocorreu em 2015 nos cursos de Gestão de RH, Gestão Pública e Processos Gerenciais, todos de IES com mais de mil participantes. Apesar desses cursos continuarem apresentando turmas de concluintes significativamente maiores, em 2018 a quantidade de participantes por instituição foi bem mais modesta e, em todos os casos, houve uma média menor de participantes, tanto para a modalidade a distância quanto para a presencial, indicando uma retração da demanda e/ou um aumento da evasão dos cursos superiores de tecnologia, o que deverá ser confirmado com outros estudos.

Os CST têm alunos com idade média superior àquela dos cursos de bacharelado e licenciatura. Além disso, os cursos EaD também apresentam alunos com idades maiores do que os similares

presenciais e isso ocorre para bacharelados, licenciaturas e graduações tecnológicas (INEP, 2020). Assim, nos CST analisados, todos os cursos EaD possuem média e mediana superiores a 30 anos, enquanto que nos cursos presenciais, a média e a mediana ultrapassam os 30 anos em apenas 2 casos (Tabela 2).

Há uma grande quantidade de Instituições que ofertam apenas CST na modalidade a distância. Outras, oferecem simultaneamente as modalidades presencial e a distância. Para os dois grupos de IES, foi calculado o desempenho médio das notas obtidas na prova como um todo, contendo a média ponderada da formação geral (25%) e do componente específico (75%) com valores de 0 a 100. Além disso, foi também calculado o desempenho médio dos estudantes da IES que apresentou o maior número de concluintes na modalidade a distância, para um ciclo avaliativo de três anos, de 2015 a 2017 (Tabela 3).

Na Tabela 3 também são mostrados os resultados dos testes T realizados, com nível de significância de 95% ($p=0,05$) para cada uma das médias obtidas. Percebe-se que 174 instituições ofertaram cursos EaD sem a oferta presencial desse mesmo curso, enquanto que outras 143 IES apresentaram concluintes nas duas modalidades de desenvolvimento. Chama a atenção o fato de que o CST de Gestão Pública, avaliado em 2015, ser ofertado por 21 diferentes IES, sendo que em apenas uma delas houve concluintes presenciais. No CST de Gestão Ambiental, avaliado em 2016, também houve uma grande predominância de IES apenas com cursos EaD (Tabela 3).

Tabela 3: Número de IES e desempenho médio dos concluintes daquelas que ofertam apenas EaD, ou as duas modalidades de desenvolvimento

Ano	IES com concluintes Curso	Apenas EaD ¹		IES > n° ²	EaD e Presencial ³		
		n° IES	Nota		n° IES	Nota EaD	Nota Pres.
2015	Comércio Exterior	5	46,2 b	45,1 b	3	52,1 a	50,8 a
	Gastronomia	0	NH	54,7 a	1	54,7 a	59,2 a
	Gestão Comercial	14	48,9 b	47,4 c	11	53,2 a	50,0 b
	Gestão de RH	20	38,4 b	36,6 c	25	40,0 a	42,3 a
	Gestão Financeira	18	37,5 b	35,5 c	14	41,9 a	38,8 a
	Gestão Pública	20	45,4 b	41,3 c	1	56,5 a	53,5 a
	Gestão Qualidade	2	53,9 a	44,5 b	4	45,2 b	45,3 b
	Logística	13	45,1 b	44,1 b	19	46,6 a	46,9 a
	Marketing	18	46,9 b	43,1 c	13	49,6 a	49,5 a
	Proc.Gerenciais	19	52,2 a	48,8 b	17	52,6 a	52,8 a
2016	Agronegócios	3	48,8 a	49,0 a	2	42,6 b	35,8 c
	Gestão Ambiental	18	36,7 c	40,0 c	6	42,9 b	45,2 a
	Gestão Hospitalar	2	38,8 b	38,0 b	1	45,6 a	37,5 b
	Radiologia	0	NH	47,9 a	1	47,9 a	40,4 b
2017	An.Desenvolv.Sistemas	10	38,2 a	37,7 a,b	14	36,5 b	36,7 b
	Gestão da Produção Indl.	1	35,0 ⁴	40,6 b	2	40,8 b	48,8 a
	Gestão de TI	11	46,1 a	42,7 b	6	45,5 a	43,3 b
	Redes de Computadores	0	NH	32,9 a	2	30,7 a	30,3 a

Letras iguais na mesma linha acompanham valores que não apresentam diferenças significativas ($p=0,05$). 1. IES que não possuem aquele curso desenvolvido presencialmente; 2. IES com o maior número de concluintes EaD, independentemente de ofertar ou não o curso na modalidade presencial; 3. IES que oferece o curso nas duas modalidades; 4. Menos de 5 concluintes de uma única IES; NH: Não Houve. Fonte: Autores, a partir dos microdados do INEP

A análise estatística mostrou uma variação no desempenho dos egressos dos cursos, segundo sua natureza, mas não um perfil determinante para uma ou outra modalidade. Quando analisados os desempenhos de cursos EaD de Instituições que ofertam apenas essa modalidade ou IES que ofertam as duas modalidades, quatro dos dezoito CST não puderam ser comparados: Gastronomia, Radiologia, Gestão da Produção Industrial e Redes de Computadores. Dos catorze restantes, prevaleceu um melhor desempenho para IES que ofertam as duas modalidades de curso em nove deles (64,3%): Comércio Exterior, Gestão Comercial, Gestão de RH, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing, Gestão Ambiental e Gestão Hospitalar; três cursos (21,4%) ofertados apenas a distância foram melhores: Gestão da Qualidade, Agronegócios e Análise e Desenvolvimento de Sistemas; finalmente, 2 cursos (14,3%) tiveram desempenho equivalente nas IES que os ofertam, independente de serem acompanhados ou não da modalidade presencial. As turmas com maior número de alunos concluintes nos cursos EaD tiveram o pior desempenho, com 12 ocorrências nas 18 possíveis (Tabela 3), confirmando resultados obtidos por Bielschowsky (2018).

Há uma série de cursos cuja quantidade de IES envolvidas é pequena, o que dificulta uma análise comparativa mais robusta nesses casos (Tabela 3).

Finalmente, quando visto o total de cursos presenciais e a distância, a primeira modalidade apresenta melhor desempenho global em oito cursos (44%); em outros oito, o desempenho foi similar (44%) e, em dois cursos (11%), a modalidade a distância teve desempenho significativamente maior (Tabela 4).

Tabela 4: Nota média do desempenho no ENADE para cursos a distância ou presenciais, e em IES públicas ou privadas.

Ano	Curso	Cursos EaD			Cursos Presenciais		
		Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
2015	Comércio Exterior	47,7 b,c	NH	47,7 b,c	48,6 b	52,4 a	47,4 c
	Gastronomia	54,7 a,b	NH	54,7 a,b	51,5 b	55,7 a	51,3 b
	Gestão Comercial	49,8 a	56,1*	49,8 a	50,0 a	52,9 a	49,7 a
	Gestão de RH	39,2 c	51,2 a	39,2 c	41,6 b	47,8 a	41,6 b
	Gestão Financeira	38,9 b	NH	38,9 b	39,0 b	42,5 a	38,8 b
	Gestão Pública	45,5 c	48,1 b	45,3 c	47,4 b	51,5 a	43,1 d
	Gestão Qualidade	46,7 b	NH	46,7 b	46,9 b	51,9 a	46,7 b
	Logística	46,1 c	43,0*	46,1 c	47,3 b	51,9 a	46,4 c
	Marketing	47,9 b	NH	47,9 b	47,8 b	53,8 a	47,7 b
	Proc. Gerenciais	52,3 c	51,2 c	52,4 c	54,7 b	59,6 a	52,9 c
2016	Agronegócios	47,0 a	NH	47,0 a	41,6 c	42,3 b	40,8 d
	Gestão Ambiental	40,3 d	41,3 b,c,d	40,2 d	42,6 b	43,8 a	41,2 c
	Gestão Hospitalar	41,7 b	NH	41,7 b	40,8 b	46,6 a	39,4 b
	Radiologia	47,9 a	NH	47,9 a	40,7 b	47,1 a	39,8 c
2017	An. Desenvolv. Sistemas	36,9 d	44,0 a	36,5 d	39,9 b	43,5 a	38,7 c
	Gestão da Prod. Indl.	40,8 c	NH	40,8 c	45,3 b	48,0 a	44,4 b
	Gestão de TI	45,8 b	NH	45,8 b	45,3 b	47,6 a	44,3 c
	Redes de Computadores	30,7 c	NH	30,7 c	33,9 b	36,0 a	33,4 b

*.Menos de 5 alunos concluintes participantes do exame. NH: Não houve. Fonte: Autores

Pelos resultados, os CST presenciais oferecidos pelas IES públicas referenciam os melhores desempenhos ($p=0,05$), exceção feita ao Curso de Agronegócios, com melhor desempenho na modalidade a distância e com a ressalva de existirem apenas 5 IES que ofertam esse curso nessa modalidade.

Os resultados revelaram que não há oferta pública a distância em grande parte dos cursos superiores de tecnologia analisados: Das 18 possibilidades em 13 delas não houve nenhum ou apenas um número inferior a cinco concluintes. Deste modo, a modalidade EaD fica praticamente referenciada pelos cursos das IES privadas, diferindo do que ocorre com as outras graduações (licenciaturas e bacharelados) e outros níveis de escolarização do país, referenciados positiva ou negativamente pelo ensino público.

Essa falta de oferta de CST em instituições públicas foi ainda mais acentuada em 2018: Dos 12 cursos participantes com EaD, Processos Gerenciais teve participantes de duas IES públicas do país, enquanto que Gestão de RH e Gestão Pública, uma IES. Todos os demais cursos tiveram participantes apenas de instituições privadas, o que dificultou a comparação feita nos anos anteriores.

No caso das IES privadas, não se pode determinar a sequência com que essa performance vai se desenrolando, apesar da maioria das ocorrências mostrarem resultados similares (9 cursos). Entretanto, houve 4 cursos com desempenho no EaD superior e 5 cursos com desempenho inferior aos cursos presenciais, mostrando que não há uma diferença nítida entre o desempenho dos alunos egressos das duas diferentes modalidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os CST apresentam algumas características peculiares com relação às demais graduações: as IES públicas têm uma oferta ainda mais tímida do que nos bacharelados e licenciaturas, especialmente nos cursos desenvolvidos a distância. Deste modo, a despeito de haver uma nítida performance maior para o desempenho de cursos presenciais públicos com relação aos demais, as IES públicas ainda necessitam maior envolvimento com os cursos a distância, o que também é demonstrado pelo fato de que com as cinco ocorrências dentre 18, onde pode haver comparação, a performance dos concluintes EaD foi inferior em 3 delas nas IES públicas que ofertaram o curso. Essa situação foi ainda pior em 2018, com apenas três dos doze cursos com alguma participação pública no ensino a distância.

Há uma tendência a pior desempenho em IES que ofertam muitas vagas EaD o que deverá ser motivo de estudos futuros, com o acompanhamento de cada polo dessas IES para averiguação de eventuais motivos dessa menor performance.

Espera-se que para as próximas edições do ENADE os dados comecem a se consolidar e, assim, tenhamos um retrato mais consistente da comparação entre o desempenho de concluintes de Cursos Superiores de Tecnologia EaD com relação àqueles dos CST ofertados de forma presencial. Entretanto, com o aumento do percentual EaD nos cursos presenciais e o novo marco regulatório

para essa modalidade aprovado no final de 2017, há cada vez um maior número de cursos em que o desenvolvimento se dá de forma híbrida, o que introduz uma forma de desenvolvimento que poderá impedir análises comparativas entre uma e outra modalidade.

Do mesmo modo, as dificuldades financeiras em que se encontram as IES públicas em função da crise econômica que se estende pelos últimos anos no país, podem estar levando a uma diminuição da oferta dos cursos a distância por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil, agravando a discrepância entre a oferta pública e privada para a modalidade.

Finalmente, a despeito dos cursos EaD poderem atingir locais onde dificilmente se conseguiria manter uma Instituição de Ensino Superior com cursos presenciais, os alunos dessa modalidade de ensino são, aparentemente, discrepantes do que se poderia esperar: os mais jovens, que em tese têm mais afinidade com as tecnologias digitais, são mais numerosos nos cursos presenciais e a modalidade a distância, especialmente nos Cursos Superiores de Tecnologia analisados, tem atendido a uma parcela mais velha da população, com mais da metade dos egressos com idade superior a 30 anos e, em alguns casos, com quase quarenta anos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIELSCHOWSKY, C.E. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil. Onde Estamos, para Onde Vamos? **EAD em foco**, Rio de Janeiro, v.8, n.1: eadf, e-709, mar. 2018.

BORGES, F.A.F. A EaD no Brasil e o Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. **EAD em foco**, Rio de Janeiro, v.5, n.3: eadf, p.76-94, dez. 2015.

BRASIL (2005) – **Decreto nº 5622/2005 que regulamenta o art. 80 da LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Acesso em 30 abr. 2020.

BRASIL (2017). **Decreto nº 9057/2017 que regulamenta o art.80 da LDB, modificado pelo Decreto 9235/2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 10 mai. 2020.

CORTELAZZO, A.L. As graduações tecnológicas no contexto da expansão do ensino superior brasileiro. **Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura**, Jundiaí, SP, v.4, n.2. p.3-11, 2012.

FSP - Folha de São Paulo. (2019) **Ranking Universitário da Folha (RUF)**. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/>. Acesso em 14 mai. 2020.

HERNANDES, P.R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.25 n.95, p.283-307, abr./jun. 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019a). **Censo da Educação Superior 2018- Notas Estatísticas**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 15 mai. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019b). **Resultados do ENADE 2018**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em 15 mai.2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). **Enade**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em 10 mai. 2020.

LAPPONI, J.C. **Estatística usando Excel**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2005.

PIMENTA, A.M. & LOPES, C. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.3, p. 267-289, jul/set. 2014.

THE - Times Higher Education (2019). **World University Rankings**. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>. Acesso em 10 mai. 2020.

(DES) CAMINHOS DO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA¹



FABIANA GONÇALVES²

EDER APARECIDO DE CARVALHO³

Palavras-chave: Educação. Material Didático Impresso. Educação a Distância.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar os modos de circulação e utilização do Material Didático Impresso (MDI) na Educação a Distância (EaD). Para tanto, recorreremos a trabalhos sobre o ensino a distância de modo geral e, mais especificamente, a especialistas dedicados à produção e disseminação do MDI entre alunos da EaD. Nesta senda, procuraremos evidenciar os diferentes suportes utilizados pelos promotores educacionais quando da distribuição do MDI entre os estudantes dessa modalidade de ensino, bem como os métodos utilizados pelos alunos quando da utilização desse recurso educacional. A fim de delimitarmos o corpus da pesquisa, buscaremos estudar os suportes adotados pelo público da EaD para veiculação e emprego dessa ferramenta pedagógica apenas na contemporaneidade.

ABSTRACT: This article aims to analyze the modes of circulation and use of printed didactic material (PDM) in Distance Education (DE). Therefore, in general we will investigate works about the distance learning and specifically we will examine researches of specialists in production and distribution of this type of material to learners of DE. In this way, we will try to show the different supports used by education professionals to do distribute the PDM to students of this teaching modality, as well as the methods used by students to use it. To delimit the corpus of the research, we will only study the currently supports on DE to distribution and using of this pedagogical resource.

Keywords: Education. Printed Didactic Material. Distance Education.

1 “Uma versão preliminar deste trabalho foi publicada como artigo científico intitulado “Modos de circulação e utilização do material didático impresso na educação a distância” na revista EmRede - Revista de Educação a Distância (v.5, p. 521-531, 2018). Também foi apresentado no Congresso Internacional de Educação e Tecnologia e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (2018), UFSCar - São Carlos.

2 - Pós-doutora em Letras pela Unesp/Ibilce e especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolveu Projeto de Pesquisa na modalidade Recém Doutor na Unesp/Assis e atuou como Coordenadora de TCC na UNIFESP e como Docente/Tutora da Univesp. E-mail: fabivotu@yahoo.com.br.

3 - Professor do Instituto Federal Catarinense – Área: Sociologia. Também é Diretor-Geral (2020-2023) do IFC Câmpus Brusque. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - FCLAr), sendo pesquisador do Grupo de Pesquisa “Ciências e Desenvolvimento Social” (CDS/IFC/CNPq). E-mail: carvalhoeder@hotmail.com.

1. PALAVRAS INICIAIS

Com a Internet, voltamos à era alfabética. Se um dia acreditamos ter entrado na civilização das imagens, eis que o computador nos introduz na galáxia de Gutenberg, e doravante todo mundo vê-se obrigado a ler.

Umberto Eco

Fruto de uma pesquisa desenvolvida junto à Universidade Federal Fluminense (UFF)⁴, este artigo procura investigar a presença do Material Didático Impresso (MDI) no cenário educacional recente, isto é, marcado pela revolução do texto eletrônico, assim como pelas demais mídias digitais. Nesse sentido, o texto revela sua gênese monográfica em trechos instrucionais, próprios daquele perfil, mas, adicionadas às reformulações necessárias a este suporte, seguem reflexões sobre o assunto, sobretudo a respeito dos modos de circulação do Material Didático Impresso no ensino pós Internet. Nesta senda, o estudo poderá auxiliar profissionais ligados aos processos de criação, produção e circulação do MDI para a Educação a Distância.

Uma vez arregimentada a fundamentação teórica, buscamos, senão responder, pelo menos refletir sobre as questões que inicialmente orientaram a feitura deste estudo. Seguindo esse raciocínio, procuramos rastrear o (não) lugar do Material Didático Impresso no âmbito da Educação a Distância nos dias de hoje, evidenciando, dessa forma, os modos de circulação e utilização do mesmo na EaD, assim como as vantagens e desvantagens do uso articulado entre Material Didático Impresso e as Tecnologias de Informação e Comunicação na EaD. Para tanto, o trabalho “Modos de circulação e de utilização do Material Didático Impresso na EaD” subdivide-se em: “Palavras iniciais”, cujas linhas atualizam o artigo e o apresenta; “A literatura do MDI na EaD”, no qual apresentamos estudos fundamentais para a compreensão do assunto; “A veiculação do Material Didático Impresso na EaD”, cujas bases procuram delimitar os modos de circulação do MDI na EaD; “O (não) lugar do Material Didático Impresso na EaD”, que busca delinear o espaço do Material Didático Impresso no ensino a distância; e “Palavras finais”, tópico dedicado às últimas incursões reflexivas.

2. A LITERATURA DO MDI NA EaD

Atualmente, a literatura educacional abarca muitos estudos sobre Educação a Distância. No entanto, na maioria das vezes, os trabalhos dedicam-se a examinar as possibilidades e os impactos gerados pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nessa modalidade educativa. Como se vê, num universo revolucionado pelos recursos midiáticos, as ferramentas tradicionais de

4 Trata-se (salvo alterações, correções, ajustes e acréscimos - atualizações) de um recorte de Trabalho de Conclusão de Curso entregue como requisito para obtenção do título de especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD – PIGEAD (2013). Em formato de comunicação, os proponentes o apresentaram no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (CIET:EnPED), em 2018.

ensino ficam à deriva e raramente são objetos de análise. Por isso, e exatamente por tratar-se de tema antigo e polêmico, o Material Didático Impresso merece ser resgatado.

Com esse propósito, isto é, objetivando principalmente resgatar e refletir sobre a *práxis* do uso articulado entre o Material Didático Impresso e as novas ferramentas tecnológicas no ensino a distância, assim como investigar o (não) lugar dessa mídia nesse novo cenário da EaD, revolucionado, sobretudo, após o advento da Internet, essa pesquisa recorrerá tanto a estudos dedicados a examinar as TICs quanto a trabalhos destinados ao MDI isoladamente. Para tanto, os estudos por ora propostos serão norteados pelo viés teórico instaurado por especialistas da Educação, da Educação a Distância e de profissionais dedicados ao campo da Informática na Educação.

Dentre os inúmeros estudos concernentes aos ramos citados, trabalhos como o de Santos et al (2011) exerceram grande influência em nossos estudos, justamente por enquadrarem-se entre os poucos estudos a ponderar sobre o uso articulado entre as TICs e o MDI. Nesse texto, os autores ressaltam, inicialmente, a diversidade de dispositivos e tecnologias disponíveis aos professores e alunos. Nesse sentido, sugerem alternativas para integrar a ubiquidade do material impresso à interatividade dos recursos digitais, conferindo, dessa forma, inovações ao suporte impresso. Entretanto, antes de apresentarem um possível caminho de integração entre esses recursos, conceituam os termos mobilidade (essencialmente relacionado ao material impresso) e interatividade (associado às ferramentas digitais). Em seguida, lançam a proposta. Assim, de acordo com os autores, uma alternativa para inserir o universo digital no papel seria a inserção de códigos 2D no material impresso. Entre outras vantagens, essa união abre espaço para a personalização dos objetos educacionais. Por outro lado, alertam os estudiosos (Idem, 2011), além da exigência de dispositivos móveis e acesso à internet, o estudo configura-se ainda como pesquisa *in process*. Portanto, apenas para efeito de demonstração, é apresentado um experimento realizado com o “objetivo de analisar o desempenho de alunos usando meios diferentes de estudo (material digital e material impresso) e ainda verificar como os alunos costumam estudar o material disponibilizado pelo professor” (SANTOS et al, 2011, p.6).

A partir dos resultados da pesquisa, Santos et al (2011), verificaram maior êxito perante o uso integrado dessas ferramentas. Como se vê, concluem os autores, o experimento não teve a intenção de destacar um meio ou outro, mas sim sugerir a integração de diferentes recursos, em especial das tecnologias de código 2D (como o QR Code) ao material impresso, uma vez que essa junção pode facilitar a elaboração e o aprendizado de conteúdos educacionais tanto na EaD quanto no ensino presencial.

Diante do exposto, os possíveis benefícios gerados pelo uso articulado/integrado entre a mídia impressa e as TICs para o aluno de EaD serão explorados. Buscaremos demonstrar formas de desenvolver objetos de aprendizagem cujas atividades aproximem-se da realidade do aluno e, desse modo, evidenciar como a utilização da linguagem dialógica, condição primeira de diversas ferramentas educacionais, especialmente quando utilizadas em conjunto, favorece o processo de construção coletiva.

Constituída por dois segmentos, a pesquisa primou pela discussão em torno dos modos de circulação e de utilização do Material Didático Impresso na EaD justamente por conta do grande uso

desse recurso educacional nessa modalidade de ensino. Entre os diversos suportes educativos, como web, teleconferência, rádio, televisão, impresso, CD, uma das mídias de maior alcance na educação ainda é o material impresso. A integração de diversas mídias, bem como as vantagens e desvantagens dessa prática, foi focalizada numa segunda parte da pesquisa. Esse caminho foi traçado, pois, sendo o material impresso uma das mídias mais requisitadas pelo público da EaD, verificou-se a necessidade de estudos cujas reflexões iluminam as implicações pedagógicas da utilização conjunta dessas mídias no processo educativo.

Os estudos sobre as estratégias didático-editoriais adotadas pelos profissionais oriundos de diferentes áreas durante as etapas de criação e circulação do Material Didático Impresso para o público da EaD foram norteados por artigos inseridos no volume *Material didático para a EaD: processo de produção*, de Neder e Possari (2009), além da coletânea produzida por Preti (2010). Nesse ponto, vale destacar o texto de Possari (s.d.), *Produção de material didático para a EaD*, pois, além de identificar os tipos de leitor e leitura no ensino a distância, configura os modos comunicativos em EaD. Seguindo esse caminho, a autora aponta modelos de configuração de materiais didáticos especialmente desenvolvidos para o ensino a distância. De acordo com a autora citada, um dos aspectos necessários à mídia impressa desenvolvida para o aluno do ensino a distância refere-se à adequação do design, cujos princípios devem primar pela motivação. Desse modo, compreender as estratégias utilizadas por profissionais para a produção de materiais didáticos impressos para a EaD significa investigar também as expectativas do estudante adepto dessa modalidade educativa.

Ademais, convém ressaltar os trabalhos de Bandeira (2013), *Material didático*, e *A aventura do livro* (2009), de Chartier, além do artigo de Carolina Pires Leal (2012), *A elaboração de materiais didáticos no contexto da educação a distância* e o depoimento (*Material didático: um depoimento*) de Cristovão Tezza (2002). Assim, no texto-aula dedicado ao Material Didático Impresso, Bandeira discute o conceito atrelado ao material didático, os modos de classificação geral e os aspectos da elaboração desse recurso pedagógico. Através de um esquema, Bandeira demonstra os três tipos de material didático: impresso, audiovisual e novas tecnologias. Para definir o conceito de material didático, a pesquisadora recorre a Roger Chartier. Segundo a autora, Chartier afirma que o texto não existe fora dos suportes que permitem sua leitura (ou visão/audição), daí a definição de material didático vincular-se ao tipo de suporte que possibilita materializar seu conteúdo. Além de percorrer a trajetória do material didático na educação de modo geral, Bandeira dedica-se a apresentar essa ferramenta no contexto da EaD. De acordo com a estudiosa, o uso de Material Didático Impresso na EaD foi fortalecido também pela integração com as novas mídias. Outro tópico discutido no texto diz respeito à produção e difusão da mídia impressa no âmbito da EaD. Portanto, Bandeira trata exatamente do tema e, por conseguinte, dos subtemas propostos nesta pesquisa.

Como se nota, Chartier lançou as bases para as discussões ainda em pauta na contemporaneidade. Talvez, a maior contribuição do autor para o tema esteja retratada no volume *A aventura do livro* (2009)⁵. Nessa obra, são apresentadas ideias e ilustrações que iluminam aspectos importantes dos dois pilares do tema proposto: mídia impressa e recursos multimídia. Através de seus curtos capítulos,

5 A aventura do livro: do leitor ao navegador, de Roger Chartier, foi lançada originalmente em 1977.

Chartier recupera a história da imprensa mundial, desde os primórdios até os dias atuais, à qual o leitor passou a ser encarado também como navegador.

Quanto ao artigo de Leal (2012), vale destacar a reflexão da estudiosa sobre a elaboração de diversos formatos adquiridos pelos materiais didáticos no ensino a distância. Como exemplo, a articulista utiliza a própria experiência como designer gráfica no curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa a distância da UFPE (o E-Letras). Assim, Leal aponta os suportes utilizados pelos materiais didáticos — impresso, audiovisual e digital — em seus mais variados formatos a fim de traçar as etapas de elaboração desses materiais.

Diante da importância da integração entre as diversas mídias no processo ensino-aprendizagem, sobretudo da EaD, a autora destaca a necessidade da atuação conjunta de diversos profissionais com variadas formações, tais como, conteudista, designer instrucional, revisor, designer gráfico, programador, web roteirista, web designer, ilustrador, animador, entre outros, para a realização de materiais didáticos completos e de alto nível.

“Material didático” de Tezza (2002) traz um depoimento extremamente denso sobre o material didático. Embora discorra sobre os materiais didáticos impressos utilizados em cursos presenciais, o texto mostra-se indiscutivelmente importante para o desdobramento de nosso tema, na medida em que pontua o “lado b”, digamos assim, dos materiais didáticos (e aqui podemos incluir os materiais didáticos produzidos para a EaD). Apontando alguns aspectos negativos dos materiais didáticos, Tezza descreve-os como “manuais genéricos”. Por fim, o educador e também escritor defende a premissa universal defendida por muitos especialistas ligados à área pedagógica, cuja ideia atribui ao próprio professor a missão de acompanhar a produção de seu próprio material didático, sobretudo, completa o autor, na universidade, justamente por ser a instituição superior “o lugar por excelência da produção de saber e não o de sua reprodução mecânica, essa máxima parece irretocável” (TEZZA, 2002, p.36).

No contexto da EaD, diante da impossibilidade de cada professor realizar seu material didático, haja visto a necessidade do trabalho conjunto com outras áreas, como garantir qualidade aos materiais didáticos para que não sejam apenas fonte de “reprodução mecânica” e, acima de tudo, evitar as generalizações dos conteúdos educacionais? Como se nota, a contribuição de Tezza (inclua-se os demais autores citados no corpo dessa obra) ao nosso tema se faz por meio das provocações e relações que podemos estabelecer entre os diversos recursos didáticos utilizados, apesar de suas especificidades, tanto no ensino presencial quanto na EaD.

2.1 A veiculação do Material Didático Impresso na EaD

Conforme registros acerca das primeiras investidas educacionais realizadas a distância, ainda no século XVIII, o ensino promovido por essa modalidade era veiculado por cartas. Muitas transformações socioculturais ocorreram desde então, sobretudo no plano econômico. Inseridos neste panorama e associados à evolução tecnológica, os meios utilizados para mediatizar o conteúdo e fomentar a comunicação entre educadores e alunos também receberam novas roupagens.

No Brasil, essas inovações não afastaram o Material Didático Impresso da sala de aula virtual. Prova disso, são as comparações entre os dados lançados pelo Censo EaD (ABRAEAD, 2008)⁶, cujos números indicam que 91% das instituições estruturadas com Polos de Apoio Presencial utilizam material impresso e, oito anos depois, o Censo Ead.Br (2016) que continua ilustrando a importância dessa ferramenta educacional no setor. De acordo com a pesquisa (dados referentes a 2016), a oferta de livros impressos em cursos a distância chegou a 56%, números superiores à modalidade presencial que foi de 43% e semipresenciais que atingiu 31%. Também se observa em cursos a distância (ofertados por órgãos públicos) a disponibilidade de impressos que não são livros – 65%. As bibliotecas físicas também estão presentes nas instituições que oferecem a EaD: mínimo de 50% - variando de acordo com a modalidade administrativa: instituições públicas municipais, órgãos públicos e as instituições privadas sem fins lucrativos.

Acrescenta-se que os textos digitais e livros eletrônicos que são ofertados, muitas das vezes (principalmente quando longos), são impressos pelos estudantes. Ou seja, de princípio, o material didático no formato texto, utilizado em cursos de EaD (neste trabalho, considerado em sentido amplo: referencial teórico, conjunto de atividades pedagógicas, textos-aulas, entre outros) e disponibilizado eletronicamente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), cujas versões permitem transferência e armazenamento dos conteúdos na memória de computadores pessoais, poderia ser lido diretamente na tela do dispositivo. Porém, na maioria das vezes, os cursistas arquivam os documentos e posteriormente providenciam a impressão dos mesmos. Dessa forma, além dos materiais previamente editados e disponibilizados sob a forma tradicional do objeto livro para os aprendizes, muitos dos textos eletrônicos pensados para o público da EaD transformam-se em instrumento pedagógico impresso. Isso (embora seja difícil de mensurar a tamanha dimensão) faz com que o material impresso continue a ser o mais utilizado nos cursos a distância.

Sobre isso, embora não se possa desconsiderar a dificuldade de se concretizar uma avaliação abrangente e objetiva do Material Didático Impresso no âmbito da EaD, Dalvac Bento deixou registrado. Segundo a educadora

O material didático da EaD pode ser classificado a partir das especificidades das diferentes mídias nas quais podem ser utilizados: impresso, audiovisual e eletrônico (para ambientes virtuais de aprendizagem).

Desses três tipos de materiais, o impresso ainda é o mais utilizado pelas instituições de ensino que ofertam cursos a distância, apesar do surgimento de novas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) que favorecem outras formas de oferta como a AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). (BENTO, 2017, p. 13-14).

A predominância na EaD, ou melhor, na “terceira geração da EaD”⁷, de um artefato utilizado há séculos, pode contribuir com o surgimento de pseudo-conceitos sobre o processo de produção editorial desse recurso para estudantes daquela modalidade. Aparentemente similares, os materiais didáticos impressos concebidos para o ensino a distância preservam especificidades em relação ao conteúdo elaborado para a educação presencial. Isso se deve, basicamente, à estrutura singular, e aos componentes requeridos pelo material didático planejado para a EaD.

6 ABRAEAD: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância.

7 A terceira geração surge com o uso das TICs. Arelada essencialmente à interatividade propiciada pela internet (BELÃO, 2011; SARTORI, 2002).

Entre as particularidades, destaca-se a elaboração de textos autoinstrucionais. Para tanto, a figura do *designer instrucional* (DI) torna-se imperativa. A este profissional, compete a tarefa de supervisionar a distribuição do conteúdo informacional estampado sobre páginas, cuja disposição deve ser diferente daquela apresentada pelos conteúdos/exercícios do material didático concebido para o ensino presencial. A esse respeito, Cristiane Brasileiro afirma que

Coerentemente, no que tange à macroestrutura do material, é interessante perceber que, nos materiais autoinstrucionais concebidos para EaD, as atividades não devem ser posicionadas simplesmente ao fim dos textos expositivos do curso – seja ele apresentado em forma de material impresso, áudio ou vídeo –, à guisa de mero suplemento. Na EAD, as atividades devem ser parte significativa – por vezes central – das aulas, não servindo apenas para verificar se o aluno é capaz de recuperar as principais informações do texto (BRASILEIRO, 2012).

Nesse contexto, em que o Material Didático Impresso circula copiosamente, cabe aos professores autores de conteúdos educacionais para cursos a distância, juntamente com a equipe de produção, salvaguardar a característica fundamental do MDI enquanto tecnologia de apoio ao processo de aprendizagem. Mais do que isso, o Material Didático Impresso deve ser concebido sob a orientação de que irá “circular” entre estudantes desprovidos do apoio presencial do docente. Nesse sentido, o MDI, enquanto instrumento de mediação, simbolizaria o elo da tríade constituída por aluno/professor/curso.

2.2 O (não) lugar do Material Didático Impresso na EaD

Com os avanços tecnológicos verificados nas últimas décadas, essencialmente relacionados ao advento da internet, surgiu a possibilidade de implantação de cursos a distância orientados por propostas pedagógicas constituídas sob a égide da interatividade. Nesse sentido, os estudos perderam o caráter solitário e individual, fatores desmotivadores, e adquiriram lumes de encantamento, à medida em que começaram a utilizar um formato de comunicação capaz de agregar todas as mídias ao mesmo tempo, além de permitir a interação entre milhares de estudantes localizados em diferentes regiões em um único espaço, a web.

Nesse universo, as atividades educacionais exercitam durante o processo ensino-aprendizagem, para utilizar uma expressão de Sumner (2000 apud LAPA, 2008), a “comunicação multilateral todos-todos”. Desse modo, haveria nesse ambiente repleto de mídias inovadoras, no qual a comunicabilidade entre os pares revela-se intensa, lugar para o Material Didático Impresso? A resposta, respaldada por fontes sérias e confiáveis, confirma, talvez na contracorrente do esperado, a presença ainda massiva do recurso didático impresso na EaD.

Assim, mesmo com o advento da Internet, o Material Didático Impresso, artefato caracterizado pela pouca interatividade, desprovido de áudio e vídeo, mantém lugar de destaque. Um dos motivos pelos quais o Material Didático Impresso seja amplamente utilizado relaciona-se à mobilidade oferecida por essa ferramenta. Além disso, a acessibilidade aos materiais disponibilizados não apenas em AVAs, mas também e sobretudo na rede, facilitam a aquisição do conhecimento. Nesse ponto, vale

notar que a utilização do Material Didático Impresso na EaD apenas reforça os benefícios gerados pela articulação entre os meios empregados na prática docente. Portanto, dadas as limitações de cada recurso, as mídias educativas atuam como ferramentas complementares e não excludentes.

No tocante às limitações apresentadas pelo Material Didático Impresso, sobretudo a falta de interatividade, alternativas que buscam agregar interatividade e mobilidade aos recursos educativos estão sendo experimentadas por especialistas da área. Nessa linha, Santos et al (2012) apresentaram em “Integração de recursos para acesso aos objetos de aprendizagem multimodais”, uma proposta que integra à mídia impressa utilizada a distância a tecnologia de códigos 2D. Segundo a autora

Para acessar um recurso representado por QR Code na mídia impressa o dispositivo móvel do aluno deve possuir um leitor de QR Code. Se o conteúdo for uma URL será direcionado para um endereço *web* exigindo o acesso à Internet, o que não ocorre quando o QR Code possui apenas uma informação textual (SANTOS, 2012, p.3).

No entanto, sob esse plano ideal, a era cibernética apresenta terrenos movediços. O mesmo veículo capaz de transmitir conhecimento e promover formação também pode ser utilizado — e o é — para a banalização dos conteúdos educativos. Diante dessa conjuntura, o pensamento criterioso e seletivo torna-se indispensável, pois: “No mundo contemporâneo, se por um lado a extraordinária quantidade de informações em circulação faz as expectativas humanas crescerem, por outro lado enfraqueceu a criatividade, a autonomia e a escolha responsável dos homens.” (MALDONATO; DELL’ORCO, 2010, p. 8). Portanto, o acesso às informações veiculadas atualmente pela *web* deve ser orientado e, acima de tudo, contextualizado. A esse respeito, Chartier ressalta que

Ler um artigo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o “mesmo” artigo no número da revista na qual apareceu, não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no mesmo artigo, mas que dependem do conjunto dos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual e editorial da revista ou do jornal. (CHARTIER, 2009, p. 128).

Atrelado ao entrave de ordem pessoal, relacionado ao desenvolvimento intelectual do próprio estudante, o acesso livre e irrestrito ao conhecimento científico publicado na *web* por professores conteudistas, escritores, educadores e/ou especialistas, expõe os conteúdos autorais a cópias desautorizadas. Nesse grupo, enquadram-se, especialmente, as reproduções de materiais protegidos por direitos autorais sem indicação de fonte.

No Brasil, embora haja leis reguladoras⁸ sobre a utilização de obras protegidas, o controle de veiculação e reprodução de materiais no contexto da EaD, torna-se conflitante. Nesse sentido, e seguindo o raciocínio de Chartier, “Às vezes, a proliferação do universo textual acabou por levar ao gesto da destruição, quando devia ser considerada a exigência da conservação” (2009, p. 128). Conectada à ética, talvez, uma saída seria pensar a utilização de materiais disponíveis eletronicamente enquanto prática agregadora de conhecimento e não apropriação indevida de produções de outrem.

8 O direito autoral no Brasil foi regulado pela Lei 5 988 de 14 de dezembro de 1993 até a formulação da Lei 9 610 de 19 de fevereiro de 1998, que entrou em vigor a partir de 19 de junho de 1998. Para mais detalhes, ver: FILHO, Plínio Martins. Direitos autorais na Internet. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651998000200011>. Acesso em: 05/08/2018.

3. PALAVRAS FINAIS

Iniciamos esse trabalho com uma citação de Umberto Eco. O excerto integra a primeira resposta conferida a Jean-Claude Carrière no diálogo de abertura do volume *Não contem com o fim do livro*, lançado em 2009 na França e publicado em terras brasileiras em 2010. Nesse livro, Eco, Carrière e Jean-Philippe de Tonnac expõem por meio de perguntas e respostas suas teorias sobre a revolução do texto eletrônico, além das consequências do fenômeno para a veiculação da escrita impressa. Embora os comentários dos autores sejam substancialmente direcionados à produção ficcional, podemos relacioná-los a qualquer material impresso, inclusive o didático.

Como sugestionado pela citação, retornamos à era de Gutemberg. Agora, através da tela do computador, na qual a multiplicidade torna-se onipresente, somos obrigados a ler. E, para ler, necessitamos de um suporte. E esse suporte, alerta Eco, não pode ser apenas o computador, cuja fixidez e exigência visual limitam seu uso. O livro, por seu turno, se apresenta como ferramenta mais flexível, “Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é” (ECO, 2010, 17). Cauteloso, ao ser inquirido pelo entrevistador sobre o fim do objeto livro sob seu formato tradicional, o escritor pondera que “Tudo pode acontecer”, inclusive, “é possível imaginar que a formidável invenção que é a Internet venha a desaparecer por sua vez, no futuro. Exatamente como os dirigíveis abandonaram nossos céus” (ECO, 2010, p.18).

Como se vê, teorias e profecias sobre o fim do livro e, conseqüentemente, de qualquer material impresso, pululam entre estudiosos de diversos segmentos: escritores, educadores, leitores, produtores editoriais, aprendizes, enfim, refere-se ao interesse coletivo. Quanto ao setor educacional, conforme os estudos apontaram, a mídia mais utilizada na EaD ainda é a impressa. Como pudemos depreender, o material impresso revela-se complemento importante de outras ferramentas educacionais. Além disso, conforme demonstramos, várias pesquisas evidenciam a tendência entre os alunos da EaD em imprimir os textos com mais de quatro ou cinco páginas.

Nossas investigações também ratificaram que o lugar do Material Didático Impresso entre o público da EaD no Brasil continua, pelo menos por ora, ocupado. Ainda que o livro em seu formato tradicional não apresente fluxo constante e intenso entre os alunos dessa modalidade de ensino, os textos onde constam as atividades propostas pelas disciplinas, ou então artigos, ensaios e/ou capítulos isolados de livros, quando disponíveis na versão eletrônica para leitura nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, são, geralmente, impressos pelos aprendizes. Sendo assim, a materialização da ferramenta pedagógica inicialmente em *bits* impulsiona os métodos tradicionais de estudo.

Por outro lado, as pesquisas evidenciaram igualmente a necessidade de adaptações ao *design* didático quando produzidos para a EaD e atenção ao trânsito irrestrito de materiais *on-line*. Tecnicamente, os conteúdos educacionais produzidos para o aluno do ensino a distância devem ser adaptados. Isso envolveria, inclusive, “adaptação” (aperfeiçoamento) e engajamento de profissionais oriundos de diversas áreas do conhecimento. De caráter ético, a questão dos direitos autorais de trabalhos veiculados pela Internet também se torna conflitante. A esse respeito, Henrique Galdeman

ressalta que “A transformação de obras intelectuais para *bits* em nada altera os direitos das obras originalmente fixadas em suportes físicos” (1997 p. 154).

Ainda carente de estudos e regulamentações, essa problemática envolve a fidedignidade do material didático disponibilizado *on-line*. De qualquer modo, aos aspectos negativos e positivos verificados através da pesquisa, soma-se a sensação de que a afetividade dispensada ao papel, registrada pela cultura escrita sob diferentes versões, continua impressa na educação *sem* distâncias.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD). 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 01 de dez. 2013.

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil - 2016**. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 05 de jun. 2018.

BANDEIRA, D. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração**. Aula. Disponível em: <www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 06 de mai. 2018.

BELÃO, V. do R.G. G.; BRITO, G. da S. A utilização de material impresso na educação a distância do século XXI. In: *X Congresso Nacional De Educação – EDUCERE*, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6382_3596.pdf>. Acesso em: 07 de mar. 2018.

BENTO, D. **A produção do material didático para EaD**. São Paulo: Cengage, 2017.

BRASILEIRO, C. **Recursos e atividades em ambientes virtuais**. 2012. Disponível em: <<http://pigead.lan-teuff.org/course/view.php?id=249>>. Acesso em: 03 de out. 2013.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial; Unesp, 2009.

Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (CIET:EnPED:2018). **Histórico**. Disponível em <<http://cietenped.ufscar.br/historico/>>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

ECO, U.; CARRIÈRE, J. **Não contem com o fim do livro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GANDELMAN, H. **De Gutenberg à Internet: direitos autorais na era digital**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LAPA, A. B. **Introdução à educação a distância**. UFSC: Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro_ead/Intro_EAD_pdf_.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

LEAL, C. P. A elaboração de materiais didáticos no contexto da educação a distância. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 44, jun. de 2012.

MALDONATO, M.; DELL’ORCO, S. **Criatividade, pesquisa e inovação**. Senac. v. 36, n.1, jan./abril. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/carva/Downloads/30-27-PB.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

NEDER, M. L. C.; POSSARI, L. H. V. **Material didático para a ead: processo de produção**. Cuiabá: EdU-FMT, 2009. p. 47-61.

POSSARI, L. H. V. (s.d.). **Produção de Material Didático para a EaD**. Disponível em: <http://200.129.241.72/UAB/turma1/docs/Mod_IV_Unid_II_Texto_Base_Possari.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

PRETI, O. **Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010. pp. 13-47.

SANTOS, N. dos S. R. S. et al. Integração de recursos para acesso aos objetos de aprendizagem multimodais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.10, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36394>>. Acesso em: 10 de ago. 2018.

_____. Mobilidade de conteúdos educacionais: adicionando recursos complementares e interação ao papel. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/21991>>. Acesso em: 06 de mar. 2018.

SARTORI, A. S. **Educação a Distância: Novas práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e da comunicação**. Florianópolis: UDESC, 2002. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1192/1007>. Acesso em: 17 de mar. 2018.

TEZZA, C. Material didático: um depoimento. **Educar em revista**. Curitiba: UFPR, n. 20, jul/dez de 2002, p. 35-42. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2096/1748>>. Acesso em: 10 de mar. 2018.

O TUTOR NA EAD: QUEM É ESSE SUJEITO?



HERCULES GUIMARÃES HONORATO

Escola Superior de Guerra

PALAVRA-CHAVE: Educação a distância. Tutor. Tecnologias Digitais de Informação e Conhecimento.

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo principal analisar a importância do tutor na Educação a Distância (EaD) por intermédio dos múltiplos olhares dos alunos cursistas, professores de português da rede estadual de educação, sujeitos do estudo, em formação continuada e realizando curso de extensão em Língua Portuguesa a distância. Para melhor compreendermos os aspectos relacionados a esta nova atribuição docente, foi realizada uma pesquisa qualitativa, inicialmente de cunho bibliográfico exploratório apresentando os principais conceitos e teorias pertinentes a este campo profissional, contando ainda com a apresentação dos resultados finais de um levantamento, via *survey* online, com os referidos cursistas, visando conhecer que valores e olhares eles atribuem aos tutores nesta modalidade. Tanto na educação presencial quanto na distância, o professor atual deixou simplesmente de ser transmissor e detentor do conhecimento e foco principal da educação tradicional, passando a ser e atuar como um elemento incentivador de descobertas e auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, este sim um elemento ativo e participativo e foco principal do processo pedagógico. Os resultados apontaram para o importante papel desenvolvido pelo professor-tutor, em especial e segundo os olhares dos cursistas, que conseguem realizar com êxito suas tarefas estipuladas e ainda são motivados por esse professor a permanecerem no curso.

ABSTRACT: The present study aimed to analyze the importance of the tutor in Distance Education through the multiple perspectives of the students, which were Portuguese teachers of public schools. They were the subjects of this study while doing an extension course in Portuguese by distance. To better understand the issues related to this new teaching assignment, a survey was conducted qualitative, initially exploratory bibliographical, presenting the main concepts and theories relevant to this professional field, counting also with the presentation of the final results of an online survey with those course participants, to determine what values they attribute to the tutors in this mode. Both in the classroom and in distance education, the teacher is not only a transmitter and holder of knowledge as he was the prime focus of traditional education, he is becoming a promoter for element discovery and assisting in the learning process of the student, which is the real active and participatory element and main focus of the educational process. The results pointed to the important role played by the teacher-tutor, and in particular under the gaze of the students, who can successfully accomplish their stipulated tasks and are still motivated by this teacher to remain on course.

KEYWORDS: Distance education. Tutor. Digital Technologies of Information and Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual encontra-se num período de transição, considerada como uma revolução global que está em curso, em especial no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços com outros (GIDDENS, 2003), o que poderíamos denominar de redes. Diante deste cenário, esta sociedade está vivendo profundas mudanças nas práticas culturais, políticas e econômicas, e que Mill (2012, p.137) afirma “que uma dessas mudanças se vincula à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço”.

Nessa nova relação de tempo e espaço, surge uma modalidade de educação: a “virtual”, uma capacidade infinita de descobrir e reinventar o conhecimento, que no nosso caso, o educacional. Com a expansão da modalidade da Educação a Distância (EaD) e suas relações com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por muitas vezes, de forma reducionista, alguns autores tratam o tema como uma revolução tecnológica, em que as TDIC são as protagonistas exclusivas dessa revolução, sem considerar os desmembramentos pertinentes ao campo da educação.

Além das TDIC, o advento da Internet nos anos 1990 proporcionou um desenvolvimento no âmbito educacional, incluindo a modalidade da EaD, que em nosso estudo a caracterização da docência contemporânea, em especial a “docência virtual”, e que será tratada a seguir.

Caminhando em paralelo, o docente, de qualquer formação ou local de trabalho, deparou-se com limitações de concepção entre o conhecimento técnico-científico e a prática da sala de aula. Estudos foram gerados a partir da necessidade da superação dessa relação, visando outras possibilidades voltadas à profissionalização, buscando a compreensão da especificidade e da constituição dos saberes e formação docente, em especial os ligados ao profissional que ensina nesta modalidade, geralmente denominados “tutores”.

O presente estudo teve como objetivo principal avaliar a importância do tutor no ensino a distância, na visão do professor cursista. Para isso, realizamos uma pesquisa com 222 alunos do curso de Formação Continuada em Língua Portuguesa, promovido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Todos os alunos são professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, matriculados no curso de extensão na modalidade EaD.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico contou com quatro partes específicas e bem distintas. A primeira tratou dos principais conceitos envolvidos na EaD e a sua expansão no Brasil via o ensino superior, contou com Moran (2002), Maia e Matar (2007) e Lemgruber (2008). A segunda parte abordou a legislação brasileira pertinente sobre o tema. A seção seguinte trabalhou a docência virtual, suas competências e sua formação, que contou com os seguintes autores entre outros: Perrenoud (2001), Bosi (2007),

Nóvoa (2008), Rocha (2008), Azevedo (2009), Teixeira Júnior (2010), Mill (2012) e Behar (2013). A última parte do desenvolvimento contou com argumentos sobre a graduação a distância e o desafio da qualidade, onde Juliatto (2005) e Netto, Giraffa e Faria (2010), entre outros, trataram esta questão.

A Educação a Distância (EaD), em particular, é entendida como um processo de ensino-aprendizagem no qual alunos e professores se encontram separados espacial e/ou temporalmente, e que tem uma relação fundante com a tecnologia. Assim, emerge renovada na Era da Informação.

O conceito de EaD parece, à primeira vista, ser bem simples. Segundo os autores Maia e Mattar (2007, p. 6) é “uma modalidade de educação em que os professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Mill (2012, p. 21), por sua vez, argumenta que ela seria uma modalidade de educação geralmente considerada uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão, “com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para a democratização do conhecimento”.

As possibilidades dessa modalidade se multiplicam com o uso de tecnologias digitais e de rede, gerando diferentes modelos de educação para o desenvolvimento profissional ou pessoal que requerem, ainda assim, a interação entre estudantes e docentes. Moran (2002) argumenta que a Educação a distância não é um *fast-food* em que o discente se serve de algo pronto e o degusta. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo, que pode ser de forma presencial e virtual.

Esse autor ainda sugere um movimento no sentido de uma convergência entre a EaD e a educação presencial, gerando modelos definidos primordialmente segundo necessidades pedagógicas, mas incluindo, sempre, o compartilhamento e o diálogo entre alunos e professores (MORAN, 2002). Entretanto, as atividades de práticas de ensino desenvolvidas pelo tutor ainda se encontram imersas em situações de isolamento e desprovidas de ação reflexiva e crítica, sugerindo a necessidade de se rever uma racionalidade emancipatória nas relações pessoais e profissionais, na organização dos currículos dos cursos, nas políticas públicas e institucionais e nas próprias práticas docentes (AZEVEDO, 2009).

A educação presencial e a EaD tem seus valores e singularidades, mas considera-se que a principal diferença entre as duas é o potencial colaborativo da EaD. As pessoas se expõem muito mais porque precisam interagir para se fazer presentes. Seus textos e demais contatos ficam registrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, se privilegiarmos o uso de ambientes coletivos, mesclados à produção individual, podemos construir uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Nessas comunidades somos corresponsáveis pelo processo individual e do grupo: alunos, tutores e professores.

No quadro a seguir é contextualizada a mudança do paradigma e o impacto da educação online nas salas de aula. O que pode ser notado em primeiro lugar é que o professor deixou simplesmente de ser transmissor e detentor do conhecimento e foco principal da educação tradicional, passando a ser e atuar como um elemento incentivador de descobertas e auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, este sim um elemento ativo e participativo e foco principal do processo pedagógico.

Quadro 1 - Relação educação tradicional e educação *on-line*.

	Na educação tradicional	Com a nova tecnologia
	Na educação tradicional	Com a nova tecnologia
O professor	Um especialista	Um facilitador
O aluno	Um receptor passivo	Um colaborador ativo
A ênfase educacional	Memorização dos fatos	Pensamento crítico
A avaliação	Do que foi retido	Da interpretação
	Na educação tradicional	Com a nova tecnologia
O método de ensino	Repetição	Interação
O acesso ao conhecimento	Limitado ao conteúdo	Sem limites

Fonte: GARCIA e CORTALAZZO (1998 apud CACIQUE, 2000, p.1).

Ocorrem, ainda hoje, dificuldades sérias na aceitação da EaD, como a sala de aula física. Moran (2002, p.46) nos deixa claro que “desde sempre aprender está associado a ir a uma sala de aula, e lá concentrarmos os esforços dos últimos séculos para o gerenciamento da relação entre ensinar e aprender”. Portanto, é necessária uma docência a distância, que Behrens (1997 apud MILL, 2012, p.30) argumenta que ela seja “capaz de promover mudanças e de se comprometer com a aprendizagem significativa, problematizadora e reflexiva para a formação profissional e a construção da cidadania”.

Há, porém, algumas perguntas transversais a essa temática da educação por intermédio da metodologia a distância, que se tornam preocupantes quando recordamos a entrevista concedida à Revista Carta Capital, em 14 de dezembro de 2011, pelo professor Marco Silva, que afirma: “[...] Há uma política de inclusão de computadores nas escolas, mas não há política de formação de professores para seu uso”. A partir desta afirmação, podemos questionar: quem seria esse profissional que ensina na EaD? Que competências, habilidades e atitudes eles deveriam apreender em sua formação? As respostas foram buscadas e expostas a seguir.

Analisando a natureza e a dinâmica das relações pedagógicas interpessoais que se desenvolvem entre alunos/alunos e alunos/professores em um curso de formação continuada de professores mediado através de um AVA, discute-se o impacto dessas relações na qualidade da experiência nestes cursos, concluindo que a formação para a autonomia é um processo dependente de diversos fatores, incluindo a necessidade de investir na formação dos docentes que possam fundamentar a prática pedagógica (ROCHA, 2008; KUCHARSKI, 2010).

Independente da modalidade atuante, o docente é um elemento imprescindível. Gatti (2009, p. 2) afirma, portanto, que “o papel e a formação desse profissional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais [...] a Educação para ser humano se faz em relações humanas profícuas”. A autora ainda complementa ratificando que nos processos de educação a distância observa-se a importância ampla do professor, desde a criação, produção, revisão, recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades.

No entanto, Bosi (2007) e Nóvoa (2008) sugerem que o trabalho dos tutores tem se reduzido ao de “prestadores de serviços temporários”, com pagamentos através de bolsas e sem as devidas garantias legais e reconhecimentos institucionais. As condições de trabalho dos tutores são claramente ruins e resultam do acúmulo da docência virtual e presencial, bem como da dificuldade na organização de tempo e espaço para a execução da tutoria propriamente dita, da falta de diálogo entre as equipes de docentes, bem como da dificuldade de manter o ânimo dos alunos e da baixa remuneração (TEIXEIRA JÚNIOR, 2010).

No Brasil, os programas de EaD são regulamentados, avaliados e supervisionados pelo Ministério da Educação (MEC), que é responsável pelo credenciamento de cursos. Isso exige um processo no qual a instituição precisa evidenciar que sua proposta de curso é consistente com os *Referenciais de Qualidade* (BRASIL, 2007a). O documento é flexível com relação ao desenho didático e às combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos utilizados em um curso, mas determina que é necessário contemplar-se as dimensões técnico-científica e política. A Portaria Normativa nº 2 de 2007, do MEC (BRASIL, 2007b), complementa os *Referenciais* em seu art. 1º, parágrafo segundo, que especifica os documentos necessários e comprobatórios da existência física e tecnológica e de recursos humanos necessários, consistentes com o Decreto n. 9.057/17 (BRASIL, 2017) e os *Referenciais*.

Ainda que não defina um modelo único de EaD, os *Referenciais* (BRASIL, 2007a) especificam elementos obrigatórios a serem oferecidos por todos os cursos propostos, referindo-se à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e de tutores, além de mencionar as instalações físicas a serem disponibilizadas e utilizadas pelos alunos na universidade e em seus polos de apoio presencial. Os projetos político-pedagógicos dos cursos devem apresentar com clareza as opções do currículo, a concepção de educação, os sistemas de comunicação, o material didático, a avaliação, a composição da equipe multidisciplinar, a infraestrutura de apoio, a gestão acadêmico-administrativa, a sustentabilidade financeira, bem como o perfil do aluno que pretende formar.

Em relação ao corpo docente que integra o credenciamento das instituições atuantes nessa modalidade, deve ser apresentado um quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso, pela coordenação de cada disciplina, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades relativas ao desenvolvimento do curso. Entretanto, relativamente pouco é dito com relação ao tutor. Assim, permanece uma lacuna importante, que permite que instituições não idôneas desvirtuem as intenções do documento através da adoção de estratégias de aumento da lucratividade sem quaisquer preocupações com a qualidade e a “identidade” do tutor (LEMGRUBER, 2008).

A docência na EaD ainda não está profissionalizada, é uma força de trabalho geralmente depreciada ou contratada com pouca seriedade - uma relação de tratamento ainda “inferior ao dado à docência presencial, que já não tem sido recebida de modo adequado [...] ainda se mostra diversificado, informal, temporário, precário, intensificado, sucateado, mal remunerado e desmantelado” (MILL, 2012, p.45). O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos de didática e as condições de aprendizagem para segmentos diferenciados.

A perspectiva da formação docente especializada para esta modalidade exige uma reflexão sobre um “novo pensar” dos participantes, de forma ativa e crítica, bem como os seus instrumentos didáticos, práticas e projetos pedagógicos. O docente precisa buscar e trocar experiências, de modo a construir referenciais que orientem suas escolhas, para atingir seus objetivos pedagógicos no contexto de sua prática educativa dinâmica e contínua, podendo ser alterada pelas respostas tecnológicas e pelas práticas que surgirão no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos deixar de frisar, que independente da depreciação profissional atribuída ao docente tutor, ele desempenha um papel chave no processo de ensino-aprendizagem na EaD, sinalizando o despontar de novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem e novas racionalidades, além de novas relações de trabalho que indicam transformações na categoria docente.

Além das reflexões anteriores, a qualidade deve estar presente no âmbito educacional. Os chamados “indicadores de qualidade” são características ou aspectos convergentes que compõem uma estrutura básica, agrega valores que reafirmam a qualidade da instituição em relação a sua estrutura (JULIATTO, 2005). Para o autor, esses indicadores não são estáticos, pois se modificam em função do tempo, servindo como elementos que avaliam e levantam medidas a respeito dos aspectos objetivos de qualidade. Este conceito, mesmo não sendo utilizado de forma global, existe e evidencia uma preocupação mundial com resultados educacionais que buscam a qualidade na educação. (JULIATTO, 2005; NETTO, GIRAFFA, FARIA, 2010).

3. METODOLOGIA

A abordagem dessa investigação é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas exploratórias, onde se buscou estabelecer relações sobre a formação desse profissional que tem sobre seus ombros a missão de ensinar a distância com qualidade e responsabilidade. A escolha da pesquisa qualitativa teve como escopo a ênfase na interpretação, “na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente” (IVENICKI; CANEN, 2016, p.11). Conforme esses mesmos autores, a análise documental é um exemplo da metodologia qualitativa, onde o pesquisador mergulha sobre fontes escritas.

Para verificar em que grau estes sujeitos da pesquisa - os cursistas, consideram importante a atuação dos tutores nessa modalidade de educação, adotamos como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas fechadas e, após a devida autorização da coordenação geral do curso, enviamos aos respectivos *e-mail*. Os alunos recebiam um *link* através do qual poderiam respondê-lo via *survey*¹ *online*.

1 *Survey* - Levantamento de campo, pesquisa que se caracteriza “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2009, p.55).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os sujeitos da pesquisa, conforme já comentado, são professores de português da rede estadual de educação do Rio de Janeiro que estão fazendo uma formação continuada via EaD. Foi solicitado aos 500 docentes cursantes que entrassem no *link* do questionário *online* e respondessem, se desejassem, a seis perguntas fechadas. Deste total, participaram do levantamento 222 respondentes, ou seja, 44%. Como este é estudo qualitativo, consideramos um número muito bom para o objetivo colimado, porém, não poderemos generalizar os seus achados.

As questões foram analisadas na sequência em que foram formuladas, com análises pontuais e procurando fazer a relação com a EaD e a formação desse futuro professor-tutor.

A primeira pergunta questionava há quanto tempo trabalha como professor de Língua Portuguesa? Procurou-se ter uma ideia da experiência dos cursistas, ou seja, dos alunos que estavam realizando uma formação continuada via a distância. A Figura 1 mostra que 74% dos respondentes têm acima de seis anos no magistério, dado importante na avaliação da amostra que estamos trabalhando.

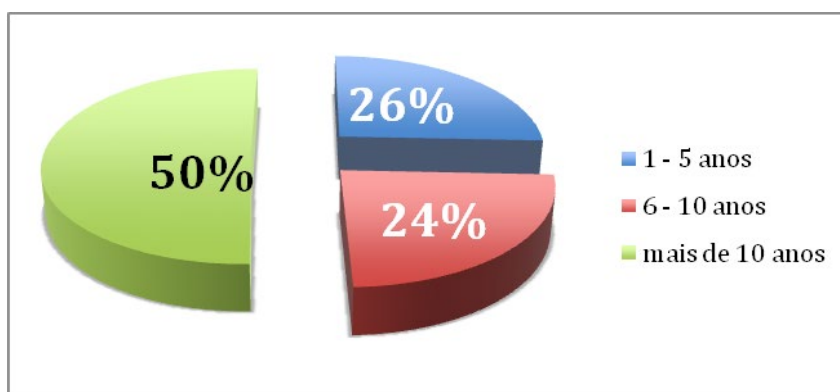


Figura 1 - A experiência profissional dos cursistas.

Fonte: Autoria própria.

A segunda questão é uma continuação da primeira, pois faz uma reflexão pessoal do cursista sobre a motivação pela formação continuada e pela metodologia a distância. A Figura 2 deixa claro que mais de 90%, quase a totalidade, fez a opção por escolha própria, o que significa a grande possibilidade do curso em tela ser bem desenvolvido, principalmente no aspecto da participação dos discentes, tão importante na EaD.

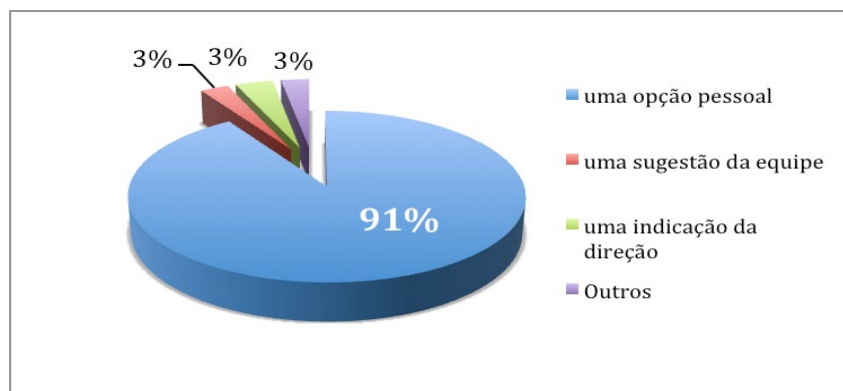


Figura 2 - Motivação para realização do curso.

Fonte: Autoria própria.

A pergunta três procurou verificar se o aluno lê as mensagens que são enviadas pelo tutor e em especial as motivacionais. A questão foi motivada por um aspecto normalmente constatado durante o desenvolvimento de um curso a distância, quando em um determinado momento, o aluno começa a perder a motivação, tanto na participação quanto nas atividades, por inúmeros fatores alheios inclusive a sua vontade. É nesse momento que devemos considerar a comunicação de apoio do tutor. O que o aluno cursista acha disso? A percepção dos respondentes é que quase sempre ou na maioria das vezes é verificada a efetividade dessa ferramenta de comunicação entre tutores e discentes, trazendo o aluno para a continuação da sua formação a distância, como mostrado na Figura 3.

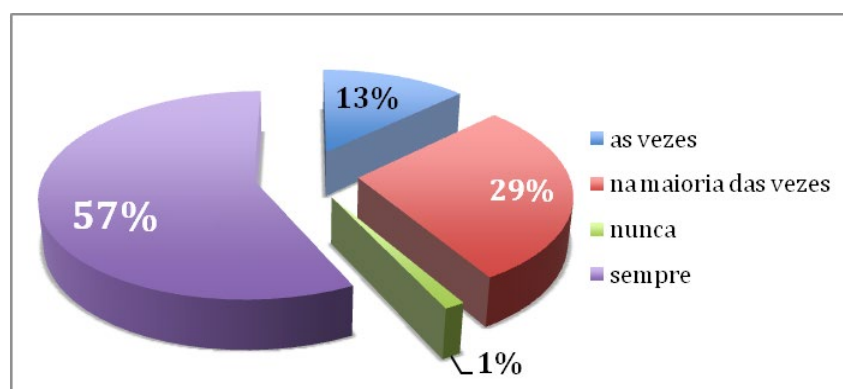


Figura 3 - Avaliação das mensagens de apoio motivacional.

Fonte: Autoria própria.

Como podemos verificar na ilustração da Figura 4, que demonstra a importância do professor-tutor na visão dos alunos cursistas. Pode-se ratificar, o que já é corroborado na afirmativa de Mill (2012), o papel desempenhado pelo tutor, pois 89% dos respondentes considera a presença do mesmo nos cursos de educação a distância muito importante.

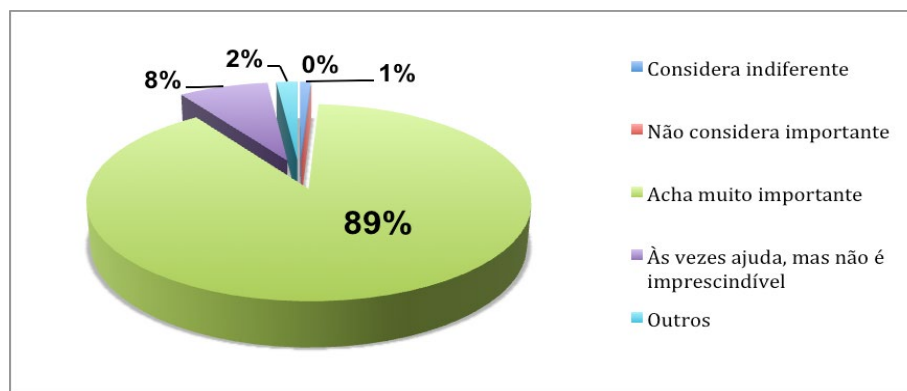


Figura 4 - Grau de importância do tutor no curso EaD.

Fonte: Autoria própria.

Podemos então asseverar que a tutoria tem uma relação direta com o processo de ensino-aprendizagem, pois estes profissionais estabelecem um vínculo mais próximo com os alunos, e de grande importância na participação do desenvolvimento dos cursos e de projetos da modalidade. Uma das estratégias utilizadas pelos tutores nos cursos em EaD são as mensagens, enviadas aos cursistas ou postadas nas plataformas dos cursos, para lembrar-lhes sobre suas tarefas na *web*, numa tentativa também de diminuir a distância virtual.

Quanto a estas mensagens, 82% do grupo de entrevistados afirmaram que leem todas as recebidas, pois as consideram muito importantes. A Figura 5 deixa bem claro que em certa medida os alunos sempre leem as mensagens enviadas por seus tutores.

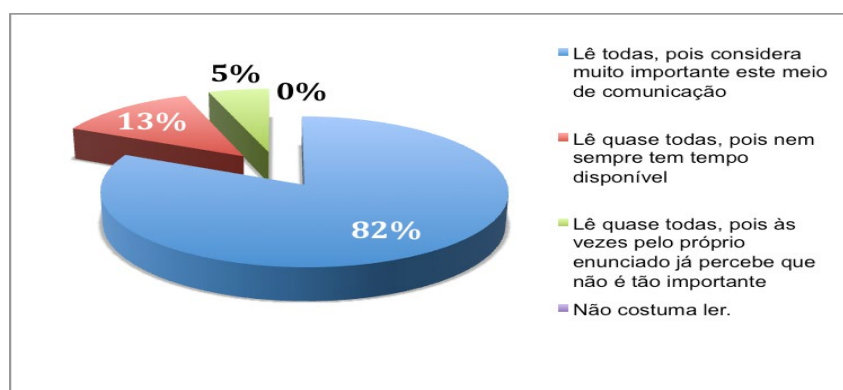


Figura 5 - Resultado das mensagens enviadas pelos tutores.

Fonte: Autoria própria.

A última questão procurou apresentar um termômetro da real necessidade do tutor, principalmente em que momento o aluno se viu mais necessitado de uma comunicação mais fluente e rápida. Como as perguntas eram fechadas, também para agilizar a análise das respostas, foram ofertadas três respostas padrão: no momento de dúvidas sobre os conteúdos do curso; no momento da realização das tarefas; e durante o contato com o ambiente virtual. A Figura 6 deixa nítida a

necessidade do aluno no momento da realização das tarefas, onde há a pressão pelo cumprimento de prazos e também de avaliação.

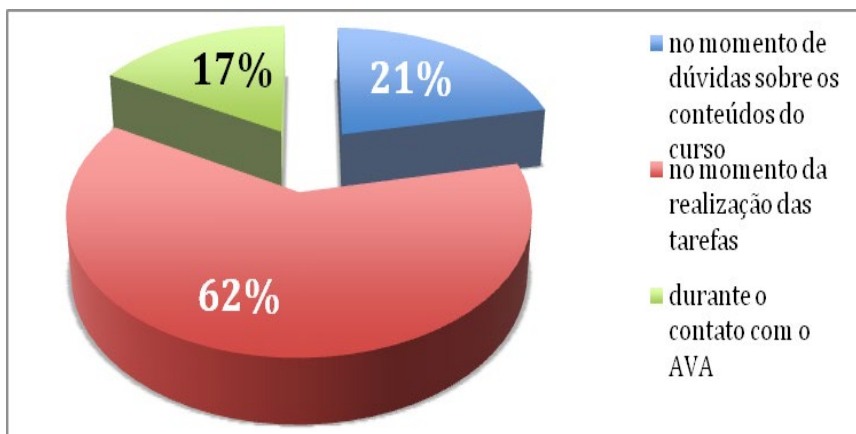


Figura 6 - Necessidade de apoio do professor-tutor.

Fonte: Autoria própria.

A formação do profissional da modalidade a distância deve se preocupar em adquirir também uma cultura básica no domínio das tecnologias, quaisquer que sejam suas práticas pessoais (PERRENOUD, 2001). Dessa maneira é privilegiada a mediação pedagógica com destaque na interação e na relação entre os participantes do processo. Ainda no sentido de manter esta relação e interação do cursista, o tutor muitas vezes, ao perceber a desmotivação do aluno, tenta através de suas mensagens motivadoras diárias, recuperar a atenção deste aluno para o curso. Evidenciou-se pelas respostas expostas que, além da importante ajuda técnica, o tutor também pode influenciar positivamente a permanência do aluno no curso.

A tríade: conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentam a discussão de pressupostos teóricos, tecnológicos e metodológicos das competências na perspectiva da EaD (BEHAR, 2013). A autora aponta as características necessárias para o “novo” docente da atualidade, atuante na modalidade a distância. Como exemplo a competência em relação ao saber fazer, criando condições para que o aluno construa ou produza conhecimentos, sendo fundamental que o tutor desenvolva estratégias motivacionais de ensino. Outra característica seria a rigorosidade metódica, reforçando a necessidade de criticidade e a criatividade dos alunos nos cursos a distância.

Um interessante conceito de “polidocência” é exposto por MILL (2012, p.68) quando no trato desta modalidade de educação a distância, como uma nova forma de divisão do trabalho pedagógico. Numa relação entre professor coordenador da disciplina, do professor que prepara o material de estudo, ou conteudista, e o professor-tutor, que tem ligação direta com os alunos, genericamente, seria uma docência coletiva, “pressupondo uma equipe colaborativa e fragmentada, em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto”.

O que corrobora a ideia de que em EaD a docência não é um empreendimento individual, em grande parcela por causa da complexidade das tecnologias nas quais se apoia o trabalho virtual (MILL,

2012, p.30), e desta forma, ratifica que o docente virtual, um sujeito integrante de um coletivo, é um elemento imprescindível no trato das relações professor-professor-tutores-tutores-alunos-alunos-professores, em uma comunicação de “todos-todos”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente da depreciação profissional atribuída ao docente tutor, ele desempenha um papel imprescindível no ensino-aprendizagem na EaD, sendo, antes de tudo, o papel ocupado por um professor, que ao longo de sua trajetória docente, vem aprimorando maiores habilidades para o seu desempenho no ambiente virtual. Ele é profissional que amplia cada vez mais o seu repertório de estratégias pedagógicas, sinalizando o despontar de novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem e novas racionalidades, além de novas relações de trabalho.

Após análise da pesquisa, podemos afirmar que sob a ótica deste grupo de cursistas, fica claro que o tutor desempenha um papel fundamental na esfera de acompanhamento virtual, sendo a ele atribuído mérito e importância, não somente no momento da realização das atividades, como também quando atua no contexto da motivação, ao incentivar os alunos quando estes se apresentam desanimados para continuar no curso.

A pesquisa revelou que o tutor é aquele que articula o desenvolvimento virtual na busca de saberes, possibilitando a construção coletiva de novos olhares sobre o conhecimento, através da organização de fóruns de debates e do incentivo à participação em *chats*. Neste sentido, acreditamos que o despertar da reflexão crítica entre os participantes virtuais seja o grande desafio da função docente representada, neste caso, pelo tutor.

Além das dimensões motivacionais para a construção dos conhecimentos, os respondentes destacaram ainda a importância do tutor na abordagem metodológica da Educação a Distância, ou seja, na parte mais operacional de como buscar as informações e executar tarefas dentro do novo ambiente virtual.

É importante enfatizarmos também que o campo da EaD no Brasil é muito extenso, e ainda necessita de pesquisas que aprofundem essa temática sob óticas e espaços distintos. Não obstante, no cenário da tutoria muito temos ainda que caminhar no sentido de melhorarmos a capacitação dos tutores e de elevarmos essa profissão ao seu devido prestígio.

6. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R. **Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias**. São Paulo: USP, 2009.

BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. São Paulo: Pensar, 2013.

- BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n.101, set./dez.2007, p.1503-1523. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 abr. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, ed. 100, seção 1, p.3, publicado em 26 maio 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503>. Acesso em: 08 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância [SEED]. Referenciais de Qualidade para Educação a Distância. 2007a. **Diário Oficial da União** n. 8, 11 de janeiro de 2007, seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 02, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, de 11 de Janeiro de 2007, seção 01, p. 08.
- 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- CACIQUE, A. Educação a distância: uma experiência comparativa entre o ensino presencial e via internet. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 4-51, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www2.cefetmg.br/dppg/revista/arqRev/revistan5v2-artigo7.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2019.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaoodeprofessores/article/view/20/65>>. Acesso em: 07 maio 2019.
- GIDDENS, A. **Mundo em Descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- IVENICKI, A; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.
- JULIATTO, C. I. A. **Universidade em Busca da Excelência: um estudo sobre a qualidade da Educação**. 2. ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005.
- KUCHARSKI, M. V. S. **Relações Interpessoais em um ambiente virtual de aprendizagem: etnografia virtual de uma (des)construção**. 2010. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_7030bff52ddc0986074f13f82f976f91. Acesso em: 18 abr. 2019.
- LEMGRUBER, M. S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. Pernambuco. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, **Anais...**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MILL, D. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).
- MORAN, J. M. **O que é educação à distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- NETTO, C., GIRAFFA. L.; FARIA, E. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista Pedagógica**, v.5, n.17, p.8-12, maio/jul. Porto Alegre: 2001.

ROCHA, A. C. **A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso online**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2008.

SILVA, M. Falta interatividade. **Revista Carta Capital**. Entrevista publicada em 15 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/falta-interatividade/>> Acesso em: 26 ago. 2019.

TEIXEIRA JÚNIOR, W. As condições de trabalho da tutoria virtual na educação superior no interior: vozes dos tutores. 2010. **Relatório de Pesquisa**. Ponta Porã, MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EaD - ABED. 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010152735.pdf>> Acesso em: 27 maio 2019.

CONTRIBUIÇÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM SAÚDE INDÍGENA

*CONTRIBUTIONS ON THE TUTOR'S WORK IN DISTANCE EDUCATION:
EXPERIENCES OF SPECIALIZATION IN INDIGENOUS HEALTH
COURSE*

FERNANDA RODER MARTINEZ
UNIFESP

PATRICIA RECH MONROE
UNIFESP

PABLO NATANAEL LEMOS
UNIFESP

VANESSA MOREIRA HAQUIM
UNIFESP

**MARIA CRISTINA CABRAL
TRONCARELLI**
UNIFESP

ANABELE PIRES SANTOS
UFOP

BLANCHE COUTINHO MEDEIROS
UNIFESP

LAVINIA SANTOS DE SOUZA OLIVEIRA
UNIFESP

**SOFIA BEATRIZ MACHADO DE
MENDONÇA**
UNIFESP

DOUGLAS ANTONIO RODRIGUES
UNIFESP

tutoria. O perfil dos tutores demonstra o predomínio de mulheres, enfermeiras, com experiência profissional em saúde indígena e em educação à distância. A análise dos processos formativos e avaliativos do trabalho do tutor evidenciaram uma grande quantidade e variedade de momentos, possibilitando aproximações sucessivas ao papel de tutor, sendo necessário aprofundar a formação teórica sobre EaD. Os tutores com experiência prévia na assistência e na formação em saúde indígena, em processos pedagógicos críticos, com integração ensino-serviço, demonstraram melhor desempenho e facilidade nas funções de tutoria. As principais dificuldades foram: insegurança na mediação de conteúdos específicos das disciplinas, necessitando de maior suporte docente; problemas de acesso à internet em regiões amazônicas, exigindo estratégias para garantir a conectividade; falta de participação e retorno de alunos. Evidencia-se que o papel do tutor tem enfoque em funções docentes e que o projeto pedagógico do curso e o processo formativo da tutoria estimulam habilidades docentes. Tais achados corroboram a discussão em literatura sobre o papel docente do tutor e a importância de formação específica para o trabalho em EaD. Destaca-se como desafios a avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes e a mudança da realidade dos serviços sob a perspectiva da educação permanente em saúde.

PALAVRAS CHAVES: tutor à distância, ensino à distância, saúde indígena.

ABSTRACT: We sought to describe and analyse the role of the tutor and their professional development in the Specialization in Indigenous

RESUMO: Buscou-se descrever e analisar o papel do tutor e seu desenvolvimento profissional nos cursos de Especialização em Saúde Indígena, construído em nove anos e quatro ofertas. Foram analisados documentos sobre a atuação de 71 tutores, com destaque para concepções e práticas de educação e do papel do tutor na educação à distância, limitações e facilidades do trabalho de

Health courses, built in 9 years and offered 4 times. Documents were analysed on the performance of 71 tutors highlighting the conceptions and educational practices, and the tutor's role in distance education, as well as limitations and eases of the tutoring work. The profile of the tutors demonstrates the predominance of women, nurses, with experience in indigenous health and distance education. The analysis of training and evaluation processes of the tutor's work evidenced a large amount and variety of moments, allowing successive approximations to the role of tutor, and a need for further theoretical training on distance education. Tutors with previous experience in indigenous health assistance and previous qualification in critical educational processes, with learning and practice integration, demonstrated better performance and ease in tutoring functions. The main difficulties were: insecurity in mediating specific content of disciplines, requiring more teacher support; issues with internet access in the Amazon regions, requiring strategies to ensure connectivity; lack of students' participation and response. It is evident that the tutor's role must focus on teaching duties, and that the pedagogical project of the course and the training of the tutoring process stimulate teaching skills. These findings corroborate the discussion in the literature on the teaching role of the tutor and the importance of specific training to work in distance education. Some of the challenges which stand out are the assessment of the learning process of students and the change of the services reality from the perspective of permanent education in health.

KEYWORDS: distance learning tutor, distance learning, indigenous health.

1. INTRODUÇÃO

O curso de especialização em saúde indígena *lato sensu* é oferecido na modalidade EAD (Educação a Distância) pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) desde 2008. As três primeiras edições foram realizadas em conjunto com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e desde 2014 as ofertas são desenvolvidas em parceria com a UNASUS (Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde). Trata-se de um curso muito procurado por ser o único em sua área de conhecimento, atender um público específico, ser gratuito, à distância e com alcance nacional, abrangendo os trabalhadores de saúde dos territórios indígenas, em especial da Amazônia, para os quais as possibilidades de atualização profissional e estudo são muito restritas (RECH et al., 2012).

O universo de alunos contemplados em cinco edições do curso é de 1.355 matriculados, dentre os quais 330 são egressos e 350 são atuais cursistas, todos com formação na área da saúde, com predomínio de enfermeiros, médicos e odontólogos, membros das equipes de atenção básica de saúde indígena. As dificuldades de acesso à internet e compatibilização com os horários e escalas de trabalho são os principais motivos de desligamento. O curso possui uma taxa de evasão semelhante à média de evasão dos cursos on-line do país (ABED, 2015; BRASIL, 2007). A equipe de coordenadores, docentes, orientadores de TCC e apoio pedagógico reúne mais de 100 pessoas, sendo 40 docentes e 71 tutores. O trabalho de informática e secretaria escolar é realizado de modo centralizado por uma equipe mista para todos os cursos da modalidade EAD da universidade.

O financiamento provém do governo federal, por meio da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) para os cursos da UAB e pela Secretaria de Educação e Gestão do Trabalho e Secretaria Especial de Saúde Indígena, ambas do Ministério de Saúde, para as ofertas da UNASUS. O vínculo formal entre a UNIFESP e o contratante

dos alunos do curso, através da UNASUS, foi uma estratégia importante por responsabilizar o gestor local da saúde indígena a proporcionar estrutura para teleequipamentos de informática, logística para webconferências e deslocamento dos alunos para encontros presenciais.

A frequência dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem é flexível e organizada de acordo com as escalas de trabalho que variam em cada serviço e implicam em períodos de até 30 dias sem acesso ou com acesso precário à internet.

A saúde indígena compreende-se como uma área em expansão no campo do ensino e pesquisa da saúde coletiva, expressa enquanto uma política afirmativa que contempla as especificidades étnicas e culturais dos indígenas no Brasil. Veio integrar-se ao SUS em 1999, por meio da organização do Subsistema de Saúde Indígena, cujas unidades executoras são os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI - BRASIL, 1999).

Os indígenas que vivem no Brasil representam 0,44% da população nacional. Dados do censo demográfico de 2010 apontam a existência de 817.963 pessoas e 250 etnias, falantes de cerca de 200 línguas diferentes do português. Destas, 502.783 vivem em terras indígenas, sendo 60% na Amazônia (IBGE, 2010). Esses povos caracterizam-se pela grande vulnerabilidade social, dada suas histórias de contato, diversidade sociocultural e barreiras geográficas que dificultam o acesso às comunidades. O perfil de saúde-doença, embora esteja modificando-se com rapidez, ainda é compatível com o de populações socialmente excluídas, com predomínio de doenças infecciosas, endemias e a presença crescente das doenças crônicas não transmissíveis relacionadas às mudanças advindas do contato com a sociedade nacional (BASTA; ORELLANA; ARANTES, 2012).

Dados sobre os profissionais que atuam na saúde indígena são imprecisos. Informações de 2013 indicam um grupo de cerca de 2.500 profissionais de nível superior em todo Brasil, envolvidos no trabalho assistencial nas aldeias e locais de apoio próximos às terras indígenas (SESAI, 2014). Com o provimento de profissionais do Programa Mais Médicos para o Brasil nas áreas indígenas houve um acréscimo de 400 médicos na saúde indígena, em sua maioria provenientes de Cuba.

Os treinamentos oferecidos em serviço não conseguem abarcar uma demanda tão complexa e diversa que passa por conhecimentos originários das ciências humanas e sociais, pouco familiares aos profissionais de saúde. As capacitações oferecidas em serviço para profissionais iniciantes reproduzem modelos tecnicistas de ensino (HADDAD et al., 2010) que desconsideram a realidade de vida e trabalho das populações envolvidas, além de não abordarem a importância do diálogo intercultural para a efetividade das ações e intervenções em atenção básica de saúde voltada aos indígenas (DIEHL; PELEGRINI, 2014; MENDONÇA, 2005).

Recentemente, algumas universidades começaram a abordar conteúdos de saúde indígena em cursos de graduação, principalmente na região Norte e Centro-Oeste. Apesar disso, as lacunas de formação técnica, antropológica e política estão presentes no cotidiano dos profissionais da saúde indígena (DIEHL; PELEGRINI, 2014; OLIVEIRA, 2005).

É nesse contexto que se coloca a experiência da Escola Paulista de Medicina (EPM) da UNIFESP na atenção à saúde dos povos indígenas do Parque do Xingu e de outros territórios indígenas

do país. Desde 1965, esta instituição possui um projeto de extensão universitária denominado Projeto Xingu, que atua na qualificação do trabalho assistencial em território indígena, a partir de ações de promoção de saúde, pesquisas acadêmicas e diversos processos formativos de indígenas e não indígenas. Nesse sentido, o Projeto Xingu colaborou na formação profissional de agentes indígenas de saúde, auxiliares de enfermagem indígenas, estudantes de graduação e profissionais de saúde que atuam na assistência à saúde indígena.

Essa experiência veio somar-se à prática pioneira do ensino à distância na saúde, que ocorre na mesma universidade desde 1995, e vem se fortalecendo. Atualmente há um curso de especialização em saúde da família oferecido em parceria com a UNASUS, seis cursos de especialização, um curso superior de Tecnologia em design educacional e um mestrado profissionalizante em matemática, oferecidos em parceria com a UAB.

A estruturação do projeto pedagógico do curso de especialização em saúde indígena e do ambiente virtual de aprendizagem foi elaborada ao longo dos anos de maneira interdisciplinar com a participação de profissionais do Projeto Xingu/EPM, da Secretaria de Educação a Distância/UNIFESP e do Departamento de Informática em Saúde/EPM.

Organizar e socializar os conhecimentos produzidos, além de desencadear novos processos de discussão e reflexão sobre questões de saúde da população indígena nas áreas de trabalho dos alunos, apresentam-se como objetivos de um curso de especialização lato sensu em saúde indígena. A carga horária total é de 420 horas, distribuídas em sete disciplinas, todas de caráter teórico-prático e diretamente relacionadas ao cotidiano da atenção básica da saúde indígena. As atividades propostas e as avaliações procuram considerar o local de trabalho dos alunos, trazendo elementos sobre a realidade sociocultural, necessidades de saúde e o perfil de saúde-doença dos povos indígenas envolvidos, de modo a evidenciar a enorme diversidade sociocultural dos indígenas e convidar o aluno a agir criticamente sobre a realidade onde está inserido. A bibliografia das disciplinas está organizada em tópicos obrigatórios e sugeridos, de modo a contemplar os diferentes interesses e formações dos alunos.

O planejamento, implantação do curso e tomada de decisões são feitos de forma colegiada, em reuniões presenciais periódicas com o grupo de tutores, docentes e equipe de coordenação, orientando desde os conteúdos a serem oferecidos nas disciplinas aos modos de avaliação e gestão escolar em cada turma. Considerando o desenho curricular do curso e sua dinâmica de condução, a atuação dos tutores coloca-se em grande evidência.

2. OBJETIVOS

Descrever e analisar o papel do tutor e o desenvolvimento profissional durante quatro edições do curso de Especialização em Saúde Indígena da UNIFESP, no período de 2008 a 2016.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso com enfoque descritivo e qualitativo (GIL, 1994) utilizando dados secundários. A análise documental abarcou as seguintes fontes de informação:

- Atas de reuniões presenciais quinzenais, contendo descrição e apontamentos dos tutores sobre suas atividades;
- Registros periódicos de auto-avaliação dos tutores junto ao coordenador de tutoria, utilizando instrumentos impressos, encontros individuais e coletivos;
- Registros dos processos periódicos de avaliação da coordenação de tutoria e coordenação do curso sobre o trabalho dos tutores;
- Relatórios de oficinas de capacitação no início de cada oferta; e
- Relatórios de oficinas de avaliação da oferta e planejamento da oferta seguinte com toda equipe do curso - coordenação, docentes e tutores.

Durante as análises, buscou-se destacar as concepções e práticas de educação trazidas e incorporadas pelos tutores; as compreensões sobre o papel do tutor no ensino à distância ao longo dos processos formativos e avaliativos da equipe de tutores; as dificuldades, limitações e facilidades do trabalho dos tutores no decorrer das edições do curso.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise de dados pessoais e profissionais dos 71 tutores à distância atuantes em 4 ofertas do curso, verificou-se a configuração de um grupo interdisciplinar, em sua maioria profissionais de saúde, com experiência prévia em atenção básica de saúde indígena, em processos formativos de educação permanente em saúde e de ensino à distância. Existe predomínio do sexo feminino, com 82% do total de tutores e consoante com a feminização da força de trabalho em saúde no país (BRASIL, 2009). Quanto à categoria profissional, a distribuição predominante foi de 37% de enfermeiros, 15% de cirurgiões-dentistas, 9% de nutricionistas, 8% de pedagogos e 7% de médicos. A maior parte dos tutores (83%) possui experiência profissional em áreas indígenas e também experiência prévia em EaD (77%), sendo que 39% foram ex-alunos do curso de especialização em saúde indígena.

No início de cada oferta, os tutores selecionados por meio de edital participaram de uma oficina de capacitação com uma equipe de docentes da universidade, composta por profissionais da EaD, tecnologia da informação e saúde indígena. Foram discutidos conceitos e práticas destas áreas para o desenvolvimento de competências da tutoria definidas no projeto pedagógico do curso, além da incorporação de habilidades práticas de navegação no ambiente virtual de ensino. Na avaliação realizada por tutores e coordenadores do curso sobre as oficinas, aponta-se que as capacitações, apesar

de curtas, cumprem o objetivo de desenvolver competências relacionadas aos aspectos da presença cognitiva, social e de ensino, sob a perspectiva pedagógica das comunidades virtuais de inquirição (BONICI, 2014; ANDERSON, DRON e MATTAR, 2012; GARRISON, ARCHER e ANDERSON, 2003).

Conforme aponta Filho et al. (2012), Soek e Gomes (2008), é importante ao longo do curso o planejamento de atividades regulares e contínuas para aperfeiçoar a formação e atuação profissional da equipe de tutoria. Em todas as ofertas do curso foram realizadas reuniões presenciais quinzenais reunindo docentes conteudistas, orientadores de TCC, tutores e coordenação do curso. Os membros da equipe residentes em outros municípios e estados participavam por videoconferência. Tais encontros foram muito valorizados pelos tutores em suas avaliações, como parte do processo formativo.

Os processos de auto-avaliação individual dos tutores junto ao coordenador de tutoria e coordenador pedagógico, realizados de maneira presencial/informal ou com instrumentos de registro, permitiram um espaço onde se sentiram mais à vontade e seguros para exprimir algumas ideias, preocupações e inseguranças.

Ao fim de cada curso, as oficinas de avaliação da oferta atual e planejamento da oferta seguinte com toda equipe do curso (coordenação, docentes e tutores) possibilitaram um ambiente rico para a auto-avaliação dos tutores, bem como para uma avaliação detalhada dos tutores sobre o projeto pedagógico do curso e o desenvolvimento das disciplinas.

No cotidiano, os tutores realizam a mediação entre conteúdos, alunos e docentes, acompanhando o desenvolvimento das disciplinas e do trabalho de conclusão de curso (TCC). Assim, um dos aspectos centrais da dinâmica do processo formativo da especialização foi se constituindo em torno do trabalho dos tutores, destacando-se:

1. Mapeamento e monitoramento contínuo dos estudantes de acordo com a região de trabalho, fluência digital, condições de internet e escalas de trabalho;
2. Comunicação síncrona e assíncrona, de modo individual ou em grupo, sobre os objetivos de aprendizagem de cada disciplina, planejamento das atividades didáticas e prazos das atividades pendentes por diferentes vias: ambiente Moodle, e-mails, telefone e mensagens por aplicativo (WhatsApp); e
3. Interação e mediação pedagógica nos fóruns, tarefas dissertativas e outros recursos pedagógicos das disciplinas. Confecção de relatórios de acesso dos alunos. Comunicação com os docentes, coordenação do curso e secretaria sobre as dúvidas dos alunos. Correção e feedback das atividades, postagem das notas no ambiente virtual, discussão sobre o desempenho dos alunos em reuniões de conselho de classe, discussão dos conteúdos das disciplinas em curso e da situação geral dos alunos em reuniões quinzenais.

A partir das fontes de informação analisadas, verificou-se algumas facilidades apontadas pelos coordenadores e tutores com relação à atuação profissional do tutor. Os tutores que possuíam experiência assistencial em serviços de atenção básica em saúde indígena demonstraram maior facilidade na mediação de discussões teórico-práticas com os estudantes. Da mesma forma, os tutores

com experiência anterior em outros processos formativos do Projeto Xingu/UNIFESP demonstraram um melhor desempenho e segurança nas funções de tutoria do curso, confirmando estudos que apontam a importância do domínio de conteúdo e do projeto pedagógico do curso como um todo, por parte da tutoria (BARBOSA; REZENDE, 2006; SILVA, 2008).

A metodologia pedagógica dos processos formativos do Projeto Xingu/UNIFESP é baseada em uma perspectiva crítica e problematizadora (FREIRE, 1996; SAVIANI, 1992; MOREIRA, 2000), que alia conhecimentos biomédicos e antropológicos para uma atuação intercultural do profissional de saúde (MENDONÇA, 2005; DIEHL; PELEGRINI, 2014). A integração ensino-serviço é um eixo pedagógico estruturante dos processos de formação e do próprio processo de trabalho em saúde (MENDONÇA, 2005; CECCIN, 2005; BRASIL, 2009). Desta forma, os tutores que vivenciaram experiências anteriores construídas com o mesmo arcabouço teórico-prático do curso de especialização, demonstraram mais facilidade na atuação pedagógica de tutoria.

Barbosa e Rezende (2006) apontam dificuldades dos tutores em transpor a formação de racionalidade técnica, de inspiração positivista, para uma prática pedagógica crítica, reflexiva, humanista e menos tecnocrata. Verificou-se que esta dificuldade não se expressa na maioria dos tutores, que demonstraram uma incorporação da dimensão do “ser educador”, conscientes de que os modos de educar e agir refletem suas próprias experiências como estudantes, cidadãos e sujeitos sociais (SAVIANI, 1992; MOREIRA, 2000).

As principais dificuldades relatadas pelos tutores e apreendidas neste estudo foram: insegurança na mediação de alguns conteúdos específicos das disciplinas, necessitando de maior suporte docente; problemas de acesso à internet nas regiões Norte e Centro Oeste, exigindo do tutor estratégias variadas de comunicação e recursos para garantir a conectividade (TURRA, 2007) e falta de participação e de retorno de alguns alunos.

Busca-se traçar um perfil dos estudantes no início do curso, oferecendo suporte direcionado de acordo com a região do país onde vivem, a fluência digital, o acesso à internet e períodos longos em áreas indígenas geograficamente isoladas.

É recorrente a preocupação dos tutores com alunos que ficam longos períodos sem acessar o curso, sendo realizadas inúmeras tentativas de contato e apoio. O material didático é disponível integralmente no ambiente virtual (Plataforma UNA-SUS/Moodle), parcialmente no formato impresso e em pen drives, pelas limitações das conexões de banda larga, especialmente no interior da Amazônia. Esta estratégia passou a ser utilizada a partir da 3ª edição do curso, dada a constatação de dificuldades de acesso ao material visual nos cursos anteriores.

Aprofundar as possibilidades de conectividade e a relação entre tempo, espaço e mediação em EAD para este público amazônico parece importante neste caso, considerando que todos os alunos, quando conectados ao ciberespaço, fazem parte da gigantesca rede mundial de acesso e transmissão de informações (TURRA, 2007). A conectividade também promove o processo de aprendizagem, tanto coletivo como individual, uma vez que as pessoas envolvidas aprendem, refletem e resolvem problemas de forma colaborativa (SALVAGO et al., 2011).

A maior parte da equipe possui uma profunda experiência em processos formativos de trabalhadores da saúde indígena, sob a perspectiva da Educação Permanente em Saúde, que valoriza a integração ensino-serviço, a mudança das práticas profissionais e da realidade concreta dos serviços de saúde (LOPEZ et al., 2007). Nesse sentido, os tutores apontam o processo avaliativo dos estudantes como um grande desafio, considerando a distância física e a impossibilidade de avaliar a mudança das práticas profissionais no serviço onde o estudante atua.

O tutor tem sido objeto de estudo de diversos autores e, de acordo com as concepções pedagógicas do curso no qual ele está envolvido, recebe variadas denominações, tais como: orientador, professor, facilitador da aprendizagem, tutor-orientador, tutor-professor, e até mesmo animador de rede (BARBOSA; REZENDE, 2006; FILHO et al., 2012; SILVA, 2008).

Percebe-se que o papel do tutor no curso de especialização em saúde indígena possui um enfoque em funções docentes, como um sujeito de mediação do conhecimento, conforme destaca Soek e Gomes (2008), centrando-se no “fazer aprender”, na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem. Concretamente, essa função se expressa na participação ativa dos tutores nos processos de avaliação e planejamento do curso, na relação com os estudantes nos encontros presenciais, nas mediações em fóruns de discussão assíncrona, nas avaliações e feedbacks de tarefas dissertativas, na comunicação cotidiana e na construção de vínculo com cada aluno da turma. Busca-se assim, consolidar a presença de ensino e a presença social que são apontadas em diversos estudos como imprescindíveis na relação pedagógica mediada pela tecnologia (BONICI, 2014; ANDERSON; DRON; MATTAR, 2012; GARRISON; ARCHER; ANDERSON, 2003).

A função docente foi evoluindo ao longo de oito anos de ofertas, sendo concomitante à formação da equipe no nível da pós-graduação no campo da saúde coletiva e saúde indígena. Parte do grupo pôde fixar-se na tutoria e desempenhar posteriormente outras funções de professor conteudista, orientador de TCC e coordenador de tutoria, desenvolvendo assim novas habilidades pedagógicas.

As diversas fontes de informação analisadas apontam que as funções desempenhadas pelos tutores neste curso corroboram com o que vem sendo discutido na literatura sobre a potencialidade do papel docente do tutor (SILVA, 2008; FILHO et al., 2012; SOEK; GOMES, 2008; BARBOSA; REZENDE, 2006) e a importância de uma formação específica para este trabalho (LEVI, 1999; MORAN, 2003).

Observam-se lacunas na formação teórica e na atuação prática dos tutores no que diz respeito aos conhecimentos da educação à distância e de design educativo. Parte delas vem sendo supridas com um curso de aperfeiçoamento em práticas de tutoria oferecido pela UNIFESP e a participação dos tutores em diferentes processos de capacitação e oficinas de trabalho.

Apesar de tais lacunas, o arcabouço pedagógico teórico-prático dos processos formativos do Projeto Xingu, incorporado pela maioria dos tutores em seus trajetos profissionais, parece ter facilitado a atuação docente centrada no aluno, a construção de relações mais horizontais e dialógicas, bem como a utilização de concepções pedagógicas da aprendizagem significativa, crítica e problematizadora (FREIRE, 1996; SAVIANI, 1992; MOREIRA 2000).

Outro aspecto relevante é a demonstração de que a especialização, oferecida à distância, pode inserir-se no processo de educação permanente em saúde, que já é consolidado no modo presencial (CECCIN, 2005; BRASIL, 2009). Compartilhamos com Lopez et al. (2007) a visão de que a educação permanente é um dispositivo de aprendizagem significativa na qual o cotidiano do trabalho e as experiências prévias do grupo podem estar associadas aos conteúdos formais, enriquecendo-os e modificando-os. Essa possibilidade é plenamente exequível na modalidade à distância e com o trabalho ativo dos tutores.

5. BIBLIOGRAFIA

ABED. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014**. Curitiba: Ibpex, 2015.

ANDERSON, T.; DRON, J.; MATTAR, J. **Três gerações de pedagogia de educação a distância**. EAD em Foco Revista Científica em Educação a Distância. 2012. Rio de Janeiro, Fundação Cecierj, v.2, n.1, 2012. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/issue/view/3/showToc>. Acesso em: 11 mai. 2016.

BARBOSA, M.F.S.O.; REZENDE, F. A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica a distância: avanços e desafios. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.10, n.20, p.473-86, jul/dez, 2006.

BASTA, P.C.; ORELLANA, J.D.Y.; ARANTES, R. **Perfil epidemiológico dos povos indígenas no Brasil: notas sobre agravos selecionados**. In: GARNELO L, PONTES A.L. (Org.). Saúde Indígena: Uma introdução ao tema. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, p. 60-106, 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 9836 de 23 de setembro de 1999. Acrescenta dispositivos à Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, que “dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências”, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 1999.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente para os Trabalhadores do SUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <http://www.unasus.gov.br/noticia/politica-nacional-de-educacao-permanente-do-sistema-unico-de-assistencia-social-suas-e>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BONICI R.M.C. **Aplicações do modelo de comunidade de inquirição na EAD**. Anais do 20º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Curitiba, PR, 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2014/arquivos/13h30_Rosangela_Bonici_APE70.ppt. Acesso em: 11 jun. 2016.

CECCIM R.B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface – Comum, Saúde, Educ**, v.9, p.161-77, 2005.

DIEHL, E. E.; PELLEGRINI, M. A. Saúde e povos indígenas no Brasil: o desafio da formação e educação permanente de trabalhadores para atuação em contextos interculturais. **Cad. Saúde Pública**, v.30, n.4, p.867-874, Rio de Janeiro, abril, 2014.

FILHO, A. C; SALES, V.M.B; ALVES, F. C. **A Identidade Docente do tutor da Educação a distância**. Anais do SIED – Simpósio Internacional de Educação à Distância. Universidade Federal de São Carlos, (UFSCAR) São Carlos, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/295-1015-1-ED.pdf>. Acesso em: 25 jun.2016.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura, 1996.
- GARRISON, D. R.; ARCHER, W.; ANDERSON, T. **A theory of critical inquiry in online distance education**. In: MOORE, M; ANDERSON, G. (Ed.). *Handbook of distance education*. New York: Erlbaum, p. 113-127, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- HADDAD A. E., MORITA M. C., PIERANTONI, C. R., BRENELLI, S. L., PASSARELLA T., CAMPOS F. E. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. *Rev Saúde Pública*, v. 44, p. 383-93, 2010.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010 - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Brasília, DF. 2010.
- LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LOPES et al. Potencialidades da Educação Permanente para a mudança das práticas de saúde. *Com. C Saúde*, v. 1, n. 2, p. 147-155, 2007.
- MENDONÇA, S. B. M. **O agente Indígena de Saúde no Parque Indígena do Xingu: reflexões**. In: BARUZZI R.C., JUNQUEIRA C. *Parque Indígena do Xingu: Saúde, Cultura e História*. São Paulo: Terra Virgem; 2005, p. 227-2546.
- MORAN, J. M. **Contribuições para uma pedagogia da educação online**. In: SILVA M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p 39-50.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 2000.
- OLIVEIRA L.S. S. Um panorama sobre recursos humanos em saúde indígena. *Revista Saúde Coletiva*, v.2, n.8, p.103-108, 2005.
- RECH, P.; OLIVEIRA, L. S. S.; RODRIGUES, D. A.; LEMOS, P. N.; MARTINEZ, F. R.; HAQUIM, V. M. Especialização em Saúde Indígena - equidade e oportunidade de formação em saúde coletiva. **Anais do 18º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. São Luiz, MA, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/314f.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016.
- SALVAGO, B. M; PISTORI, J; LOPES, M. C. L. P; SERRA, M. L. A. A. Educação a distância na contemporaneidade: Experiências de conectividade e colaboração. **Colabor@- Revista digital da Comunidade Virtual de Aprendizagem**. Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior. v. 7 n. 26, 2011. Disponível em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/192>. Acesso em: 11 jun. 2016.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 26. ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1992. 104 p.
- SESAI. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Recursos Humanos**. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/oministerio/principal/secretarias/secretaria- sesai>. Acesso em: 26 mai. 2016.
- SILVA, M. B. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ‘ser-tutor’ no contexto da educação a distância**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- SOEK, A. M.; GOMES, D. L. As relações de ensino/aprendizagem na Educação a Distância e o trabalho do tutor como mediador do conhecimento. *Revista Intersaberes*. v.3, n. 6, p. 166 – 176, 2008.
- TURRA, N. C. Reuven Feurstein: Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. *Revista de Educação*, v. 2, n. 4, jul/dez, 2007.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES



SANDRA REGINA DOS REIS¹

OKÇANA BATTINI²

RESUMO: As discussões acerca da formação de professores para atuar na educação básica se acentuaram na década de 90 em função da promulgação da LDB nº 9394/96. A partir desse período tem se refletido o contexto social, legal e político que envolve essa mudança, com o fim de se construir diretrizes para formação dos professores. Essas mudanças são traduzidas em resoluções e regimentos que nem sempre atendem às expectativas dos educadores e da sociedade em geral. Assim, esse trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com professores em formação de um curso de pedagogia a distância e tem como objetivo analisar os princípios necessários que fundamentam a formação desses professores, tanto a distância como presencial, partindo do histórico do curso e das discussões que alentaram as diretrizes do curso de Pedagogia instituídas pela Resolução CNE / CP nº 01 de 15 de maio de 2006. Com vistas a conhecer um pouco mais esse contexto, sem a pretensão de esgotá-lo, essa reflexão centra-se na docência e em aspectos como os saberes do professor, a articulação teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva do professor. Aborda ainda, a formação do pedagogo na modalidade presencial e na modalidade a distância, apresentando uma breve reflexão sobre aspectos a serem observados na formação desse profissional a distância. Os cursos de Pedagogia ofertado na modalidade à distância, absorvem as-

pectos semelhantes aos cursos ofertados na modalidade presencial. Porém, a formação do professor a distância exige outros cuidados e reflexões, como a familiarização e o domínio da tecnologia; atenção especial às atividades que envolvem práticas como os estágios; envolvimento da figura do tutor; a comunicação mediada pelas tecnologias; a mudança dos papéis do professor e do aluno; a construção da autonomia do aluno, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Formação de professores; Pedagogia; Educação a Distância.

ABSTRACT: The discussions about the training of teachers to work in primary education have widened in the 90s due to the enactment of LDB No 9394/96. From that period has reflected the social, legal and political environment that surrounds this change in order to build guidelines for teacher training. These changes are translated into resolutions and regulations that do not always meet the expectations of educators and society in general. Thus, this work is the result of a survey of teachers in training a pedagogy course and distance is to analyze the necessary principles that underlie the formation of these teachers, as both face away, leaving the course history and the discussions that fostered guidelines established by the Faculty of Education CNE / CP No. 01 of May 15, 2006. In order to know a little more this context, without claiming to exhaust it, this

1 Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Email: sandra.rampazzo@gmail.com

2 Docente na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Doutora em Educação – pela Universidade Federal do Paraná. Email: okcana@unopar.br

discussion focuses on aspects such as teaching and the teacher's knowledge, the integration of theory and practice, research and training reflective teacher. Also discusses the formation of the educator in the classroom and in the distance, with a brief reflection on aspects to be observed in the formation of professional distance. Pedagogy courses offered in distance mode, absorbing aspects similar to courses offered in the classroom. However, teacher training distance requires care and other considerations, such as familiarity and mastery of technology; special attention to activities that evolve as practices stages; involvement of the figure of the tutor; mediated communication technologies, the changing roles of teacher and student, the construction of learner autonomy, among other things.

Keywords: Teacher training, Education, Distance Education.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação de professores para atuação na educação básica se acentuou na década de 90 e no início dos anos 2000, em função do TÍTULO VI - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (art. 61 a 67), da LDB nº 9394/96 que expôs: o tratamento específico para a formação dos docentes para atuar na educação básica e para a formação de profissionais de educação; a formação dos profissionais e dos docentes em nível superior, a ser realizada nos institutos superiores de educação; programas de formação pedagógica para a formação de outros profissionais que desejam atuar na educação; programas de educação continuada; inclusão de, pelo menos 300 horas de prática de ensino, para formação do professor e valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos estatutos e planos de carreira o ingresso por concurso público de provas e títulos, formação continuada, piso salarial, progressão na carreira mediante titulação, período reservado de estudos e condições adequadas de trabalho.

Somado a esse, fatores sociais, políticos e econômicos tem promovido a necessidade de se refletir de forma mais aprofundada o cenário dos cursos de pedagogia a distância e presencial no Brasil. Com o fim de explorar um pouco mais esse contexto, esse estudo tem o propósito de refletir sobre aspectos que envolvem a formação do professor no curso de pedagogia.

A pesquisa originou-se da atuação das pesquisadoras como docentes de curso de formação de professores na modalidade presencial e a distância. A vivência das mesmas antes e após a implantação das diretrizes do curso de pedagogia no ano de 2006 as levou à reflexão sobre as reformulações necessárias nos cursos e os princípios que fundamentam o curso no contexto atual.

A partir dessa inquietação, foi realizada uma pesquisa no curso de pedagogia a distância de uma universidade pública do estado do Paraná, que teve como objetivo analisar os princípios necessários que fundamentam a formação de professores no curso de pedagogia a distância.

A pesquisa teve como procedimento metodológico a análise do projeto pedagógico do curso, observação direta em módulos do curso e observação direta da ação docente dos professores cursistas. Porém, as discussões aqui apresentadas consistem em um recorte dos resultados dessa pesquisa, respaldadas apenas nas reflexões realizadas a partir da análise do projeto pedagógico do curso,

tomando por base as diretrizes para a formação do professor nos cursos de Pedagogia tanto a distância como presencial.

Propomos, então, partir das discussões que alentaram as diretrizes do curso de Pedagogia instituídas pela Resolução CNE / CP nº 01 de 15 de maio de 2006. Apresentamos uma reflexão sobre a docência e sobre aspectos como os saberes do professor, a articulação teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva do professor. Seguimos com reflexões sobre a formação do professor nos cursos de pedagogia na modalidade a distância e encerramos com uma breve reflexão sobre aspectos a serem observados na formação desse profissional a distância.

Reflexões sobre a formação do professor em cursos de Pedagogia presencial e a distância.

O contexto de discussão sobre o curso de Pedagogia após a promulgação da LDB nº 9394/96, se estendeu até os meados dos anos 2000, culminando com a implantação das diretrizes para o curso de Pedagogia, Resolução CNE / CP nº 01 de 15 de maio de 2006.

Após mais de duas décadas de discussão sobre as diretrizes para o curso de pedagogia, a resolução não atendeu a todos os anseios dos profissionais da educação.

Segundo Ribeiro e Miranda (2008, p.14)

As novas DCNs para o Curso de Pedagogia constituem uma conquista da ANFOPE em conjunto com as demais entidades do setor educacional, especificamente as de formação de professores. Contudo, após sua aprovação foram suscitados debates, questionamentos, dúvidas advindas de diferentes campos da comunidade educativa: docentes, discentes, pesquisadores, entre outros, o que significa dizer que não há consenso acerca das DCNs.

Extinguiu as habilitações do curso de Pedagogia, tornando o curso licenciatura em pedagogia. Possibilitou a transformação dos Cursos Normal Superior em cursos de Pedagogia, mediante a reestruturação do projeto pedagógico do curso. Atribuiu uma identidade ao profissional de pedagogia, direcionando a formação à docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental. Integrou à docência a “participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (PARECER CNE / CP 05/2005).

Ainda, segundo o Parecer CNE / CP 05/2005 que fundamentou a resolução CNE / CP 01 de 15 de maio de 2006, a docência constitui a base da formação do licenciado em Pedagogia, sendo “compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (PARECER CNE / CP 05/2005). Para Aguiar et al (2006, p. 12) “a docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares”.

Da mesma forma, não se confunde com a simples utilização de métodos e técnicas pedagógicas, desprendidos das realidades históricas específicas. A docência “constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (PARECER CNE / CP 05/2005).

Segundo Aguiar et al (2006, p.12)

O trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstróem.

Os estudos de Tardif (2009) complementa a discussão, uma vez que considera a docência como um trabalho, no qual os professores não são apenas agentes em uma instituição denominada escola, mas são também

atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (TARDIF, 2009, p.38).

O trabalho docente é carregado de sentido e a docência precisa ser compreendida como trabalho interativo, que necessita ser estudada e interpretada em sua totalidade.

A docência é regida por uma racionalidade que envolve regras e regulamentos que funcionam com a ajuda dos docentes e outros profissionais que controlam e planejam o ambiente de trabalho. Desse ponto de vista, “a docência aproxima-se bastante dos ofícios e das profissões cujo universo de trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetidas, amplamente padronizadas” (TARDIF, 2009, p.43).

A formação de professor nos cursos de Pedagogia, segundo as diretrizes atuais, possui um caráter generalista. Tem em vista a *práxis* humana, o professor que ministra aulas, o gestor, o dirigente, o profissional que atua com as formas de organização e gestão do trabalho, que compreende as relações sociais mais amplas que constituem a sociedade e que exerça função de produtor e de cidadão.

Possui ainda, um currículo dirigido à formação do profissional, voltado à aprendizagem do aluno, ao trato à diversidade, ao enriquecimento cultural, às práticas investigativas, à elaboração e execução de projetos, ao trabalho em equipe e ao uso das tecnologias de comunicação e de metodologias inovadoras, assim como as competências necessárias à atuação do professor na educação básica, conforme apregoa o Parecer CNE / CP nº 009/2001, que fixa as diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Pimenta (1999) alerta ainda que ser professor é ir além da atividade burocrática para qual se formam técnicos. É preciso formar no aluno, atitudes, valores, habilidades e conhecimentos que

conduzam à construção dos saberes-fazer docentes necessários para enfrentar os desafios que a prática social coloca no cotidiano. Espera-se que os professores se apropriem dos conhecimentos da didática e da teoria da educação e desenvolvam “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1999, p.18).

A articulação teoria e prática, a pesquisa e formação reflexiva constituem-se elementos a serem contempladas na discussão da formação do professor nos cursos de Pedagogia.

A articulação teoria e prática necessita ir além do conhecimento prático-utilitário. A teoria tem o papel de “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p.26). Da mesma forma, “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (AZZI, 1999, p.47).

Nesse sentido, a resolução CNE / CP 01 de 15 de maio de 2006, caminhou na contramão das discussões, quando reduz a carga horária de estágio de 400 para 300 nas diretrizes e retira as 800 horas de prática. Essa configuração certamente trouxe prejuízos à efetivação da articulação teoria e prática nos cursos de Pedagogia. Em especial, no momento atual, ao qual o contingente de alunos que buscam essa formação não é mais constituído por professores já inserido no âmbito escolar ou egresso de curso normal em nível médio.

A relação teoria e prática precisa ainda estar presente no início e ao longo de todo o curso. Isso, “significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.268-269).

Além da articulação teoria e prática, a pesquisa deve ser enfatizada no processo de formação do professor nos cursos de Pedagogia, uma vez que, para ensinar é necessário dispor de conhecimentos, saber mobilizá-los para a ação e compreender o processo de construção do conhecimento. A formação do professor precisa alimentar-se constantemente pelo ensino e pela pesquisa.

Segundo Nóvoa (1992) a formação do professor se constrói pela reflexão crítica sobre sua própria prática, na busca pela construção da sua identidade pessoal e profissional, fortalecida pela criação de redes coletivas de trabalho, em que experiências e saberes são partilhados de forma mútua. A formação passa pela experimentação, inovação, ensaio de novas formas de trabalho pedagógico. Envolve a reflexão crítica sobre a utilização dessas formas e a investigação desenvolvida diretamente com a prática educativa. Assim, o professor assume o papel de protagonista da profissão docente, não devendo ser vistos somente como meros executores de currículos, mas como elaboradores que participam na sua definição e os (re) interpretam.

Refletir sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia implica em pensar sistema escolar intrínseco ao contexto social e político, bem como em pensar sobre o sujeito, o cidadão e o profissional que se deseja formar.

As reflexões precisam estender-se para além das diretrizes, contemplando o *locus* de formação desse profissional. A partir da promulgação da LDB 9394/96, que em seu artigo 80, contempla 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, p. 55-56), propostas de Educação a distância (EaD) foram disseminadas em todo o Brasil, tendo como alavanca a formação de professores em cursos de Pedagogia a distância.

Diversas experiências com cursos de pedagogia vêm sendo desenvolvidas no Brasil, possibilitando a forma de professores nas diversas e mais afastadas regiões do país. Esses modelos suprimem a necessidade de acesso aos grandes centros para formação. Situa-se aqui, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se propõe a ofertar ensino superior, dentre os cursos, pedagogia, a uma população carente de conhecimento e impossibilitada de acesso ao saber institucionalizado. A UAB é constituída por diversas universidades públicas, em todas as regiões do Brasil. Os cursos ofertados e seus projetos pedagógicos competem à instituição, podendo variar conforme a necessidade e entendimento de seus proponentes. Porém, a oferta de cursos de pedagogia a distância, independente da UAB, necessitam ser refletidos tomando como referência aspectos relativos à pedagogia e à EaD.

Segundo Dias e Leite (2010, p.9), a “EaD não é algo novo, inovador, diferente. O que a diferencia atualmente são os meios disponíveis”. Litto (2009) chama a atenção para o cenário atual internacional de EaD, que caminha no sentido da expansão se universidades abertas a distância e de universidades corporativas. O crescimento de experiências em nível internacional com EaD, tem conduzido ao amadurecimento de modelos tecnológicos e pedagógicos.

No Brasil, a oferta apoiou-se em modelos ensino bi-modais, com primícias do ensino presencial e do ensino a distância, emprego e associação de recursos multimidiáticos. Nos últimos anos houve um rápido e volumoso crescimento da EaD no Brasil e no mundo, suscitando estudos na área.

Wickert (2002, p.4) destaca que, ao se implantar um novo modelo educacional, é preciso rever a concepção de ensinar e aprender, quebrando paradigmas, uma vez que “o que delimita os parâmetros da qualidade da educação é a concepção educacional e não o sistema operacional que envolve os meios tecnológicos”. A EaD pode tanto robotizar e massificar o aluno como pode incentivar e desenvolver o seu potencial crítico e criativo.

Saraiva (1996) complementa que uma boa organização interna apoiada na mídia interativa, não é o suficiente para garantir um bom curso. É necessário ir além da simples utilização dos recursos ofertados pela tecnologia da informação e da comunicação ou da constituição de um bom arcabouço tecnológico. O que determina a qualidade dos cursos a distância é o seu projeto pedagógico e não a tecnologia que o sustenta.

Os cursos de Pedagogia ofertado na modalidade à distância, absorvem aspectos semelhantes aos cursos ofertados na modalidade presencial e já discutidos nesse texto, além de outros que não foram contemplados.

Porém, o contexto de formação do professor a distância exige outros cuidados e reflexões, como a familiarização e o domínio da tecnologia. É preciso considerar que na oferta na modalidade à distância “a implantação de um projeto dessa natureza, muda a gestão da prática pedagógica tanto nos níveis de planejamento, do desenvolvimento do curso, quanto da sua avaliação” (OLIVEIRA, 2002, p.122).

No entanto, os cursos de Pedagogia à distância atendem as mesmas diretrizes dos cursos de Pedagogia presenciais, ou seja, a Resolução CNE / CP nº 01 de 15 de maio de 2006. Assim, como na oferta presencial, a docência constitui a base de formação do professor. Aspectos como os saberes, a articulação teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva necessitam estar presentes também na oferta à distância.

Porém, o aluno na modalidade EaD, vivencia situações de organização curricular diferenciadas, com encontros semanais, quinzenais ou mais esporádicos; mediação por meio das tecnologias da informação e da comunicação; separação física e geográfica do professor; presença de tutor presencial e a distância; material didático específico; realização de atividades em ambientes virtuais; provas presenciais e outros, conforme o modelo adotado.

Existem fatores que precisam ser discutidos, analisados e adaptados ao modelo, tendo em vista a separação entre aluno e professor. No curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância, os momentos presenciais, como os estágios e práticas curriculares, adquirem importância estratégica no planejamento curricular, visto que, as atividades são planejadas por um professor especialista. Há uma distância entre quem planeja e para quem é planejada.

Diferente do que ocorre no ensino presencial, essas atividades práticas necessitam de mediação de uma terceira figura, pois, não são acompanhadas e supervisionadas por quem as pensa e planeja, mas, por um tutor presencial, sob a supervisão a distância do professor.

O papel do professor muda nesse processo e surge a necessidade de formação dessa figura intermediária. A desqualificação e a falta do embasamento teórico do tutor comprometem o desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente a qualidade do curso.

Além das atividades práticas, outros aspectos se diferenciam e se aproximam nas modalidades a distância e presencial. A EaD absorve problemas, por vezes ainda não solucionados dos modelos presencial, sendo necessário contemplá-los no projeto pedagógico do curso.

Desafios como a construção da autonomia nos estudos, a evasão, a formação do hábito e da rotina de estudo individualizado e compartilhado, próprios do ensino à distância se instalam. Persistem ainda, desafios do ensino presencial, tais como, aponta Ghedin (2002), o de proporcionar uma formação que conduza à passagem da alienação técnica à autonomia da crítica; formar o profissional que assuma postura ante aos problemas; que participe de atividades sociais, colocando-se no contexto da ação; que se inclua na história da situação; que transcenda a visão técnica; que problematize a

prática docente e as circunstâncias que as envolvem; que proceda a análise do contexto político, cultural e econômico em que se inserem o professor e a escola, bem como a interiorização dos padrões ideológicos nos quais se sustenta a estrutura educativa.

Nesse contexto, Moran (2004) alerta que precisamos aprender “a desenvolver propostas pedagógicas diferentes para situações de aprendizagem diferentes”, sendo necessário refletir sobre os fatores envolvidos em um curso com estrutura tecnológica inovadora, sem se afastar das reflexões acerca dos aspectos envolvidos na formação do professor pedagogo, tais como a identidade dessa profissional, a profissionalização, legislação vigente, a relação com a sociedade e com o trabalho, entre outros.

Há ainda que se considerar a formação teórica e prática que contemple uma reflexão contextualizada sobre os problemas do ensino e da educação, as possibilidades de atuação do pedagogo como profissional da educação e seu campo de trabalho, os princípios norteadores, a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade teoria/prática, a gestão democrática, o compromisso social e político, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a formação inicial articulada à formação continuada e permanente.

A associação das tecnologias à educação, bem como uma proposta de curso organizado no formato a distância não asseguram uma formação sólida. É necessário superar a tradição pedagógica conteudista e reprodutivista, que divide o saber e o fazer, a teoria e a prática, abrindo para a educação novas leituras teóricas, novos enfoques metodológicos e tecnológicos que conduzam ao enfrentamento dos desafios de pesquisar o cotidiano escolar no contexto da complexa “trama” das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente da modalidade na qual é ofertado, o curso de pedagogia necessita possibilitar ao futuro professor compreender a complexidade da escola, analisar e explicar o fenômeno educacional do qual participa, permitindo construir, de forma consciente, sua docência e sua prática pedagógica.

Tanto nos cursos de pedagogia a distância como nos presenciais é preciso considerar a docência como base da formação do professor. Compor uma organização curricular que considere os saberes da docência, a articulação teoria e prática, a pesquisa e a formação reflexiva do professor.

É necessário ainda, considerar o perfil do aluno que ingressa e egressa, tendo em vista uma formação na qual o professor seja atendido, com vistas a superar um modelo acadêmico de educação, preparando-a para atuar na e com as novas gerações de forma a conviver, partilhar e cooperar na sociedade atual de forma democrática e solidária.

As discussões desse trabalho não têm a pretensão de esgotar o assunto acerca da formação do professor a distância em cursos de Pedagogia. Além dos aspectos discutidos nesse trabalho, muitos outros se encontram envolvidos na formação do professor pedagogo à distância. Nesse sentido, acende a necessidade de novos estudos, considerando a demanda de cursos de pedagogia ofertados na

modalidade a distância no Brasil atualmente. Há a necessidade de se refletir não só as especificidades desta modalidade, mas também a qualidade da formação ofertada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I. ; FREITAS, H. C. L. ; Ivany Pino ; SILVA, M. S. P. . **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 819-842, 2006.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (organização). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-60.

BRASIL, (1996). **Lei nº 9394/96**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. (2001) **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 5/2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. v. 1. 127 p

FIORENTINI, D. ; SOUZA JUNIOR, A. J. ; MELO, G. F. A. DE . Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Corinta M. G. Geraldí; Dario Fiorentini; Elisabete M. A. Pereira. (Org.). **Saberes Docentes**: um desafio para acadêmicos e práticos. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 1998, v. 1, p. 307-335.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudanças. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências**. Campinas: Cedes, 1999, n. 68, p. 239-277.

LITTO, F. M. (Org.); FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância - O Estado da Arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2008.

MORAN, José Manuel. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/153-TC-D2.htm>. Acessado em: 15/12/11.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação do docente. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências**. Campinas: Cedes, 1999, n. 68, p. 109-125.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Reflexões sobre as políticas de formação de educadores para as séries iniciais do ensino fundamenta através da EaD. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claeret Geraes (orgs.). **Políticas e educação: múltiplas leituras**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002, p. 113-132.

RIBEIRO, M. L. L. ; MIRANDA, M. I. . Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: **IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL - O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE**, 2008, Uberlândia-MG. **IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL - O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE**. Uberlândia, 2008. v. 1.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Revista Em Aberto**. Brasília: ano 6, nº 70, abr/jun. 1996, p. 17- 27.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação** – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, 1999, n. 68, p. 220-238.

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, v. 1. N.1, jan/abril, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WICKERT, Maria Lúcia Scarpini. **O futuro da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/lucia1htm>. Acessado em: 15/12/2013

O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES SURDOS NO CURSO LETRAS LIBRAS NO ESTADO DO MS



**ROSANA DE FÁTIMA JANES
CONSTÂNCIO**

ELIZABETH MATOS ROCHA

JANETE DE MELO NANTES

sam garantir o acesso e acessibilidade na formação, uso e disseminação de uma cultura bilingue e bicultural que contemple a todos em sua singularidade linguística, que é a Libras Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: acadêmicos surdos, licenciatura, ensino a distância

RESUMO: O presente artigo relata êxitos, perspectivas e desafios vivenciados no ensino superior em curso a distância oportunizando a divulgação do trabalho realizado no curso de Licenciatura em Letras Libras com o apoio da informática para formação de profissionais qualificados para o ensino da Libras - Língua Brasileira de Sinais na UFGD Universidade Federal da Grande Dourados. Apresenta o uso do computador como elemento e recurso indispensável para o desenvolvimento desta licenciatura que contempla o acesso de estudantes surdos e ouvintes, onde há a visualização de vídeo-aulas, a mediação com intérpretes de língua de sinais nos momentos de aulas assíncronas como web conferências e chats, o acesso a manúário (dicionário de sinais), fóruns e realização das atividades avaliativas. Também entender a análise do discurso que envolve estas línguas de modalidades tão distintas em um universo fronteiriço que envolve não somente a língua, mas culturas, saberes, conhecimentos e especificidades peculiares a todo processo educacional no ensino superior. Para construir os embasamentos teóricos específicos da área contribuíram para os estudos as teorias de na área da surdez Goldfeld (1997), Perlin e Stroebe (2006), Martins (2008), Sá (2002), bem como os estudos e pesquisas na área da educação fundamentados por Mugnol (2009), Tardif e Lessard (2011) e Benjamin (2012). As reflexões nos permitem compreender a importância dos recursos tecnológicos oportunizados no século XXI que pos-

ABSTRACT: This article reports successes, prospects and challenges experienced in the current higher education distance providing opportunities for the dissemination of work done in the course of Bachelor of Arts pounds with the support of information technology for training qualified professionals for the teaching of Libras - Brazilian Sign Language UFGD the Federal University of Grande Dourados. It offers computer use as an element and indispensable resource for the development of this degree which includes access to deaf students and listeners, where there are the video lessons visualization, mediation with sign language interpreters in times of asynchronous classes as web conferences and chat rooms, access to manúário (signs of dictionary), forums and carrying out evaluation activities. Also understand the analysis of the discourse surrounding these languages modalities as distinct in a border universe that involves not only the language, but culture, knowledge, expertise and specificities peculiar to the whole educational process in higher education. To build the specific theoretical substantiation of the area contributed to the study theories in the area of Goldfeld deafness (1997), Perlin e Stroebe (2006), Martins (2008), Sa (2002), as well as studies and research in based education by Mugnol (2009), Tardif and Lessard (2011) and Benjamin (2012). The reflections allow us to understand the importance of technological resources oportunizados the twenty-first century that can ensure access and affor-

dability in training, use and dissemination of a bilingual and bicultural culture that includes everyone in your linguistic uniqueness, which is the Pounds Brazilian Sign Language.

Keywords: deaf academics, degree, distance learning

1. UNIVERSO BILÍNGUE E BICULTURAL

Pesquisas e estudos recentes constataam que as legislações foram necessárias e fundamentais para garantir que novas propostas e modelos educacionais pudessem ser respeitados e ofertados na educação de surdos, principalmente quando refletimos sobre o Ensino Superior formando e capacitando para o mercado de trabalho.

Com o acesso dos surdos e ouvintes nos ambientes universitários que ofertam e contemplam cursos que viabilizam o campo visual como é o do curso de Licenciatura em Letras Libras, ofertado na modalidade a distância pela Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados (EaD/UFGD) têm-se a oportunidade de ampliar a formação de pessoas bilíngues e biculturais.

Bilíngues, pelo fato de ser objetivo do curso que os egressos, dominar, além do Português, enquanto língua materna, dominar, também, Libras, enquanto linguagem visual. Biculturais, pelo curso oferecer situações que agreguem valor quanto ao pensamento, valores e atitudes dos alunos surdos e ouvintes. Um grupo aprende a cultura do outro grupo.

O curso de Letras Libras da EaD/UFGD é online contemplando encontros presenciais a cada mês, em média e conta com profissionais tradutores intérpretes de Libras, professores bilíngues e biculturais usuários da Libras, materiais didáticos disponibilizados no ambiente virtual e impressos, aulas via webconferências, encontros síncronos e assíncronos novos profissionais surdos estão sendo habilitados no curso de Letras Libras para atuar como professores de sua primeira língua.

Esta formação garante que tanto surdos como ouvintes possam ser agentes multiplicadores da língua e da cultura surda, sendo seres bilíngues e biculturais. Nesta perspectiva entende-se que o bilinguismo tem:

[...] como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. [...] os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da comunicação total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1997, p.38).

Compreendendo a singularidade linguística deste estudante surdo universitário que busca uma formação que o qualifique para o mercado de trabalho onde possa desenvolver as suas atividades sendo respeitado pela sua singularidade linguística e como agente disseminador de uma língua e cultura visual é que constamos que o ensino superior a distância, especificamente no curso de licenciatura Letras Libras possibilita com os recursos tecnológicos o acesso e acessibilidade modificando o jeito de aprender e ensinar.

Toda proposta pedagógica no curso Letras Libras da EaD/UFMG está fundamentada nos conteúdos e saberes que contemplam a valorização da língua de sinais e da cultura surda com concepções multiculturais resgatando direitos e deveres, numa formação de ensino superior que qualifica e dignifica para a vida. É o currículo visando uma educação singular e ímpar com o intuito de ofertar conhecimentos, culturas, valores, competências e habilidades.

“Aos alunos são atribuídas maiores responsabilidades sobre a sua própria formação, traduzida esta, em maturidade intelectual para estudos individuais e disciplina para o cumprimento das tarefas propostas pelos professores”. (MUGNOL, 2009, p. 06)

Na política de inclusão, Perlin e Stroebel (2006), considera a posição atual do surdo como participativo na luta para acessibilidade:

A experiência na diferença cultural sentida e vivida por aqueles que têm a coragem de serem surdos é mais que dinâmica. O que obriga o surdo a travar lutas pelas diferenças? O ano de definição de nossa cultura é um espaço contraditório ao ouvinte. A luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência. [...] As estratégias contêm posições de diferença, de identidade, de cultura, de política que se negocia em diferentes campos. Diferenças que unem enquanto posições de luta pela identificação cultural. Daí o povo surdo figurar no espaço da pedagogia dos surdos. (PERLIN e STROEBEL, 2006, p. 73),

Por ser um curso de modalidade a distância é preciso criar e desenvolver a cultura, entre os alunos, de autonomia, responsabilidade, dedicação, cooperação e, acima de tudo compromisso em realizar todas as atividades em tempo hábil, estudar e participar dos fóruns, chats, webconferências, encontros presenciais, atividades em grupo, troca de conhecimentos e saberes.

“A educação a distância se desenvolve através da articulação de atividades pedagógicas capazes de desenvolver os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes. Para isso, utiliza-se de formas de comunicação não contígua, que independem do tempo e do lugar onde se encontram os atores do processo, isso a torna interessante para alunos adultos que tem compromisso com o mercado de trabalho”. MUGNOL (2009, p. 07)

Holmberg (1985), autor que coloca como base dos fundamentos da EaD a teoria da interação e da comunicação, define-a dizendo que:

“A expressão “educação à distância” cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial” (HOLMBERG, 1985).

Já Moore e Kearsley (1996) referem-se a essa modalidade não como educação, mas sim, como ensino, dizendo que:

“O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas” (MOORE e KEARSLEY, 1996).

A construção desta educação bilíngue está sendo construída numa perspectiva dialógica baseada na pluralidade cultural, na diversidade e singularidade de cada um, respeitando e oportunizando condições para uma inclusão não meramente de fachada, para dizer que existe o respeito às legislações, mas uma inclusão que prima por acolher, atender e ofertar um ensino superior de qualidade.

Feita essa contextualização, este artigo apresenta um panorama do curso de Letras Libras que é ofertado na modalidade de educação a distância, tendo em vista o caráter bilíngue e bicultural, a partir da legislação, aspectos metodológicos e de acessibilidade quando se tem a Libras como instrumento que estimula a inclusão social.

2. LEGISLAÇÃO: RECONHECIMENTO DA LÍNGUA DE SINAIS

As conquistas vão ocorrendo de maneira paulatina, com novas legislações, novo jeito de acolher e atender a todos nas suas especificidades e, neste momento o surdo começa a não ser subjugado e nesta situação Perlin e Strobel (2006, p. 29):

Neste procedimento o processo inverte a regulação. Não é mais o ouvinte que regula o surdo, ou o surdo excluído na sua inferioridade. É a cultura surda que regula o surdo em direção a seu ser diferente e a sua defesa diante de práticas discriminatórias que mapeiam populações sobre marcas visíveis e transparentes de poder que as mantém na subalternidade (PERLIN e STROBEL, 2006).

Sabemos que o reconhecimento da língua de sinais, Libras, no Brasil é um marco do século XXI, e que as legislações foram fundamentais para garantir o acesso ao Ensino Superior. Com uma visão em atender e ofertar o acesso aos meios acadêmicos a EaD da UFGD em consonância com as ações do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Viver sem Limites, acolhe uma proposta para ofertar o curso de licenciatura em Letras Libras na modalidade de ensino a distância para formar professores da língua de sinais com a perspectiva bilíngue.

Neste sentido, a universidade ofertou o vestibular com total acessibilidade garantindo ao surdo o direito na sua primeira língua, sendo respeitado a sua especificidade linguística, sendo todo projetado com experiências visuais, com o objetivo de propiciar a singularidade no jeito de ensinar e de aprender dos surdos, bem como contemplar a presença do profissional tradutor intérprete de Libras e professores bilíngues.

Assim na perspectiva de um ensino superior que oferte não somente o acesso, mas que garanta a acessibilidade é que a EaD/UFGD prima por um atendimento transdisciplinar corroborando com toda singularidade e especificidade do curso de licenciatura Letras Libras a distância. Neste sentido busca-se alicerçar todo o processo de ensino objetivando uma formação crítica que promova a cidadania. Conforme as palavras de Tardif e Lessard (2011) ao tratar sobre a importância das interações envolvendo docentes e discentes na escolarização:

[...] à escolarização repousa sobre interações[...] essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos[...] (TARDIF e LESSARD, 2011, p.23)

Este curso de licenciatura contempla toda a formação com o recurso da informática para viabilizar, facilitar e propiciar o acesso a todos os conteúdos das trinta e nove disciplinas ofertadas com a visualização dos conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem na plataforma MOODLE.

O uso do computador é um requisito essencial nesta proposta educacional e para tantos outros cursos que acontecem na modalidade de ensino a distância, sejam eles de capacitação, graduação ou pós-graduação.

Destarte, o computador é uma ferramenta de ensino que muito contribui na formação tanto de surdos como ouvintes possibilitando o acesso aos estudos não apenas com o registro escrito, mas por meio de vídeos aula, web conferências, o que no caso de estudantes surdos passa a ser fundamental uma vez que a sua mediação linguística ocorre não pelo canal oral-auditivo, mas viso-espacial.

Todo o empenho visa oportunizar a oferta de práticas pedagógicas e metodológicas que possam corroborar no processo de ensino e aprendizagem do ensino superior na modalidade de ensino a distância ofertada para surdos e ouvintes, na formação de profissionais aptos para ministrar o ensino de Libras e, disseminar uma cultura bilíngue e bicultural.

A presença do profissional tradutor intérprete de Libras no curso Letras Libras, como mediador de línguas de modalidades distintas é outro elo que vem para fortalecer a democratização desse processo de formação, pois segundo Perlin e Stroebe (2006, p. 137) “são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda”.

O intérprete de línguas de sinais universitário deve ter conhecimento do conteúdo a ser interpretado; conhecer bem as duas culturas, surda e ouvinte; apresentar bom nível lexical em ambas as línguas; dispor de fluência e habilidade para expressar-se. Além disso, o intérprete precisa ter boa memória e concentração para receber as informações, processá-las e interpretá-las, quase que simultaneamente. Frente à necessidade de apresentar essas habilidades, o intérprete educacional universitário preferencialmente deve atuar em cursos relacionados com sua área de formação.

A respeito da importância de formação e de habilidades específicas para o intérprete, Martins (2008, p.18) considera:

Ser intérprete é estar, ou melhor, é ser convocada a estar no entre - lugar, na fronteira cultural e linguística com os surdos. É estar num espaço híbrido, ao mesmo tempo conhecido e desconhecido, sinuoso, no entre dois; contudo, ao se fazer parte do processo, o intérprete/ tradutor assume uma posição. Ser sujeito-intérprete é a cada momento ser um e outro, aprender, reaprender, desconstruírem-se, re-fazer-se [...] (MARTINS, 2008).

A Lei de Libras e a sua regulamentação com o Decreto nº 5626/05 foram fundamentais para garantir ao surdo o direito de acessibilidade em instituições. Com estas legislações ampliam-se os horizontes educacionais dos surdos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2007) corrobora no acesso de estudantes surdos no ensino superior quando considera que igualdade e diferença são valores indissociáveis para alcançar a equidade no âmbito de uma educação que respeite o processo de inclusão entendendo que o surdo tem a sua especificidade linguística.

Para Vieira-Machado (2010, p. 20):

Transmitir os valores da comunidade surda é levar em conta suas marcas, sua forma de ser/estar no mundo, às produções linguísticas surdas, as narrativas desse povo, os símbolos e as histórias, etc. Tudo isso se dá quando as práticas pedagógicas levam em conta a historicidade, as marcas culturais e a língua.

O ensino superior na modalidade a distância possibilita a oferta não somente da acessibilidade, mas da democratização das formas de ensinar e de aprender do estudante surdo.

3. PROCESSOS METODOLÓGICOS CONTEXTUALIZADOS NO ENSINO SUPERIOR

Para corroborar com a escrita do presente artigo usou-se pesquisa-ação participante de acordo com Gil (1999), considerando a real necessidade da oferta do computador para a mediação de conhecimentos e formação dos estudantes foco desta pesquisa, bem como uma análise de dados vivenciados, pois há a participação em todo o desenvolvimento acadêmico como elementos do curso em questão.

O universo universitário oferta um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com o apoio do DI (Designer Instrucional) delineando todo o design da disciplina que contempla para cada disciplina quatro unidades conceituais e uma de revisão. Os estudos apontam que a maneira como ocorre a distribuição neste ambiente auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem proporcionando ao estudante a liberdade de estudo de acordo com seu tempo, ou seja, possibilita que o mesmo faça o seu próprio horário de estudo constituindo a sua carga horária de ensino aprendizagem.

Participa de todo processo professores, tradutores intérpretes de Língua de Sinais, diagramadores, revisores, editores de vídeo, todos imbuídos em respeitar e ofertar tanto aos estudantes surdos como ouvintes recursos que otimizem a interface correspondente a homem-computador-ensino. É neste íterim que o grande desafio educacional vence as dificuldades impostas por uma herança cultural dominadora, ou seja, há o respeito à diversidade cultural e linguística.

4. ACESSO E ACESSIBILIDADE

A proposta inicial foi atendida em ofertar esta modalidade de ensino, mas não podemos dizer que não há mais o que se fazer. É preciso divulgar, incentivar e propagar os frutos colhidos para que novos cursos possam viabilizar condições de acesso aos estudantes surdos em outras licenciaturas e cursos, ampliando desta forma as opções de formações.

É preciso refletir as práticas pedagógicas e trocar os discursos que por muitos anos consideraram as pessoas com deficiências como seres incapazes e menores, este discurso precisa ser ressignificado para atender a novos paradigmas onde o outro passa a ser visto como um ser em potencial, considerando as suas especificidades, necessidades e singularidades. Uma destas é a necessidade do profissional intérprete de língua de sinais realizando a mediação linguística no desenvolvimento do curso, seja ele presencialmente ou no ambiente virtual. Segundo Constâncio (2010, p. 79):

...à medida que os surdos se envolvem na sociedade, em atividades sociais, culturais, educacionais e políticas, a presença do profissional intérprete de língua de sinais torna-se necessária e isto faz com que haja qualificação e reconhecimento deste profissional (CONSTÂNCIO, 2010).

Muitas conquistas estão sendo vivenciadas, mas há muito por conquistar para que de fato as pessoas com deficiência e os surdos possam ter garantidos a oferta de melhores condições de acesso a todos os universos, sejam eles linguísticos, culturais ou sociais.

Para Nicoloso e Silva (2009, p.84)

Sabemos que toda mudança sugere uma quebra de valores pré- estabelecidos ao longo da história, uma nova visão de mundo, uma desconstrução de conceitos e pré-conceitos; por isso, quando falamos em um novo olhar ou em mudanças de paradigmas devemos levar em consideração todos os aspectos que estão imbricados neste processo de transformação, mutação e desconstrução (NICOLOSO e SILVA, 2009).

Estamos vivenciando as mudanças de forma significativa onde os novos olhares se cruzam em perspectivas dialógicas para novas propostas, novos rumos e direcionamentos educacionais.

Refletindo os estudos de Benjamin (2012) em tempos contemporâneos a educação com novos recursos tecnológicos e uma constante evolução digital que possibilita uma educação em tempo real síncrona e assíncrona é que ele afirma:

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (BENJAMIN, 2012, p.169)

A proposta de uma educação bilíngue está garantindo o exercício da cidadania quando entende que o ato da educação pressupõe uma tarefa complexa e árdua que exige comprometimento, parcerias, conhecimentos de que diferentes línguas podem construir os sentidos nas suas relações com o saber. Nas palavras desafiadoras de Sá (2002):

É imprescindível que, assim, a educação se torne, de fato, um processo socializador, e que seus agentes respondam às exigências das diferenciações socioculturais. A educação formal de surdos, nesta perspectiva, é, realmente, um desafio (SÁ, 2002, p.362).

Com a evolução tecnológica e a necessidade de formação para conquistar um espaço no mercado de trabalho, as pessoas surdas buscam efetivar o seu acesso à universidade que contemple bons estudos, uma boa formação, com profissionais qualificados e, especialmente que conte com tempo flexível que

atenda às suas especificidades e necessidades. É na modalidade de ensino de EaD que conseguem visualizar e efetivar estes anseios.

O grande diferencial está na relação estabelecida entre todos os envolvidos neste processo primando por garantir um elo que possibilite despertar o interesse e o vínculo na troca de conhecimentos, saberes, experiência e afetividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o ensino de Letras Libras, na modalidade a distância, com o uso do computador aumenta as possibilidades de inclusão, sobretudo do sujeito surdo, favorecendo o aumento do conhecimento, no que confere ao uso de uma leitura de mundo visual e compreende a língua, a cultura, o saber com o jeito de ser surdo.

A abordagem das legislações contribuíram para mostrar que o acesso do estudante surdo nas universidades, sobretudo no que confere às dificuldades linguísticas e culturais ainda carecem de estudos melhor fundamentados a fim de evitar o discurso vazio, de forma efêmera, sem que, de fato, seja garantido a estes estudantes o direito de aprender em sua primeira língua contando com a presença do profissional tradutor e, acima de tudo tendo uma formação que possibilite a troca de saberes entre surdos e ouvintes.

O texto mostrou que a inclusão é um conceito amplo e ambíguo, pois não basta dar oportunidade de acesso, mas é preciso garantir acesso e acessibilidade. Para os surdos além de garantir a acessibilidade linguística é preciso também o respeito a sua singularidade do jeito de compreender e entender o universo em uma perspectiva visual.

No que confere à política da inclusão muitas ações possibilitaram mudanças culturais, sociais e pedagógicas buscando contemplar a acessibilidade na reflexão de que é preciso conjugar a igualdade e a diferença com valores indissociáveis. Assim, com estas ações o que se propõe não é privilegiar ou menosprezar determinadas culturas, ao contrário é garantir uma troca de saberes de forma pacífica entre línguas, culturas e saberes.

Aponta-se como sugestão, que novos cursos possam contemplar e atender surdos usuários da língua de sinais não somente com a presença do profissional tradutor intérprete de Libras, mas com uma reestruturação pedagógica que contemple a oferta de recursos adaptados a necessidade visual deste estudante. Além de oportunizar que todos possam vivenciar de novas práticas, saberes, cultura e dessa forma evoluir sabendo que todos nós somos diferentes na nossa singularidade.

Podemos afirmar que o compromisso firmado está sendo respeitado procurando desenvolver uma mediação linguística visual com o uso de uma tecnologia visual visando sempre o desenvolvimento do conhecimento dos sujeitos surdos. Metaforicamente é possível dizer que a educação e a descoberta do saber podem e devem nascer todos os dias, para que possamos desconstruir as barreiras impostas socialmente e solidificarmos os nossos conhecimentos.

Somente com novos entendimentos e reflexões poderemos entender que a educação está muito além do que podemos conceber como algo definitivo e pontual, pois é preciso a cada dia descortinar os nossos olhares para darmos a visibilidade que a educação no ensino superior merece. Principalmente quando nos propomos a entender a singularidade linguística capaz de solidificar conhecimentos e modificar atitudes.

A oferta de um curso que atenda a especificidade respeite a singularidade e que suprima estereótipos faz com que tanto surdos como ouvintes percebam que há espaço para todos desenvolverem as suas potencialidades na construção dos saberes. Fica a ideia de que há diferentes maneiras de se apropriar dos conhecimentos e saberes e que estudante surdo tem o seu jeito de ser e aprender.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Mágia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras Escolhidas. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Decreto Nº. **5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

_____. **Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2614-25>>. Acesso em: 23/05/2016

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 23/05/2016

CONSTÂNCIO, R. F. J. **O Intérprete de Libras no Ensino Superior: sua atuação como mediador entre Língua Portuguesa e Língua de Sinais.** Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto: CUML, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas em pesquisa social.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

HOLMBERG, B. **Educación a distância: situación y perspectivas.** Buenos Aires: Kapeluz, 1985.

MARTINS, V. R. O. **Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de Poder e (Re) Criações do Sujeito.** Dissertação (Mestrado) Campinas: PUC, 2008.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view.** Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1996.

MUGNOL, M. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: conceitos e fundamentos.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NICOLOSO, S.; SILVA, S. M. Lendo sinalizações em Libras: onde está o sujeito? In: QUADROS, R.; M. de; R. STUMPF. (Org.). Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. Disponível em http://www.unicap.br/biblioteca/pages/wp-content/uploads/2011/12/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-IV.pdf. Acesso em 10/07/2016

PERLIN, G. e STROEBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal da Amazonas, 2002.

STUMPF, M. R. **Mudanças estruturais para uma Inclusão Ética.** In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 16-31.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Educação de Surdos:** pensar uma política na prática In: VICTOR, Sonia Lopes; BREGONCI, Aline de Menezes; FERREIRA, Arlene Batista; XAVIER, Kell Simões (Orgs.). **Práticas bilíngues:** caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória/ES: Editora GM, 2010.



UNIEDUSUL
EDITORA

