

SEMEAD

Seminário Internacional de EAD

ANAIS



Coordenação Geral

Ana Lúcia Sarmento Henrique
Artemilson Alves de Lima
Ilane Ferreira Cavalcante
Wagner de Oliveira

Comissão Científica

AT 1 - Modelos de Gestão em EaD

Experiências - Roberto Douglas, Marília Silveira, Vânia Niederauer, Neuza Dantas, Wagner Oliveira.

AT 2 - Modelos Pedagógicos em EaD

Artemilson Lima, Alexsandro Oliveira, Simone Costa, Carla Aguiar, Rosemary Borges, Gírlene Moreira da Silva.

AT 3 - Legislação e Institucionalização

Ana Lúcia Sarmento, Ilane Ferreira, Elizabeth Freitas, Jássio Medeiros, Narla Musse.

AT 4 - Formação da equipe multidisciplinar nas Instituições

João Neto, Jean Galdino, Manoel Lopes, Tânia Florentino, Elizeth Herlein.

AT 5 - Experiência em EaD

Rousiene Gonçalves, Bruno Ferreira, Paola Elizabeth, Wilson Moreira, Lúcia Barros, Graça Aquino.

Avaliadores de Minicursos

Ana Lúcia, Elizama Lemos, Marília Gonçalves, Narla Musse.

Comissão de Infraestrutura e Logística

Erivaldo Cabral
Jássio Pereira de Medeiros
Vânia Niederauer

Comissão de Comunicação

Isoleda Almeida Moura
Laurence Campos
Laurence Bittencourt
André Araújo

Comissão de Apoio Técnico

Ramaiana Dantas de Moraes (secretária)
Jefferson Senna
Jozuel do Nascimento
Laetitia Valery
Isaac Newton

S471 Seminário Internacional de Educação a Distância (SEMEAD) (1. : 2012 : Natal, RN)

Anais do 1º Seminário Internacional de Educação a Distância, 28 a 30 de novembro de 2012, Natal, RN, 2012.

795 f. : il. color.

Evento realizado pelo Campus de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Tecnologia e Ciência do Rio Grande do Norte.

1. Educação a Distância – Anais. 2. Modelos de gestão – EaD. 3. Modelos Pedagógicos – EaD. 4. Legislação e Institucionalização. I. Título.

CDU 37.018.43:087.7

Modelos de Gestão em EaD Experiências

Educação a Distância Segundo Líderes Estudantis da Universidade Federal do Tocantins¹

José Gerley Díaz CASTRO²
Raquel de Almeida MORÃES³

Universidade Federal do Tocantins, Diretoria de Tecnologias Educacionais da UFT,
Campus de Palmas, TO.

RESUMO

A Educação a Distância altera a lógica e a relação espaço/tempo e se concretiza por intermédio da comunicação mediada por novas tecnologias. É uma realidade no Brasil que se consolida cada dia mais. O objetivo deste estudo foi identificar o nível de conhecimento que os presidentes dos Centros Acadêmicos da UFT têm acerca da Educação a Distância (EaD). Foram contatados os alunos presidentes dos CA's e o presidente do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal do Tocantins, nos sete campi universitários, para responderem um questionário com 25 questões fechadas e abertas, devidamente validado. Os dados foram analisados mediante estatísticas descritivas usando os programas Epi info e Bioestat. Foram recebidos 19 questionários, sendo um em branco. A maioria dos líderes dos estudantes da UFT são homens (14); apresentam uma Mediana de idade de 21 anos. 16 alunos são originários dos estados de TO, GO e MA. A amplitude dos ingressos familiares variou de 1 a 18 salários mínimos. A maioria deles cursou seus estudos de ensino médio na escola pública. Das 10 questões abertas relacionadas com a EaD, 8 apresentaram a maior frequência de repostas "não sei". Apenas um estudante diz ter experiência com EaD. A maioria (10) dos estudantes estaria disposta a fazer um curso sobre os fundamentos da modalidade de EaD. O conhecimento que os líderes dos estudantes da UFT têm da Educação a Distância ainda é muito incipiente, portanto devem ser tomadas medidas por parte das instâncias superiores de forma a qualificar o debate, pois vivemos uma fase de expansão, amadurecimento e consolidação da EaD no mundo, no Brasil e na própria Instituição.

PALAVRAS-CHAVE: educação; ambiente virtual; pedagogia; tecnologias educacionais.

1. Introdução

O desenvolvimento e disseminação das tecnologias eletrônica, biológica, da automação

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professor do curso de Nutrição e Coordenador de Tutoria da Especialização em Gestão em Saúde, UAB/UFT.
email: diazcastro@uft.edu.br

³ Professora Associada da Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, email: rachel@unb.br

e informação apontam perspectivas e espaços notáveis para a criação de novas possibilidades de oferta educativa; entre elas, a Educação a Distância que vive sua quinta geração “modelo de aprendizagem flexível” (PEREIRA & MORAES, 2009, p. 72) que é balizada por “uma aprendizagem cooperativa estimulada por ambientes computacionais” (LETTI, et al., 2010, p. 1), com um grau estatisticamente significativo de aproveitamento (D’AMORIN & SOUZA, 2008).

Como aponta Preti (1998) nas últimas duas décadas assistimos uma grande expansão da EaD em diversos países. Na verdade, a práxis universitária não se confina nos limites das demandas regionais, estaduais e nacionais. A revolução científica e tecnológica que se apresenta, impõe a necessidade de a educação adequar-se aos desafios cotidianos (GADOTTI, 2000); da tecnologia de ponta, que, na prática, revolucionaram o tempo e o espaço da produção, redefinindo, inclusive, o lugar do trabalhador no processo produtivo. Estas são situações que passaram a exigir atualização e aprimoramento na formação acadêmica (ARRUDA, 2004; OLIVEIRA, 2007) e das organizações (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2003).

Considerando a oferta educativa, uma das grandes questões que se podem pontuar é o da conciliação entre a autonomia e a heteronomia (BRASIL, 1990), ou seja, entre sua vontade e a do Estado, que no caso específico da EaD recebeu significativos avanços na Lei de Bases da Educação e mais recentemente o Decreto no. 5. 800 de 08 de Junho de 2006 (BRASIL, 2006).

Apesar da Universidade Federal do Tocantins, após cinco anos de existência, contar com mais de 2.000 estudantes na modalidade de EaD, pouca informação científica até agora foi produzida visando entender a lógica dos processos desta modalidade de Educação. A lacuna é especialmente grande com relação ao conhecimento que os alunos de graduação presencial têm sobre a EaD, isto é especialmente importante se é levado em consideração que são estes alunos os que definem o futuro da EaD na UFT pois tem representantes com poder de voto nos colegiados superiores da Universidade (Conselho Superior e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Além disso, este trabalho monográfico servirá como fonte de consulta para os alunos e professores que ainda não conhecem ou enfrentam resistências com relação á modalidade de EaD, isto porque a Monografia inclui um capítulo que descreve pontos importantes e literatura atual sobre o tema em tela. Assim, este trabalho teve como objetivo geral verificar o conhecimento que os líderes estudantis (presidentes

dos Centros Acadêmicos) dos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Tocantins tem sobre a EaD visando contribuir com a qualidade do Ensino Superior no estado do Tocantins.

2. Métodos

Considerando o objetivo primordial deste estudo, esta pesquisa é de caráter descritivo com enfoque quantitativo (TURATO, 2005). Foram contatados todos os 40 presidentes dos Centros Acadêmicos (CA's) da UFT e o presidente do Diretório Central dos Estudantes para responderem o questionário, composto por 25 questões envolvendo perguntas fechadas, abertas e mistas. A validade interna do instrumento de pesquisa (questionário) incluiu: i) opinião de especialistas com relação ao conjunto das questões realizadas; ii) clareza gramatical e iii) objetividade com relação aos objetivos específicos da pesquisa (pré-teste).

As informações coletadas foram armazenadas e analisadas no programa Epi Info 3.2.2 (Center For Disease Control and Prevention, 2002), usando estatísticas descritivas e inferenciais adotando um $\alpha=0,05$ para a probabilidade do Erro Tipo I. Para analisar as respostas obtidas das questões abertas, as informações similares foram reunidas em grupos e calculada sua frequência.

3. Resultados

3.1. Características Gerais dos Participantes da Pesquisa

Dos 18 representantes de CA's que responderam o questionário, 14 do sexo masculino e os demais são do gênero feminino. As idades dos participantes variaram de 19 a 35 anos, sendo sua distribuição não normal ($W_{0,05;18} = 0,7856$; $p=0,0092$). A mediana da idade foi de 21 anos, portanto, 50% dos jovens têm idade inferior e superior a esta idade. O valor da moda também foi de 21 (frequência de 5).

Independente do gênero dos participantes analisados, a maioria (61%) declarou fazer outras atividades além dos estudos, entre elas: estágios, monitoria, aulas de música, entre outras. Os restantes (39%) informaram que apenas se dedicam a estudar nos seus respectivos cursos de graduação da UFT.

Considerando o Estado de origem dos participantes da pesquisa, sua maioria é do Tocantins (10), sendo a segunda maior frequência representada pelo estado de Goiás

(4). Maranhão também é um Estado que tem representante dentro da UFT. Outras Unidades da Federação que apareceram na pesquisa foram Minas Gerais e Santa Catarina

Quando questionados sobre os rendimentos familiares, em média os alunos têm ingressos familiares de aproximadamente 4,5 salários mínimos vigentes. Esta variável não apresentou distribuição normal ($W_{0,05;18} = 0,6622$; $p=0,0077$). A amplitude dos valores foi de R\$545,00 a R\$10.000,00. O valor da mediana dos ingressos familiares foi de R\$1.635,00.

Quando considerada a correlação entre ingressos familiar e total de membros da família este coeficiente não foi significativo ($r_{s0,05, 16} = 0,46$; $p=0,0544$). Como pode ser observada na figura 7, a maioria das famílias às que os estudantes pertencem apresenta ingressos familiares entre R\$545,00 e R\$4.000,00. Apenas um aluno apresenta um valor muito superior aos outros.

Um total de 10 alunos que participaram da pesquisa, cursaram o ensino médio na escola pública. Alunos da UFT que estudaram na escola privada foram 4 e esta mesma frequência foi observada para a resposta ambos, ou seja, assistiram a aulas tanto da escola pública com o privada.

Dos 17 alunos presidentes de CA's que responderam a questão voltada para um outro curso de graduação. Quatro acadêmicos responderam que possuem outro curso de graduação e o restante respondeu negativamente para esta opção de resposta.

3.2. Conhecimento acerca da Educação a Distância

Pouco mais da metade dos alunos presidentes de CA's dizem ter computador ligado à rede mundial de computadores. Sendo que oito dos alunos disseram não ter esta opção em casa.

Quando questionados se haviam escutado falar da Plataforma Moodle, todos os estudantes que responderam o questionário responderam positivamente. A resposta foi praticamente oposta quando questionados sobre a legislação que rege o Ensino a Distância, 17 não e 01 sim. Considerando as 17 respostas (um não respondeu) relacionadas à organização da UAB.

As respostas relacionadas com a avaliação dos cursos de EaD indicaram que a maioria dos alunos (08) presidentes de CA's acredita que a avaliação dos cursos é feita

pelo próprio Ministério de Educação. Um total de seis alunos diz desconhecer como se dá o processo de avaliação dos cursos a distância.

Quando os alunos foram convidados, através do questionário, a responder o que era Educação Continuada e a Distância, as respostas variaram entre “não sei dizer” até uma definição bem mais completa como, por exemplo:

“Acredito que é um ensino onde a formação precisa ser continuamente atualizada utilizando-se da tecnologia para dar acesso ao público alvo em maior número e com menos custo, tendo em vista, que só um professor executará a tarefa de transmitir os conhecimentos”.

Ainda, outras respostas intermediárias às apresentadas anteriormente, também foram dadas pelos representantes dos alunos nos diversos CA's da UFT, entre elas: “aulas telepresenciais” ou “uma metodologia de ensino, em que se dá num ambiente virtual”.

Com relação à prática pedagógica dos cursos na modalidade EaD, foi possível reunir apenas as respostas em os alunos disseram não ter nenhum tipo de conhecimento (três ao todo). Cada aluno que respondeu apresentou uma resposta para esta questão indo desde respostas mais simples como “através de apostilas e vídeos” até respostas mais completas como, por exemplo: “Através de fóruns, chats, ambiente para postagem de trabalhos, e-mail, material complementar (textos ou outras referências) para download e tutoria online” ou “os alunos nesse tipo de ensino, são os principais peças na construção de um aprendizado pleno, onde formam uma auto-aprendizagem após serem instigados por seus professores”.

Quando questionados com relação ao percentual da frequência que os alunos de EaD devem ter com relação aos componentes curriculares, muitos alunos (11) foram enfáticos em dizer que desconhecem este assunto. No entanto, 5 acadêmicos responderam que a frequência devia ser igual à dos alunos na modalidade de Ensino Presencial, ou seja 75%. Um aluno diz que a pergunta não era clara e ofereceu várias respostas: “A pergunta é dúbia. 1- frequência dos acadêmicos = 75% exigida para aprovação? 2- Frequência liberada (LDB 9.394/96)? 3- Frequência como regularidade = encontros semanais?”.

Apenas quatro alunos disseram não saber qual é a função dos Tutores na modalidade EaD. A maioria dos alunos (sete) acredita que a função dos tutores varia entre “importante” a “fundamental”, pois servem como “suporte para os alunos” ou “são

facilitadores na aprendizagem dos alunos” ou “de extrema importância para orientação e direcionamento dos alunos”. Um aluno sugere que o Tutor por ser um auxiliar é quase “dispensável” no processo de ensino na modalidade EaD. Ainda, outro aluno presidente de CA, compara o tutor com o monitor das disciplinas presenciais.

Quando questionados sobre a função do Professor em cursos EaD, três dos alunos disseram “não saber a respeito”, quatro alunos disseram que não difere da função dos cursos presenciais pois eles: (i) “transmitem os conhecimentos e tiram dúvidas dos alunos”, (2) “ministrar suas disciplinas” e (3) “ensinar e orientar o aluno”. Um aluno acredita que a função do professor no EaD é “avaliar os alunos”. O restante dos alunos lembrou que o papel dos professores é trabalhar os conteúdos curriculares a serem ministrados e tirar as dúvidas dos alunos.

Segundo os presidentes dos CA’s da UFT, os encontros presenciais na modalidade de ensino a distância tem como objetivo: “tirar dúvidas”, “orientação dos conteúdos”, “realizar práticas”, “proporcionar maior interação entre os acadêmicos do curso” ou “realizar avaliações”, como mostrado no quadro 8. Neste quesito 6 alunos responderam “não saber” para que são realizados os encontros presenciais na modalidade de EaD.

Dos 16 alunos que responderam a questão envolvendo a avaliação no EaD, seis disseram “não saber” como se dá este processo. A palavra “prova” apareceu em cinco das respostas. Os demais alunos acreditam que a avaliação se dá no próprio ambiente virtual mediante a entrega de exercícios ou tarefas dadas pelo tutor ou professor. Um aluno diz que a avaliação ocorre da mesma forma que no ensino presencial. Um presidente de CA acredita que a avaliação se dá pelo ENADE.

De acordo com os presidentes dos CA’s da UFT, os motivos que levam aos alunos para optar por esta Modalidade de Educação variam entre outros por: “falta de tempo” , “falta de cursos de graduação em seu local de residência” “facilidades de acesso”, como mostrado no quadro 10. O preço e o bom nível dos professores também foi apontado pelos alunos como motivo para escolher esta Modalidade de ensino superior. Assim, os alunos tem acesso a esta plataforma, mesmo sendo alunos do ensino presencial.

Quando questionados se indicaria uma graduação na Modalidade a Distância os alunos participantes responderam que não indicariam (10) e o restante (08)

argumentaram que sim indicariam. No entanto, quando responderam se fariam um curso sobre os fundamentos da modalidade EaD, a maioria (12) respondeu que sim e o restante (06) não estão dispostos a fazer o curso para entender a dinâmica da modalidade EaD, nos cursos de graduação no Brasil.

Dos 11 alunos que responderam a última questão do questionário (Acrescente o que você considera importante em relação ao EaD que não tenha sido objeto de análise neste questionário), dois deles disseram que não tinham nada a acrescentar pois “não tenho muito contato com esse tipo de ensino”. Três alunos disseram que deveria ter sido acrescentado um tópico para “avaliar” a EaD a partir dos alunos “ Porcentagem de alunos que curso EaD e porcentagem de aceitação do curso pelos alunos”. Um estudante acrescentou que a EaD tem uma historia que ajudou a um país a se reerguer após a uma guerra e que portanto precisa ser aprimorado. Dois alunos apontaram que a EaD é muito importante para regiões afastadas dos centros urbanos e de “baixa renda”. Ainda os estudantes também apontam para a necessidade de o aluno ser mais proativo com relação ao ensino presencial.

4. Discussão

4.1. Características dos estudantes que responderam o questionário

O perfil dos presidentes dos CA's da UFT era esperado. Maioria dos presidentes são homens com idade escolar adequada (maior de 17 anos) para o nível escolar, segundo sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996).

Quase todos os presidentes de CA's que participaram da pesquisa, podem ser enquadrados entre as classes C (4 a 10 salários mínimos). Apenas um faz parte da classe B (10 e 20 salários mínimos). Nestas duas classes é donde se encontra a maior parte da população brasileira (IBGE, 2010), composta de trabalhadores e trabalhadoras onde várias pessoas trabalham para compor o orçamento familiar. Importante destacar que todos os estudantes são profissionais nos estudos, ou seja, não exercem atividades remuneradas.

A maioria dos estudantes que responderam o questionário cursou a maior parte do segundo grau em escolas públicas e tem sua origem vinculado ao Tocantins ou estados vizinhos como Goiás e Bahia. Certamente, esta resposta era esperada, pois a UFT esta presente nas diversas regiões geográficas do Estado e nestes municípios o

número de colégios privados é reduzido ainda.

4.2. Os líderes dos estudantes e a EaD

O fato da maioria dos estudantes que participaram da pesquisa ter internet em casa sugere que estão interligados a maior parte do tempo no ambiente virtual. Importante destacar que mesmo não tendo internet em casa, no diversos campi da UFT existem laboratórios de informática ligados á internet e as salas de apoio para os CA's geralmente também com computadores ligados à rede. A internet é uma realidade que no ambiente acadêmico tem enorme relevância, pois não é somente um depósito de conteúdos educacionais, mas também dentro do espaço virtual se constroem relações sociais. Desta forma, estamos vivendo uma época de mudanças cada vez mais aceleradas o que pode supor uma necessidade de repensar o ensino e a Educação “na medida em que incorporamos a era pós-industrial da informação, ou testemunhamos mudanças significativas” (FEENBERG, 2010, p. 160).

A Internet oferece uma enorme gama de possibilidades de trabalho para o aprimoramento da práxis pedagógica. Como aponta Moran (1997) a digitação de uma palavra chave nos serviços de busca, possibilita encontrar múltiplas respostas para qualquer tema é uma facilidade inquestionável, quase que impossível de ser imaginada há bem pouco tempo. Certamente isto traz grandes vantagens e também alguns problemas, principalmente quando a busca não é realizada em sites adequados.

A maioria dos estudantes já ouviu falar de Moodle. Uma possível explicação para estas respostas esta no fato de que na UFT quando um acadêmico se matricula em um componente curricular (disciplina) o processo de vinculação ao Moodle se dá automaticamente. Segundo Ramos e Medeiros (2009) O Moodle é um sistema de Gerenciamento de cursos (Course management system) cujo objetivo é a produção de disciplinas para a web. Ainda, é uma ferramenta software livre que permite que os usuários modifiquem, usem e distribuam de acordo com suas necessidades didáticas e de conteúdo. O Moodle oferece atividades que incluem: fóruns, questionários interativos, wikis, tarefas colaborativas, entre outras, que permitem uma aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Com a introdução da plataforma em seu sistema interno, a Universidade Federal do Tocantins, busca atender a justificativa social para a qual foi criada, pois oferece condições materiais para que os professores e estudantes dos cursos regulares

presenciais possam utilizar o Moodle de forma a atender pressupostos legais, pois como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que postula, entre outras coisas o incentivo ao ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

O desconhecimento da maioria dos alunos presidentes de CA sobre a organização da UAB era esperada, pois além de serem estudantes do ensino presencial a legislação é da EaD é recente. No Brasil, no ano de 2006 (BRASIL, 2006) foi criado o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) com os objetivos principais de: i) interiorizar a oferta de cursos de graduação no país e ii) formar professores para atuarem na educação básica.

Os alunos que participaram da pesquisa, apresentaram respostas com relação ao funcionamento dos cursos na modalidade EaD, bastante diversas. Dentre as diversas respostas ficou evidente que não existe uma clareza enquanto aos modelos possíveis de EaD sendo desenvolvidos no país. No Brasil, segundo Moran (2009) existem três modelos de EAD no Ensino Superior: i) o modelo teleaula, ii) o modelo videoaula e iii) o modelo WEB.

A maioria dos alunos que participaram da pesquisa está ciente de que o papel dos professores nesta modalidade de ensino são mediadores do conhecimento que será construído/desconstruído e reconstruído com esforço próprio do coletivo dos alunos. Na verdade, tanto no ambiente virtual quanto no presencial o papel dos educadores deve passar de “dono do saber” para “mediador do saber”. É neste contexto que a utilização de novas tecnologias pode tornar as aulas mais didáticas e inovadoras. Isto acontece porque os jovens estão cada vez mais envolvidos com os modernos equipamentos eletrônicos, em especial o computador. Por isso, estes dispositivos digitais ou não, devem ser aproveitados pelos professores para desenvolver uma educação adequada com o momento que se está vivendo, visando um ensino e uma educação de qualidade. O desafio do professor é de “ressignificar os conceitos de presença-distância e espaço-tempo, na comunicação com os alunos, ao mesmo tempo em que garante a presenciabilidade necessária à qualidade da aprendizagem pretendida” (Fiorentini, 2009, p. 147).

Quando os alunos responderam que a função “de um professor é dar acesso a determinados conhecimentos necessários a formação do indivíduo e a compreensão” esta visão está de acordo com as considerações de Arruda (2004), no que tange ao

trabalho docente, a formação de professores em novas tecnologias está ligado a um novo perfil de aluno mais preocupado com o processo do que o produto, preparado para tomar decisões e escolher seu caminho de aprendizagem.

A importância dos tutores ou professor tutor (GONZALES, 2005) foi destacada pelos alunos que participaram da pesquisa. Os tutores na EaD podem ser presenciais e a distância. Conforme os mesmos alunos colocaram em suas respostas, cabe a estes mediar todo o processo de desenvolvimento do curso. Entende-se por mediação pedagógica a colocação do professor/tutor como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem (MASSETO, 2000). O apoio da aprendizagem online, por meio de atividades síncronas e assíncronas exige dos tutores uma série de habilidades, entre elas: i) técnicas, ii) de comunicação online e iii) pessoais. Isto requer competências e habilidades que ainda não estão sendo equacionadas no âmbito da UFT, mas que se apresenta como um desafio para o avanço da EaD na Instituição.

O fato dos alunos terem respondido, entre outras coisas, que o “tempo” e a “facilidade de acesso” levam aos alunos a optarem por esta modalidade de ensino esta de acordo com as justificativas para a sua criação e fortalecimento, pois a EaD elimina duas dificuldades de acesso à educação quais são: distância geográfica e espaço temporal. Isto porque as salas de aula se transformam em espaços on line e pode ser acessada por estudantes desde qualquer lugar, que possua ligação com a rede mundial de computadores, em tempos assíncronos ou síncronos. Como apontam Moore e Kearsley (2007) o adulto é uma pessoa que tem emprego, família e obrigações sociais e quando se matricula em um curso, existem custos que vão além do dinheiro, como tempo e esforço que precisam se originar do tempo e da energia que restam após as atividades prioritárias, portanto, este tipo de aluno é mais motivado e orientado à realização das tarefas acadêmicas. Além disso, o perfil do trabalhador moderno exige um contínuo aprimoramento de suas competências para a sobrevivência no competitivo mercado de trabalho e isto dependerá da aquisição de novas qualificações, visando lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso (ARRUDA, 2004).

Na fala dos estudantes que participaram da pesquisa, o questionário deveria envolver perguntas voltadas para a avaliação da EaD, como por exemplo: “resultados dessa metodologia de ensino”; “porcentagem de aceitação dos cursos pelos alunos”. A preocupação dos estudantes pelos cursos na modalidade EaD faz sentido,

principalmente porque se trata de um tema relativamente novo entre nós, membros da comunidade acadêmica, por isso, como aponta Freitas e Magalhães (2001) é necessário discutir com os responsáveis em todos os níveis de ensino, sobre as políticas públicas educacionais no que diz respeito a programas dessa natureza.

Em virtude de que quase todos os alunos que participaram da pesquisa tem praticamente nenhuma experiência para aprender a distância, nas respostas das dez questões abertas, analisadas em seu conjunto, a maior frequência de respostas foi “não sei”. Isto sugere um desafio para as diversas instancias da Universidade, pois os líderes dos estudantes têm direito a voto nos colegiados superiores: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e Conselho Superior Universitário (CONSUNI). Certamente, uma estratégia a ser seguida é apontada por Freitas e Magalhães (2001) e envolve: i) re pensar os projetos pedagógicos dos cursos de modo a incluir a EaD; ii) re pensar a prática do educador/educando face a nova realidade; iii) propiciar vivência no ambiente educativo para que a comunidade acadêmica se familiarize com esta nova modalidade de educação e iv) considerar a diversidade social e cultural da comunidade acadêmica de forma a tirar proveito dos múltiplos saberes e diferenças.

De qualquer forma, as respostas dos alunos também foram a favor de aceitar um curso envolvendo os fundamentos da EaD, isso sugere que a qualificação do debate do tema em tela pode ser alcançado em pouco tempo. Basta que as instancias superiores da Universidade tomem a iniciativa. Além disso, o fato de que os componentes curriculares (disciplinas) do ensino presencial estão “vinculados” diretamente á Plataforma Moodle, sugere que uma estrutura praticamente suficiente para iniciar o processo. Talvez, como apontam Moore e Kearsley (2007) a introdução de experiências presencial-distância por parte dos professores em suas disciplinas poderia ser uma forma adequada de introduzir a EaD na Universidade, evitando as resistências das pessoas com relação a esta modalidade educativa. Ainda, são apontados três causas de insatisfação à EaD: i) falha na elaboração do curso e incompetência do professor; ii) expectativas erradas por parte dos professores e iii) tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente (MOORE e KEARKSLEY, 2007).

5. Considerações Finais

Entre os resultados deste trabalho, quando tomados de forma individual ou em grupo o conhecimento que os líderes dos estudantes da UFT têm da educação a distância ainda é

incipiente. Isto é especialmente alarmante quando esta modalidade de Educação vive um momento de expansão acelerada de matrículas em cursos de graduação e pós-graduação no Brasil e na própria universidade. As novas tecnologias já configuram uma revolução inquestionável e estão disponíveis para serem aproveitadas da melhor forma possível, visando acompanhar a evolução natural da práxis pedagógica atual: construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento por professores e alunos reflexivos em uma escola também reflexiva.

A importância dos líderes dos estudantes dentro de uma Universidade é fundamental, pois são eles que votam as decisões sobre esta matéria nos conselhos superiores da Universidade. Uma constatação importante deste trabalho é que maioria dos estudantes que participaram da pesquisa estão dispostos a participar de um curso que mostre os fundamentos da EaD, Este interesse deve ser aproveitado para formar uma massa crítica ao respeito desta modalidade de educação. Não se deve trata de “impor” de forma arbitrária uma ou outra visão, mas sim, no debate aberto e útil definir os rumos de uma das Universidades mais jovens deste país, pois não se trata somente de incorporar novos recursos e tecnologias no ambiente acadêmico, mas de acomodar os novos alunos (ciber alunos) num ambiente mais adequado á sua realidade. Trata-se, em última instância de “fazer o mesmo, só que agora usando artefatos tecnológicos como o computador ou a lousa digital”. Isto porque diferentemente do que alguns pensam: as tecnologias são apenas um “meio” e não um “fim” para se fazer educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ari Ferreira de; GONÇALVES, Caio Márcio; PAGNOZZI, Leila. Tecnologia da Informação e Educação Corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem a distância no desenvolvimento de pessoas. **Rev. PEC**, Curitiba, v.3, n.1, p.47-58, 2003.

ARRUDA, Eucídio. **Ciberprofessor**: novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. 210 p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional. 1996. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 08 de julho de 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Brasília: Congresso Nacional. 2006. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 19 de maio de 2011.

D'AMORIN, Marta Lemos Correia; SOUZA, Elizabeth R. Loiola da Cruz. Aprendizagem Individual em Comunidades Virtuais de Prática (COVPs): O Caso da Comunidade DEBIAN-BR-CDD no Brasil. In: **XXXII Encontro da ANPAD**. Anais...Rio de Janeiro: 6 a 10 set. de 2008.

FEENBERG, Andrew. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? (cap. 3). In: NEDER, Ricardo T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2010.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em ambiente virtual de aprendizagem. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília:Faculdade de Educação, 2009.

FREITAS, Katia Siqueira de; MAGALHÃES, Ligia Karan Corrêa de. Educação a Distância: Educação aqui, ali e acolá – ontem, hoje e amanhã. **GERIR**, Salvador, v.7, n. 20, p.11-54. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 14, n. 2, June 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Ago. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo:Atlas, 1996.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

LETTI, Giovani; LIMA, Patrícia. Rosa Traple; ALBINO, Sirlei de Fátima. **Ambientes de trabalho e aprendizagem cooperativos**. Disponível em http://www.inf.ufsc.br/infoedu/Lages/alunos/cscl_cscw.html. Acesso em 19 de dezembro de 2010. Porto Alegre: Mimeo, 2010. 15 p.

MASSETO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16 ed. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 133-173.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 26, n. 2, May 1997 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de julho de 2011.

MORAN, José Manuel. EaD – Porque não. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2004/1833>>. Acesso em 14 de julho de 2011.

OLIVEIRA, Márcia Aparecida do Nascimento. **Educação à Distância como estratégia para a educação permanente em saúde: possibilidades e desafios (Reflexão)**. Rev. Bras. Enferm, Brasília v. 60, n. 5, 585 p. 2007.

PEREIRA, Eva Waisros. Expansão e diversidade (cap. 10). In: **Formação de**

professores a distância: experiências brasileiras. Universidade Aberta de Portugal (Tese de Doutorado). 2002, p. 255-269.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância e Globalização:** desafios e tendências. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v.79, n.191, p.19-30, 1998.

RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS, Larissa. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **Educação Superior a Distância:** comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p. 37-65.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos quantitativos e qualitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3. 2005, 507-514 p.

A gestão de um Curso de Educação a Distância (EaD): fios e desafios frente à realidade¹

Rafael Angel Torquemada GUERRA²
Diego Bruno Milanês LOPES³
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB

RESUMO

Apesar da rápida expansão dos cursos a distância, mais recentemente chamados de online, em decorrência da enorme expansão e democratização da internet, a implantação de sua infraestrutura nas Instituições de Ensino Superior públicas não tem acompanhado essa expansão tanto em quantidade quanto em velocidade. A sua institucionalização é, talvez, o maior nó que entrava essa expansão. Não se trata aqui de “mais um curso de graduação” para atender às demandas do REUNI, um Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, por exemplo. Implantar “mais um curso” de graduação presencial não tem, hoje, nenhum segredo para aqueles que vivenciam e elaboram a vida dentro das universidades. O nó e os entrenós surgem quando se tenta implantar um curso na modalidade a distância ou semipresencial, tarefa para a qual não estamos preparados. São esses nós e entrenós que buscaremos relatar aqui, como forma de socializar nossos erros e, quiçá, acertos na trajetória de implementação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba. A partida foi dada em agosto de 2008 e, em julho deste ano, formamos a primeira turma.

ABSTRACT

Despite the fast expansion of distance learning courses, most recently called on line, due to the enormous expansion and democratization of the Internet, the deployment of its infrastructure in public universities has not kept pace with this expansion both in quantity and speed. Its institutionalization is perhaps the major node that entered this expansion. Deploy "another classroom course" has no secret to those who experience life and laboring within universities nowadays. The node and internodes arise when trying to deploy a course in distance or blended, a task for which we are not prepared. These are nodes and internodes that we seek to relate here as a way of socializing our mistakes and perhaps hits in the deployment trajectory of Distance Degree in Biological Sciences at the Federal University of Paraíba. The kickoff was taken in August 2008 and in July this year we formed the first class.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; ciências biológicas; gestão.

¹ Trabalho apresentado na Área Temática 1 - Modelos de Gestão em EaD: Experiências, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Americana, PY. Professor da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, email: rafael.torquemada@gmail.com

³ Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Americana, Asunción, PY. Coordenador de Tutoria do CLCBaD da UFPB, email: diegobruno.cbvirtual@gmail.com

Introdução

A Educação a Distância, EaD, passou a ser “oficial” quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996). O seu incentivo será dado pela União como reza o Art. 80 da mesma, através da execução de programas de Ensino a Distância em todos os níveis de ensino e de modalidades de ensino e de formação continuada. Diz ainda, a Lei, que a EaD gozará de tratamento diferenciado podendo ser realizada por instituições especificamente credenciadas para tal pela União e/ou em regime de cooperação e integração entre diferentes sistemas.

Em função disso, ela vem sendo desenvolvida por diversas instituições com dinâmicas organizacionais próprias, que vão desde a oferta individual pela instituição, até a formação de consórcios institucionais como o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, o CEDERJ, um consórcio formado pelas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, até o consórcio Setentrional que engloba instituições de vários Estados.

A curva do crescimento da EaD nos últimos 5 anos, lembra a curva de crescimento da valoração das ações de uma empresa de alta tecnologia como a Apple do Vale do Silício, na Califórnia. E esse crescimento acelerado ocorre tanto no tocante ao número de instituições privadas que veem, aí, uma oportunidade de crescimento, quanto no tocante ao número de instituições públicas que compõe a Universidade Aberta do Brasil, UAB, ao número de Polos de Apoio Presencial, PAP, ao número de alunos e ao número de cursos. Hoje, trabalhamos com cifras que beiram os 900 mil alunos matriculados em cursos a distância. Podemos dizer que, finalmente, o acesso à educação de nível superior está sendo democratizado. A queda dos preços dos computadores contribuiu, e muito, com esse crescimento. Hoje, até nos rincões mais escondidos, é possível encontrar alguém teclando um computador, laptop ou tablet. De 2008, quando iniciamos nossa “aventura virtual” pelo sertão da Paraíba para cá, muita coisa mudou, pelo menos no mundo virtual.

Dentro dessa linha de discussão, um dos principais filósofos da atualidade e defensor das novas tecnologias da comunicação, o ciberespaço, Pierre Lévy (1996, p.15), define virtual como aquilo que não se opõe ao real, mas ao atual. “Virtual é o que existe em potência e não em ato”.

Hoje, podemos dizer que a paisagem continua a mesma, mas, a informação via computador, quanta diferença! Navega a mil por hora com queda da internet e tudo. Mesmo assim, a comunicação através dela se instalou e não há mais volta. Surge aí, paradoxalmente, o problema: e agora que a nuvem chegou e cresceu, como administrá-la? Estaremos preparados para tal?

Tecendo os Fios

O Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 1º diz que:

...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)

Neste artigo, onde expomos algumas de nossas reflexões sobre a educação a distância e sua gestão, chamamos de fios a todos aqueles que constituem e fazem parte do tecido, o curso, quais sejam: os alunos, os professores, os tutores, os coordenadores e todo o pessoal de apoio.

Um curso a distância tem que ter seu início e seu final numa só figura, o aluno. As diretrizes que devem estabelecer o *modus operandi* desse curso ou o seu funcionamento, devem ser estabelecidas a partir das respostas à pergunta: Que profissional queremos formar? A gestão desse funcionamento é que vai produzir o produto final, o curso que, por sua vez, produzirá o profissional que irá atuar no mercado de trabalho para o qual ele foi preparado.

Nesse sentido, Rumble (2003) mostra que um sistema de gestão em EaD deve apresentar elementos, como:

- I. Planejamento, organização e controle de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação;
- II. Concepção e organização de processos administrativos;
- III. Planejamento e execução de sistemas de avaliação;
- IV. Controle sobre os problemas nos sistemas de apoio ao estudante; e
- V. Organização de recursos humanos, financeiros, contábeis, transporte etc.

Thomaz (2007) ao falar sobre a dinâmica e a organização na EaD, diz que a mesma

organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações de estudantes, estágios obrigatórios, previstos na legislação, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Para Arnold (2002), o planejamento presume uma estrutura de apoio específica que pode apresentar conformações diversas, em decorrência do contexto em que foi criada ou se desenvolve. Independentemente da configuração da estrutura, ela será responsável pela determinação de uma linha de ação, entendida como o planejamento do curso. Dessa forma, o planejamento é constituído por: i) definição da natureza, nível e alcance do curso; ii) estruturação da equipe de EaD, responsável pelo curso; iii) elaboração do projeto pedagógico do curso; iv) produção do curso; e, v) implementação do curso.

Até aí, tudo está muito claro e bem definido. Mas, quem são nossos fios e de onde vêm? Aqui, tem início nossos desafios.

Na EaD, os fios são representados pelos estudantes, pelos professores especialistas em cada conteúdo, pelos tutores a distância e presenciais, pelos meios de comunicação e uma estrutura e organização própria de cada curso.

Nossos alunos são, em sua maioria, egressos de um ensino fundamental e médio claudicante. Mesmo aqueles que ingressam pela Plataforma Freire, PARFOR (professores em serviço) pararam de estudar há bastante tempo. E vêm de um histórico de vida acadêmica presencial. O pessoal mais jovem se adapta com muita rapidez ao trabalho no Ambiente Virtual de Aprendizagem, o AVA Moodle. Os já profissionais da educação demoram um pouco mais, mas acabam se adaptando e gostando da experiência.

O Sistema de Tutoria do ensino online, terceira geração da EaD, dispõe de variáveis fundamentais que se entrelaçam na esfera pedagógica e em sua didática.

Contudo... Quem é o tutor no Ensino Online? Qual o seu papel neste paradigma? Que importância tem no processo de ensino e aprendizagem da EaD?

O Tutor, um agente educativo na mediação do AVA, serve de elo intermediário entre o estudante e curso, adaptando o conhecimento para uma linguagem acessível. Também orienta, estimula e incentiva o estudo autônomo e flexível, sendo um “intérprete da disciplina”. Essas atribuições e responsabilidades são peculiares de uma

nova configuração para a modalidade de EaD, mantendo a estabilidade e a motivação necessários à permanência do estudantes em curso online.

Com o objetivo de facilitar, Gonzalez afirma que:

No cenário da Educação a Distância, o papel do tutor extrapola os limites conceituais impostos na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas. É o tutor o ténue fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno. O contato a distância impõe o aprimoramento e o fortalecimento permanente desse elo, sem o que, perde-se o foco. (GONZALEZ, 2005, p.25)

Em relação aos tutores presenciais e a distância, profissionais da educação que se encontram em sala de aula ou fazendo uma pós-graduação, não há problemas de adaptação pois, para muitos deles, a única novidade acaba sendo o trabalho dentro da Plataforma e essa nova “situação” de intermediação da aprendizagem do aluno, situação essa inexistente no ensino presencial. O mais próximo do tutor seria o monitor no presencial levando-se em consideração que este último não avalia o aluno.

Alguns autores e, entre eles, podemos citar Azevedo diz que:

...nesse processo de construção do conhecimento, que envolve diferentes atores e tem no tutor um personagem fundamental, é necessário entender a aprendizagem como pessoal, potencializada pelo grupo, com interferência da ação dos orientadores acadêmicos, visando a obter objetivos bem marcados e definidos. (AZEVEDO, 2008)

Talvez o fio mais trabalhoso seja o dos professores. Entendamos que nenhum de nós foi preparado nem de forma teórica nem através de prática para viver uma educação de forma virtual. Todos nós temos anos de prática pedagógica olho no olho com nossos alunos em sala de aula, de maneira presencial. De repente, esses olhos passam a ser aqueles da plataforma. E o nosso aluno como que se desmaterializa e passa a ser um nome, uma foto na plataforma.

As relações professor – coordenação que no ensino presencial quase inexistem, passam a ser aqui, no ensino a distância, não virtuais e sim, presencias. Podemos dizer que há uma inversão entre as duas modalidades. No ensino presencial, o professor tem seu cordão umbilical conectado a um Departamento Acadêmico a quem pertencem, também as disciplinas que farão parte de vários currículos de cursos. Portanto, na época da matrícula semestral as coordenações solicitam aos Departamentos a oferta das diferentes disciplinas que o curso oferecerá naquele semestre letivo. Os Departamentos responderão às Coordenações aquiescendo em oferecer as disciplinas solicitadas

devidamente acompanhadas com o professor que as lecionará naquele semestre. A Coordenação, então, lança a sua oferta de disciplinas para o próximo semestre letivo, período a período, e o aluno fará, então, sua matrícula on line. Como podemos ver, o professor, nesse processo todo, não mantém nenhum contato presencial com a Coordenação do Curso. Moran (2000) diz que:

...o papel fundamental desse novo professor é o de orientador/mediador: orientador/mediador intelectual; orientador/mediador emocional; orientador/mediador gerencial e comunicacional e orientador/mediador ético.

No nosso caso, pré-institucionalização, a Coordenação é que oferece as disciplinas e convida os professores para lecioná-las acontecendo logo depois, uma reunião da Coordenação com os professores para discutir-se o período letivo anterior e o próximo, ou seja, estabelece-se um processo presencial.

Mas, mesmo assim, os vícios do presencial estão presentes e, torna-se muito difícil extingui-los. Vícios como o de aplicar a mesma prova duas vezes, disponibilizar as mesmíssimas tarefas dois ou três semestres consecutivos etc.

Claro que esses procedimentos, aqui relatados, ocorrem dentro da mais estrita legalidade. E enquanto não ocorrer a institucionalização pois, depois que ela acontecer, não sabemos como as coisas se desenrolarão.

Portanto, como pudemos verificar acima, o ensino a distância funciona como uma engrenagem cujos dentes representam nossos fios. Se um deles não se encaixar ou quebrar, faz com que uma das partes não se encaixe no todo e vice-versa e, a partir daí perde-se a unidade do sistema. Uma boa gestão do processo deverá atuar evitando que haja essa ruptura.

Por sua vez, a Coordenação do Curso que funciona de forma colegiada, é formada por um coordenador, um vice-coordenador, um coordenador pedagógico, um coordenador de tutoria, um coordenador de estágios e um coordenador de TCC. Trata-se de uma estrutura completamente diferente do presencial em que temos um coordenador e um vice. Cada um desses coordenadores é responsável por uma parte, mas o somatório deles é que dá o rumo final de nosso tecido, o curso. Semanalmente, essa coordenação se reúne e discute, propõe ações, faz avaliações da situação atual do curso e toma decisões que são posteriormente levadas ao Colegiado do Curso para serem apreciadas.

Segundo Thomaz (2007),

a gestão tem que dar conta da organização, da direção, da coordenação e do controle. A organização implica uma atividade permanente de divisão de tarefas, de articulação, de entrosamento, de estabelecer procedimentos, rotinas, delegando poderes e atribuições à equipe, além de prover os recursos necessários ao desenvolvimento do sistema. (...) O controle está relacionado ao acompanhamento e avaliação do sistema em relação às finalidades e objetivos a serem atingidos.

A atuação desses fios não seria a mesma sem o suporte de um fio fundamental: o pessoal de apoio ou corpo técnico administrativo que tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados (BRASIL, 2007). É ele que nos permite respirar e vislumbrar possibilidades nunca antes imaginadas.

Nosso Tecido

A criação de um curso de graduação na modalidade presencial, desde que siga todas as orientações e recomendações legais do MEC, do Conselho Nacional de Educação e da própria Instituição através de seus Conselhos Superiores, não apresenta empecilhos intransponíveis ou de alta complexidade. O nó surge, quando nos propomos a criar um curso de graduação na modalidade a distância ou semi-presencial, quando esse tipo de curso ainda não está plenamente implementado na Instituição.

Afinal, quem ou o quê causa esse nó? Em parte, o fio que irá elaborar o Projeto Pedagógico do Curso, PPC, o professor. E por que ele? Porque, na maioria das vezes, o “nascimento” ou a criação de um curso não é decidido com base no atendimento à demanda de um mercado de trabalho carente mas, para atender a alguma proposta superior, como ocorreu recentemente com o REUNI. Nessas situações, as IES que geralmente se encontram sem recursos, saem correndo atrás de conseguir recursos custe o que custar, a qualquer preço. E é nesses momentos que fazemos aquilo que condenamos em nossos alunos: o famigerado `ctrlC + ctrlV`, sem maiores análises pedagógicas, de infraestrutura, de operacionalização etc.

No nosso caso, não foi diferente: com uma semana de prazo para montar o projeto, incluindo aí o PPC para ser enviado a Brasília. Obviamente, o PPC foi o mesmo da licenciatura presencial, com apenas duas alterações. Não houve tempo para saber quem seria nossa clientela, o que é fundamental, quais eram seus sonhos, seus requisitos, o que esperavam de um curso de educação superior, para que quieriam fazer esse curso, quem iria atuar no curso e como. Enfim, o processo que deve anteceder à criação do curso, no nosso caso, ocorreu após seu “nascimento”. Aí, surgiu outro nó:

onde trabalhar com os fios para produzir o Tecido? Como não havia sido feita a institucionalização, a Instituição não tinha obrigação de investir em espaço físico para cursos de EaD. O gestor do curso é que tem que buscar esses espaços físicos e se contentar com o que conseguir, quase sempre espaços inadequados a esse novo tipo de estrutura inexistente nos cursos presenciais.

A operacionalização, a partir daí, foi e ainda é, muito complicada. A gestão sofreu pressões por parte dos Departamentos Acadêmicos por não solicitar a oferta das disciplinas. Novamente, por convidar os professores para lecioná-las e não terem sido indicados pelos Chefes dos Departamentos. Novas pressões, agora por parte dos professores, pois estavam habituados a fazer suas aulas usando de sua autonomia e agora havia uma vistoria na plataforma por parte da coordenação que tinha que estar atenta e aprendendo ao mesmo tempo. Novamente pressão, outra vez por parte dos professores que não sabiam como trabalhar com os tutores. Eles seriam parceiros pedagógicos ou meramente executores de ordens? Aí entrou em ação a Coordenação de Tutoria. Como podemos ver, todos os nós e entrenós relatados até agora estavam acontecendo do lado de cá da tela dos computadores mas, como estavam as coisas do lado de lá, nos polos?

Afinal, tínhamos alunos iletrados em informática básica, alguns que nunca tinham visto um computador ao vivo. Em relação a polos e alunos, não tivemos muito trabalho pois tínhamos apenas dois polos e um total de 55 alunos. Quando demos o segundo passo, em 2009, pulamos para oito polos mas, nessa ocasião, já tínhamos um domínio um pouco maior da situação. Havíamos tido um ano de aprendizado, na prática, desenrolando os nós e os entrenós.

Desafios ao tecer os fios

Frente ao fato de estarmos inseridos em um sistema de ensino presencial, a primeira pergunta que se apresenta é: Como fazer a gestão de um curso a distância semi-presencial, com particularidades tão particulares, nesse meio?

Citando alguns exemplos, não se imagina a gestão de um curso a distância sem contatos presenciais com tutores, com os polos de uma maneira geral e com os alunos, pois é nesses contatos que sentimos a temperatura do curso, sabemos se ele está no rumo certo ou não. Se não está, vamos parar e discutir para achar soluções para os problemas detectados. Recentemente, tivemos um problema com a realização de aulas práticas presenciais, pois os alunos começaram a reclamar que aulas com data show não

eram aulas práticas e, portanto, podiam ser feitas através do AVA. Lá vai o gestor aos polos para ouvir os alunos, presencialmente. E, por incrível que pareça, funciona pois estes se sentem prestigiados e mais responsáveis, pois sabem que todas as reclamações tem que ser devidamente comprovadas para não cair na denúncia vazia.

De acordo com Almeida (2006),

...a noção atual de gestão vai muito além da concepção de organização administrada como máquina, cujo funcionamento é facilmente controlado e abrange tanto a gestão de informações e conhecimentos gerados na própria instituição ou advindos de outros contextos, como as complexas relações que se estabelecem na diversidade de interesses e pontos de vista, englobando as múltiplas dimensões constitutivas do ser humano (cognitivas, sociais, políticas, pedagógicas, técnico-administrativas).

Enfim, o grande desafio que se apresenta é: com a institucionalização, como ficarão os cursos a distância? A questão financeira é de suma importância pois não é baixo o custo do desenvolvimento de um curso a distância. E a gestão desses recursos como e por quem será feita? O pessoal de apoio pedagógico, os tutores, deve ser contratado com urgência. Obviamente, através de concurso. Mas, como fazê-lo com o montante de tutores que temos hoje na Instituição? Lembremo-nos que sem o tutor não há ensino a distância e que seu número atual não deve ser diminuído sob risco de levar a uma queda na qualidade do ensino. Outro aspecto a considerar é que hoje, muitos professores veem a EaD como um prêmio, pois recebem uma bolsa para ensinar. Com a institucionalização, essas disciplinas passarão a fazer parte da carga horária do professor e, por tabela, do Departamento. Nesse cenário, não faz mais sentido conceder-lhes a bolsa. E ter que lecionar mais uma disciplina e, a distância, o que é bem mais trabalhoso, passará a ser um castigo.

Assim sendo, com a institucionalização, ela deve ocorrer num cenário totalmente diferente do atual cenário da UFPB. Teríamos que iniciar por uma reestruturação acadêmica com mudanças profundas no sistema de Centros com Departamentos e Coordenações em que o ensino, apesar de ter tantos pais e mães, encontra-se órfão. Ele deve ser o centro da estrutura e, a partir dele, irradiar-se a pesquisa e a extensão. Principalmente no ensino a distância. Ele deve ser o centro que gera os questionamentos que, por sua vez, levam à pesquisa e os resultados desta são levados então à comunidade e não apenas compartilhados em ilhas restritas de conhecimento. A divulgação científica é fundamental, principalmente para aqueles que nunca ouviram falar nela, como a maioria dos alunos dos cursos a distância. E por que não, do presencial.

Muitos ainda são os desafios para definir um modelo ideal ou vários modelos ideais de gestão em EaD, contemplando condições de ensino e de aprendizagem que se vinculem às potencialidades da modalidade de educação on-line.

Mas, nem tudo devem ser lamentações. Estamos apenas começando a engatinhar na EaD. Creio até que, desde o início de nossa jornada, quatro anos atrás, sem nenhuma bagagem, chegamos bastante longe. Muito além do que poderíamos à época, imaginar. Um número muito maior de professores e alunos acredita hoje na EaD que encarava no início como algo que, inexoravelmente, não daria certo.

Nossa próxima aventura, portanto, já tem nome: institucionalização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B de. O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias: concepção e história. In: Fernando José de Almeida e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. **Liderança.Gestão e tecnologias. Para a melhoria da educação no Brasil**. PUC/SP, Microsoft, 2006.

ARNOLD, Stela B. Planejamento em Educação a Distância. In: ARNOLD, Stela Beatris Tôres; MOREIRA, Mércia (Orgs.). **Educação a distância**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2002.

AZEVEDO, Adriana Barroso de. **Tutoria em EAD para além dos elementos técnicos e pedagógicos**. Palestra apresentada no III Seminário EAD – Ufes – Formação de professores, tutores e coordenadores de polos para UAB. 22 a 24 set. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996

_____. **Decreto 5622 de 2005**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2005

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SED, 2007

GONZALEZ, Mathias. A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distância. In: GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

LÉVY, PIERRE. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MORAN, José Manuel e MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. (p. 67-131).

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Unesco, 2003.

THOMAZ, Suely Barbosa. **Gestão de Curso a Distância de Formação de Professor: Política e prática**.

Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2

Análise do Curso Semipresencial de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará – UFC e da Universidade Aberta do Brasil - UAB

Maria Michele Colaço Pinheiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Sousa.

RESUMO

O estudo da Língua Espanhola no mundo vem crescendo bastante. No Brasil, por questões políticas, devido o Mercosul, onde todos os países envolvidos, com exceção do Brasil, tem como língua oficial o Espanhol, este vem avançando a passos largos. Com a ampliação do estudo desta língua, cabe a nós, professores da área, estarmos muito bem preparados para enfrentar essa expansão. É necessário que nos preocupemos com a formação dos profissionais da área. Sabemos que há uma escassez de professores capacitados para o ensino da Língua Espanhola. Uma opção para resolvermos esse problema seria a ampliação dos cursos de Educação a distância, fazendo que que profissionais de todo o Brasil possam ter essa acesso a uma graduação. A idéia central desta pesquisa é refletir e analisar como está ocorrendo o ensino de Língua Espanhola no curso semipesencial de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará-UFC, vinculado a Universidade Aberta do Brasil – UAB. É importante observar como está sendo direcionado o ensino de língua estrangeira a distância. Pretendemos com este trabalho avaliar se os professores-tutores se sentem preparados para trabalhar uma língua estrangeira a distancia, desenvolvendo no aluno as quatro habilidades linguísticas: ler, escutar, escrever e falar. Sendo este último analisado com mais profundidade, ou seja, será dado um foco na habilidade oral e no processo de formação dos professores-tutores a distância.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; tutor; formação.

1

Introdução

O estudo da Língua Espanhola no mundo vem crescendo bastante. No Brasil, por questões políticas, devido o Mercosul, onde todos os países envolvidos, com exceção do Brasil, tem como língua oficial o Espanhol, este vem avançando a passos largos.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

O Brasil, hoje, em diversas regiões, está adotando o idioma espanhol como segunda língua, além do mercado de trabalho passar a exigir cada vez mais profissionais capacitados e qualificados. A aquisição de uma língua é um diferencial na grande disputa laboral e no desenvolvimento do processo cognitivo de um indivíduo. (ABREU, 2010)

Com a ampliação do estudo desta língua, cabe a nós, professores da área, estarmos muito bem preparados para enfrentar essa expansão. É necessário que nos preocupemos com a formação dos profissionais da área. Sabemos que há uma escassez de professores capacitados para o ensino da Língua Espanhola. As universidades formam poucos profissionais anualmente, gerando assim, um transtorno nas escolas públicas e particulares, que não conseguem cumprir a lei supracitada. A falta de professores capacitados não ocorre apenas com a Língua Espanhola, fazendo com que os alunos fiquem prejudicados.

No Ceará, a situação não é diferente. A rede estadual oferece 382 mil matrículas de nível médio, distribuídas por 642 escolas. Há carências no currículo formado por disciplinas como História, Geografia, Sociologia, Matemática, Física, Biologia, Química, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Artes e Educação Física. (Diário do Nordeste, 2010)

Uma opção para resolvermos esse problema seria a ampliação dos cursos de Educação a distância, fazendo que que profissionais de todo o Brasil possam ter esse acesso a uma graduação. Segundo MARTA e MATTAR, 2007, podemos definir a EaD como uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação. De acordo com uma reportagem da Revista Nova Escola de Ana Rita Martins e Anderson Moço, a partir do ano 2000, a chamada EAD cresceu 45% em números de alunos no país.

O sistema educacional brasileiro, por sua vez, encontra-se em descompasso com a demanda de pessoas presentes na sociedade, tendo em vista que os direitos de cidadania estão sendo negados, pois a grande maioria da população não tem acesso ao sistema educacional. (MARTINS, 2005, p.15)

A idéia central desta pesquisa é refletir e analisar como está ocorrendo o ensino de Língua Espanhola no curso semipresencial de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará-UFC, vinculado a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge como uma iniciativa do MEC visando à inclusão social e educacional por meio da oferta de educação superior à distância. Ciente de que a ampliação de vagas nas universidades federais enfrentava sérias limitações, o MEC viu na UAB a possibilidade de

democratizar, expandir e interiorizar o ensino superior público e gratuito no País, com apoio da educação a distância e a incorporação de novas metodologias de ensino, especialmente o uso de tecnologias digitais. (VIDAL e MAIA, 2010, p. 17)

É importante observar como está sendo direcionado o ensino de língua estrangeira a distância. Pretendemos com este trabalho avaliar se os professores-tutores se sentem preparados para trabalhar uma língua estrangeira a distancia, desenvolvendo no aluno as quatro habilidades linguísticas: ler, escutar, escrever e falar. Sendo este último analisado com mais profundidade, ou seja, será dado um foco na habilidade oral e no processo de formação dos professores-tutores a distância.

A justificativa de se desenvolver este trabalho se dá pela necessidade de se promover mudanças e um melhor aprimoramento do ensino de língua espanhola no Brasil.

1. Panorama Geral Sobre O Curso De Licenciatura Plena Em Letras Espanhol Semipresencial Da UFC/UAB

Atualmente o curso citado acima possui uma duração de 8 semestres, com uma carga horária total de 3.128 (três mil, cento e vinte e oito) horas, onde 80% dessas aulas são virtuais e 20% presenciais. As aulas virtuais ocorrem no Sistema Online de Aprendizagem – SOLAR. As presenciais ocorrem durante a semana, no turno da noite, nos 8 (oito) polos de extensão da Universidade, que ficam situados em Ipueiras, Jaguaribe, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quiterianópolis, Quixeramobim/Andrade Furtado e Tauá. Estes polos são espaços físicos mantidos pelos municípios ou governo do estado, que servem de referência aos estudantes, pois oferecem apoio pedagógico, administrativo e cognitivo através de aulas presenciais, acompanhamento e orientação para os estudos, práticas de laboratório e avaliações presenciais.

O SOLAR é um ambiente virtual de aprendizagem, projetado e desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual, da Universidade Federal do Ceará. É direcionado para a interação entre discentes e docentes. O ambiente é baseado na filosofia de interação e não de controle.

Baseado no decreto 6.303, de 2007, o curso realiza atividades presenciais obrigatórias compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratórios, realizados nos polos presenciais credenciados.

De acordo com o Guia Prático dos Cursos de Graduação Semipresenciais da UFC Virtual, cada polo possui um Coordenador, que é responsável pela gestão

operacional, este é denominado como Coordenador do Polo de Apoio Presencial. Suas funções são variadas perpassando desde a fiscalização, acompanhamento, orientação, até atividades de secretaria através de procedimentos pedagógicos e administrativos relativos ao bom andamento do curso.

O Tutor Presencial é o orientador acadêmico responsável pelo atendimento aos estudantes no polo, dando subsidio as atividades que envolvam o processo de ensino-aprendizagem. Suas funções específicas basicamente são auxiliar as atividades gerais e em grupo, fomentar o hábito de pesquisa promovendo grupos de estudo, esclarecer as dúvidas relativas ao uso das tecnologias utilizadas durante o curso, participar das aulas, práticas de laboratório e estágios supervisionados.

O Professor Conteudista, também denominado como Coordenador de Disciplina, é responsável pela elaboração do material didático e pelo planejamento e acompanhamento da execução do estudo. Ao final, o mesmo deverá apresentar ao coordenador do curso o relatório de desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina.

O responsável pelo atendimento pedagógico aos estudantes por meio de encontros presenciais e de ferramentas de comunicação, disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem SOLAR, é denominado como Tutor a Distância. Suas atribuições principais são avaliar progressos e dificuldades dos discentes, acompanhar o processo de aprendizagem, participar das discussões no ambiente virtual instigando questões e respondendo dúvidas, estimular e avaliar a participação dos alunos nos fóruns, chats e videoconferências, exigir o cumprimento dos prazos das atividades, manter o aluno informado sobre o seu desempenho repassando suas notas e fornecendo feedback e intermediar as relações entre os discentes, professor conteudista e coordenação do curso.

O responsável por intermediar ações didático-pedagógicas entre os professores conteudistas, tutores e alunos é denominado como Coordenador de Tutoria. Este realiza o acompanhamento de atividades de tutores a distância e presenciais, estimulando a ação colaborativa da ação tutorial.

O Coordenador do Curso é um professor da Universidade Federal do Ceará, cabe a este atuar nas atividades de coordenação acadêmica do curso, vinculada a coordenação da UFC/UAB. O Coordenador Geral e Adjunto da UAB, também é um professor da UFC, ele atua nas atividades de coordenação geral do Sistema UAB na UFC. Cabe a ele administrar e representar os cursos da UAB junto à administração da UFC e do MEC.

Existe uma equipe composta por pedagogos, analista de sistemas, programadores, designers, técnicos em áudio e vídeo, que tem a função de auxiliar os docentes a adequar o conteúdo ao formato WEB.

A resolução de número 02/2002 exige 200h de atividades complementares (acadêmico-científico-culturais) para a formação da graduação plena dos cursos de licenciatura. Tendo em vista a dificuldade dos alunos do curso semipresencial da UFC-UAB em integralizarem essas horas, estão sendo propostas atividades (oficinas, seminários, palestras, etc) cujas horas serão contabilizadas para integralização curricular.

2. O Papel Do Professor-Tutor Online

A partir do desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC, surgem novas funcionalidades para o professor. Este deve estar preparado para enfrentar as profundas mudanças que ocorrerão em sua profissão, pois vivemos em constantes transformações.

Todas essas mudanças no campo da informação, comunicação e conhecimento têm provocado desafios no plano da ação docente. As funções tradicionais dos professores têm sido questionadas em virtude da inclusão das tecnologias que chegam ao ambiente escolar. A sociedade do conhecimento do século XXI vem exigindo, cada vez mais, a melhoria dos padrões de qualidade na educação. Com isso demandam novas posturas profissionais daqueles que estão atuando em suas atividades laborais. (VIDAL e MAIA, 2010, p. 21)

A grande dificuldade encontrada por alguns professores em acompanhar essas mudanças tecnológicas é a falta de acesso a elas. Infelizmente no Brasil muitos profissionais da área de educação ainda não possuem sequer um computador em casa e a internet ainda não é disponibilizada gratuitamente no Brasil. Muitas escolas ainda não fornecem laboratórios de informática tornando ainda mais difícil esse processo de inclusão digital.

Na EaD, destaca-se a utilização da internet e o desenvolvimento de softwares educativos. A relação entre professor e aluno ocorre através de fóruns, chats, e-mails, web conferências etc. A troca de informações pode se dar diariamente, exigindo assim uma maior disponibilidade de tempo por parte do professor.

Na educação a distância, pela sua própria natureza, ocorre uma mudança na noção de tempo/espço na ação educativa, pois neste paradigma os processos de ensino e aprendizagem são mais diluídos e flexíveis do que no ensino presencial. (CORRÊA, 2007, p. 91)

São muitas funções desenvolvidas pelo tutor. Ele tem o papel de mediador, orientador, organizador, avaliador e motivador. Podemos observar essas funções nas atividades seguintes: coordenar os debates nos fóruns promovendo discussões e encerrando discussões improdutivas, incentivar a realização das atividades, instigar os alunos a participar dos chats através de questionamentos provocativos, avaliar o comprometimento do aluno durante todo o curso, avaliar as atividades realizadas individualmente e coletivamente fazendo sempre comentários, interpretar o material visual quando os discentes sentirem dificuldade em sua compreensão sempre monitorando o nível de entendimento dos alunos.

A mudança de postura do professor no processo educativo poderá contribuir muito, pois hoje exige-se um novo perfil para o educador que deve desenvolver em sua prática educativa as seguintes competências: saber lidar com os ritmos individuais de seus alunos; apropriar-se de técnicas novas de elaboração de material didático impresso e produzido por meios eletrônicos; ter o domínio de certas técnicas de avaliação; trabalhar em ambientes diversos daqueles já existentes no sistema presencial; desenvolver habilidades de investigação utilizando técnicas variadas. (CORRÊA, 2007, p. 92)

Um curso de licenciatura não prepara um aluno para ser um professor de educação a distância ou semi-presencial. Existem especificidades que devem ser trabalhadas antes do tutor se deparar com uma sala de aula virtual, como por exemplo, o material didático diferenciado vinculado ao uso de tecnologias.

É de responsabilidade das instituições educacionais disponibilizar cursos para a qualificação desses profissionais. A falta de formação específica para se trabalhar com a educação a distância pode comprometer a qualidade de aprendizagem, tornando-a ineficiente. De acordo com Moore, 2007, p. 83, “a formação do tutor é um elemento essencial para o sucesso da educação online.”.

Os cursos de formação devem ser iniciais e continuados abrangendo os recém-ingressos nessa modalidade e os veteranos. Segundo Vasconcelos e Mercado, 2007, p. 208, “pensar a formação de tutores significa pensá-la como um processo contínuo de formação inicial e um processo coletivo de troca de experiências e práticas.”. Essa formação inicial ajuda os tutores a se familiarizarem com as novas ferramentas disponibilizadas nas plataformas, como também dá uma visão geral sobre a metodologia utilizada pela instituição em que o tutor realizará o seu trabalho.

3. Análise Dos Resultados

O estudo foi realizado com um total de 05 (cinco) professores tutores da Universidade Federal do Ceará – UFC que foram contatados via e-mail. Estes responderam a um questionário que analisa o curso semi-presencial de Letras Espanhol da UFC em parceria com a UAB (Universidade Aberta do Brasil). O questionário respondido pelos professores contém 9 questões, havendo uma mescla de perguntas objetivas e subjetivas.

3.1. Motivação

O primeiro ponto observado foi a motivação dos alunos em relação ao curso. A palavra motivação deriva do Latim, *moveres, mover*, ou seja, é o que move, o que impulsiona. Podemos classificar a motivação como intrínseca e extrínseca. A primeira está baseada nos fatores pessoais ou internos. A segunda está voltada para os fatores externos ao indivíduo. Na educação, como em outras áreas, a motivação é fundamental no processo de aprendizado. É ela o ponto chave para que o aluno consiga alcançar um nível de aprendizado satisfatório.

A primeira pergunta foi “qual o nível de interesse e dedicação dos alunos, de forma geral, pelo curso de Letras Espanhol semipresencial?” Foram dadas cinco opções de resposta: insuficiente, regular, bom, ótimo e excelente. Dos entrevistados 80% marcaram o item bom e 20% marcaram o item regular.

Baseado nas respostas, observamos que, na opinião dos professores-tutores, os alunos não possuem um alto índice de motivação pelo curso. Esse resultado implica uma preocupação muito grande, pois se os alunos não têm estímulo para realizar as atividades que o curso propõe torna-se difícil o trabalho do professor, causando assim uma desmotivação também por parte dos professores. Para que a realidade atual mude é necessário que sejam observados os principais fatores que estão ocasionando esse desestímulo. Se os alunos não se dedicam durante o curso, ao final não teremos um resultado satisfatório, pois o empenho é fundamental para que os aprendizes consigam superar suas dificuldades.

3.2. Habilidade Oral

Já que estamos avaliando um curso de Língua Estrangeira a habilidade oral na língua alvo deve ser um dos pontos observados, pois para ser um bom professor é necessário ter uma proficiência avançada no idioma a ser ensinado. A habilidade oral deve ser desenvolvida desde o primeiro dia de aula até o último. Não só o professor de língua deve trabalhar a habilidade oral com os alunos, mas em todas as disciplinas os

professores devem desenvolver atividades que melhorem o nível de proficiência dos discentes, sempre observando suas principais dificuldades para tentar saná-las.

A conversação é o principal meio para que os alunos de língua estrangeira consigam aprender a falar o idioma que escolheram. Na educação semipresencial essa conversação deve ser muito priorizada não apenas nos momentos presenciais, mas durante todo o curso o professor deve utilizar ferramentas que possibilitem esse contato direto com o aluno através da internet. O aluno necessita ter um contato com a língua-alvo diariamente, pois dessa forma ele conseguirá desenvolver-se linguisticamente e seu processo de aquisição se dará de forma mais rápida e eficaz.

No questionário foram feitas duas perguntas acerca desse tema. A primeira foi “Em geral, qual o nível que você classificaria a habilidade oral dos alunos de educação à distância.” Foram dadas cinco opções de resposta: insuficiente, regular, bom, ótimo e excelente.

Os resultados foram os seguintes: 40% dos interrogados consideraram a habilidade oral insuficiente, 40% a consideraram regular e 20% boa.

A segunda pergunta direcionada a esse tema foi “Quais as atividades realizadas para se desenvolver a habilidade oral?”. As atividades citadas pelos entrevistados foram: incentivo a participação em sala de aula através de atividades orais de portfólio, trabalho com audição de músicas e filmes para embasar discussões em sala, apresentação de diálogos, gravação das atividades orais para uma futura análise do professor-tutor, discussão de conteúdos temáticos, oficinas, aulas virtuais de conversação através de *web conferências* e *e-voz* e nos encontros presenciais são realizadas aulas de conversação.

Alguns entrevistados citaram em suas respostas a dificuldade de se trabalhar atividades orais devido aos poucos momentos presenciais proporcionados pelo curso. Afirmaram que apesar de utilizarem a língua alvo durante todo o tempo nos encontros presenciais, estes ainda eram reduzidos.

Acreditamos que poderia ocorrer uma melhora na habilidade oral dos alunos aumentando o nível de frequência não apenas das aulas presenciais, mas também que o professor utilizasse mais os meios em que a internet disponibiliza para estar em contato com o aprendiz de forma mais direta e contínua. Através de “chats” poderíamos trabalhar a habilidade escrita que serve de embasamento para que o aluno consiga produzir oralmente e através de *web conferências* o professor pode desenvolver diretamente a habilidade oral do aluno. Pode-se dividir a turma em pequenos grupos

para que a aula virtual torne-se mais proveitosa e o professor possa direcionar melhor a conversação.

É indispensável que o aluno receba o *feedback* para melhorar sua habilidade oral. Se em um grupo de conversação o aluno escuta outro falando “errado”, e o professor não identifica esse erro no momento ou no final da conversa, o erro pode ser interiorizado fazendo com que outros alunos o adquiram. Nesse caso a conversação pode ser prejudicial, por isso a importância da participação ativa do professor. Este deve conter um arquivo do desenvolvimento do aluno para que ele possa avaliá-lo e ajudá-lo a tornar-se mais proficiente.

O aluno ao falar na língua-alvo deve observar aspectos formais da língua, como por exemplo, a gramática e a pronúncia. A mera produção da fala não é suficiente para que o discente consiga obter um nível de domínio da habilidade oral. Devemos ter muito cuidado para que as aulas de conversação não se tornem meras oportunidades de verbalizar o idioma estudado, mas sim um meio que auxilie os alunos a aprimorar o domínio da língua.

3.3 Formação Dos Professores-Tutores

Como já foi exposto anteriormente, um curso de graduação não forma um tutor, mas sim um professor presencial. Especificidades devem ser trabalhadas com os professores que desejam trabalhar com a Educação a Distância. Não podemos “colocar” um professor numa sala de aula virtual, sem antes ter passado por um processo de formação inicial. Essa formação deve continuar durante todo o processo de ensino, ou seja, ela deve ser continuada.

A pergunta que foi feita no questionário foi a seguinte: “Como se dá a formação dos professores-tutores para o trabalho com a educação a distância? A formação ocorre antes e durante o processo?”. De acordo com as respostas podemos observar que são disponibilizados dois cursos para os tutores. Um inicial, denominado Formação de tutores, que ocorre antes da prática docente e o outro, denominado Formação Continuada de Tutores, que ocorre durante todo o processo de ensino.

De acordo com os professores “Esses cursos são ministrados na mesma plataforma na qual nós, tutores, atuamos/atuaremos, ministrando as aulas na Graduação. O método é o mesmo: portfólios, fóruns, chats e nesse último até através de blog, cumprindo os prazos pré-estabelecidos assim como existem para os nossos alunos e por eles devem ser cumpridos.”.

3.4. Dificuldades E Sugestões

A primeira pergunta feita acerca desse tema foi “O curso de Letras Espanhol semipresencial atualmente possui 80% de sua carga horária virtual e 20% presencial. Para que o aluno conclua o curso com um bom domínio da língua e possa lecionar na área específica, você acredita ser essa carga horária suficiente?”. Foram dadas duas opções de resposta, sim ou não, e foi aberto um espaço para que o professor pudesse comentar a sua escolha.

O primeiro entrevistado marcou a alternativa *não*, para ele, muitas disciplinas deveriam ter mais horas presenciais, um encontro intermediário.

O segundo também respondeu *não*, comentou que a porcentagem poderia ser diferente, tendo mais encontros presenciais.

O terceiro marcou a mesma resposta e afirmou que não acredita que um aluno que não tenha um conhecimento básico possa desenvolver um conhecimento oral satisfatório da língua que estuda.

O quarto também concordou com os demais e sugeriu que o percentual de aulas presencial aumentasse para 30% ou 40%.

O quinto professor também concorda que a carga horária presencial é insuficiente e acredita que se aumentarmos a carga horária presencial para 30% ou 40% do total disponibilizado para cada disciplina a oralidade dos alunos será favorecida, assim como a escrita, melhorando a capacidade dos alunos nas quatro habilidades: expressão oral e escrita, compreensão auditiva e leitora.

Unanimemente, todos os professores discordam da divisão do percentual da carga horária presencial e virtual. Este fato deve ser observado com muita atenção pelos organizadores do curso, para que não acarrete maiores transtornos futuramente.

A outra pergunta feita foi “O índice de aprovação nas disciplinas é considerado satisfatório?”. As opções de respostas dadas foram sim ou não. 100% das respostas foram sim, ou seja, o nível de aprovação nas disciplinas é muito bom.

A pergunta seguinte foi realizada com o intuito de comparar o nível do alunado da educação presencial e a distância. A pergunta foi a seguinte “Para você, de forma geral, um aluno que concluiu um curso semipresencial possui o mesmo nível de capacitação linguística que um aluno concludente em um curso completamente presencial?”. As opções de respostas dadas foram sim ou não. Todas as respostas foram sim.

De acordo com o tutor 1 os estímulos não são tantos, a convivência com o grupo é mínima e isso não lhes possibilita maior interação com os colegas e liberdade para

praticar o idioma, assim como o acesso a meios veiculadores da língua são poucos e, muitas vezes, difíceis.

Já o tutor 2 explica que o curso oferece subsídios, porém, os alunos não têm nível para isso. São poucos os que têm. Percebo que em sua maioria, a conclusão do curso é uma luta. Eles parecem decorar para passar e depois desaprendem.

O tutor 3 afirma que seguramente não, pois o aluno de uma habilitação presencial tem todas as possibilidades para melhorar e desenvolver todas as habilidades linguísticas necessárias para uma fluência no idioma, tais como: prática oral com os colegas e professores, etc.

O tutor 4 informa que os alunos ainda não dedicam tempo suficiente para o curso.

O tutor 5 acredita que ainda haja pouca prática na língua-alvo. Se aumentarmos as horas práticas, a aplicação de cursos de prática oral essa habilidade será melhor trabalhada e o nível o alunado será também melhorado.

Para conhecermos melhor os problemas enfrentados por professores e alunos durante as disciplinas fizemos uma questão subjetiva para que o professor pudesse explanar de forma espontânea sua visão sobre o curso. A pergunta foi a seguinte “Quais as principais dificuldades encontradas no decorrer do curso?”.

O tutor 1 comentou que muitas vezes os alunos enfrentam problemas com a internet e os encontros presenciais são poucos em relação a complexidade da disciplina.

O tutor 2 ressaltou o pouco material de apoio e que deveria ser oferecido ao tutor mais material para ele se aprimorar. No encontro presencial, os polos não oferecem uma estrutura adequada para nosso trabalho. Sempre falta algo: internet, computador ou data show.

O tutor 3 explanou que existe pouco contato com os alunos, pouco conhecimento do idioma, poucos encontros presenciais, etc.

O tutor 4 frisou a falta de mais encontros presenciais e a evasão dos alunos durante a realização do curso.

O tutor 5 acredita que a maior dificuldade seja relacionada ao ambiente de aprendizagem. Às vezes, temos – alunos e nós – dificuldades de acesso, de anexar os trabalhos antes e depois das correções. Contudo, acredito que com o tempo isso será sanado. Outra dificuldade, alguns alunos não estão muito bem familiarizados com a informática. Daí surgem alguns contratempos referentes às novas tecnologias.

As atividades, citadas pelos professores, desenvolvidas durante o curso foram: fóruns, aulas virtuais, videoconferências, chats e portfólios.

Considerações Finais

Nesta pesquisa procuramos avaliar o curso Semipresencial de Licenciatura Plena em Letras-Espanhol, como embasamento para verificarmos como é trabalhada a língua estrangeira a distância.

Observamos que professores e alunos possuem algumas dificuldades em lidar ainda com a educação a distância. Sabemos que nessa modalidade ainda temos muita coisa a aprender e desvendar.

Professores e alunos conjuntamente devem buscar melhorias para essa modalidade de ensino que está crescendo tanto atualmente. Temos que ter cautela para que esse crescimento não seja apenas quantitativo, mas principalmente qualitativo.

A internet, com possibilidade de contato em tempo real abrange possibilidades outrora impossíveis. Devemos aproveitar essas novas ferramentas para conseguir renovar a educação no nosso país, buscando novos meios de ensinar e de aprender. O professor deve ser um agente transformador, cabendo a ele estar atento e aberto a novas tecnologias.

As instituições devem estar preparadas para subsidiar não apenas o ensino presencial, mas também o ensino a distância. Isto deve ser feito com muita responsabilidade para que tenhamos um nível educacional, tanto presencial como a distância, satisfatório.

O ensino a distância de língua estrangeira requer uma série de especificidades. No curso avaliado os alunos que ingressam na graduação não dominam a língua que irão ensinar, ou seja, não possuem o diploma de um curso de línguas. Eles têm que aprender o idioma que irão ensinar durante a graduação.

É de responsabilidade dos tutores, independente da disciplina, desenvolver as quatro habilidades linguísticas, falar, escrever, escutar e ler, para que o aluno, ao final do curso, consiga ter um domínio linguístico do idioma em que está estudando. Seja virtualmente ou presencialmente, o aprendiz deve ter um contato direto com a língua para que consiga um bom domínio da mesma.

Novas formas de comunicação virtual devem ser estudadas para que o professor-tutor tenha ferramentas para estar em contato diário com o seu aluno. O material utilizado deve dar esse direcionamento, para que alunos e professores consigam interagir o máximo possível. Atividades voltadas para a comunicação virtual devem

estar sempre presentes no material utilizado pelos tutores e alunos. Acredito ser este o caminho para conseguirmos melhorar o nível de proficiência dos alunos a distância.

Temos que tomar cuidado para não estarmos “colocando” no mercado pessoas incapacitadas para lecionar, pois dessa forma, ao invés de estarmos progredindo estaremos apenas causando problemas educacionais muito maiores no futuro.

Referências

ABREU, Z. H. Lovise de. **A Língua Espanhola, o Mercosul e o Brasil**. Disponível em : <<http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/LINGUAESPANHOLA.pdf>> Acesso em : 17 de outubro de 2010.

BARBOSA, Maria F; REZENDE, Flavia. **A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica a distância: avanços e desafios**. Editora Interface - Comunic, Saúde, Educ, 2006.

CORRÊA, Juliane. (organizadora). Educação a distância: orientações metodológicas. Editora Artmed, 2007, Porto Alegre-RS.

DECRETO Nº 6.303, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm#art1>
Acesso em: 02 de novembro de 2011

DIÁRIO DO NORDESTE. **Ensino a distância é um dos que mais crescem no país**.
Publicação : 19 de julho de 2009. Disponível em :

< <http://diarionordeste.globo.com/noticia.asp?codigo=264309&modulo=974> >
Acesso em : 06 de novembro de 2011.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Ensino a distância alia tecnologia e educação**.
Publicação : 09 de outubro de 2011. Disponível em :

< <http://diarionordeste.globo.com/materia.asp?codigo=1053734> > Acesso em : 06 de novembro de 2011.

FOLHA.COM. **Números de matriculados no ensino superior sobe 110% em 10 anos**. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/1002756-numero-de-matriculados-no-ensino-superior-sobe-110-em-10-anos.shtml>> Acesso em: 18/12/2011.

GARCÍA ARETIO, L. *Educación permanente: educación a distancia hoy*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Los Herreros, 1994.

KENSKY, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. - 9. Ed. - Editora Papirus, 2010, Campinas-SP.

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 16 de outubro de 2010.

MAIA, Carmem e MATTAR, João. **ABC da EaD**. – 1. ed. – Editora : Pearson Prentice Hall, 2007, São Paulo.

MARTINS, A. Rita; MOÇO, Anderson. **Educação a distância vale a pena?** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/vale-pena-entrar-nessa-educacao-distancia-diploma-prova-emprego-rotina-aluno-teleconferencia-chat-510862.shtml>> Acesso em : 17 de outubro de 2010.

MARTINS, Onilza Borges. **Fundamentos da Educação a distância**. Editora IBPEX, 2005, Curitiba.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, Manuel José. **Educação inovadora, presencial e a distância**. Disponível em < http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm> Acesso em: 05 de novembro de 2011.

MUNHOZ, Antonio S. **O estudo em ambiente virtual de aprendizagem : um guia prático**. Editora : IbpeX, 2011, Curitiba.

Neves, Lisandra Olinda Roberto. **O professor sua formação e sua prática**. Centro de Referência educacional. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/profprat.htm>> Acesso em : 05 de novembro de 2011.

OLIVEIRA, E. DA S.Gomes ; NOGUEIRA, M. L. DE Lima. **Educação a distância e formação continuada de professores : novas perspectivas**. Disponível em : <http://www.ricesu.com.br/colabora/n10/artigos/n_10/pdf/id_04.pdf> Acesso em : 17 de outubro de 2010.

PALLOFF, Rena M. e PRATT Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Editora: Artmed, 2004, Porto Alegre.

PAULINA, Iracy e COSTA, Renata. **Tecnologia nas escolas: tem, mas ainda é pouco**. Revista Nova escola, 2009. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/tem-mas-ainda-e-pouco-519549.shtml?page=0>> Acesso em: 14/12/2011

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Entrevista sobre “Formação Continuada”**, coordenador do curso de Mestrado em Educação – Universidade de Uberaba/MG. Disponível em:

<<http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/entrevista.pdf>> Acesso em: 07 de dezembro de 2011.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Editora da Unisinos, 2001, São Leopoldo.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em : 02 de novembro de 2011

REVISTA NOVA ESCOLA. **Teste: você tem o perfil do aluno da Educação a Distância?** Disponível em < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/teste-voce-tem-perfil-aluno-educacao-distancia-512197.shtml>> Acesso em : 18 de dezembro de 2011.

RIANO, M. B. R. **La evaluación en Educación a distancia In Revista Brasileira de Educação a Distância**. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, N° 20, 1997.

RHEINGOLD,H. *The virtual Community*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1993.

SILVA, Marco - **TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Sala de Aula Interativa: A Educação Presencial e a Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania**. Disponível em:

<<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4727/1/NP8SILVA3.p>>

Acesso em : 03 de novembro de 2011.

VIANEY, João. **A diferença entre EaD e a Educação Presencial**. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=CgbA98quDv0>> Acesso em : 02 de novembro de 2011.

VIDAL, Eloísa Maia e MAIA, José Everdardo Bessa. **Introdução a Educação a Distância**. Editora: RDS, 2010.

TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO DOCENTE DO IFRN: uma análise do estágio realizado na licenciatura em Letras Espanhol presencial e a distância. ¹

Francisca Carneiro Ventura²
Ilane Ferreira Cavalcante³
Raquel de Araújo Serrão⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

RESUMO

O presente artigo discute a teoria e a prática que orientam o programa de estágio para os cursos de licenciaturas, tanto presencial, como na modalidade a distância (EaD) do IFRN, tendo como referência o conceito de teoria de Adorno (1992) e como fontes primárias de investigação documentos orientadores das Licenciaturas oferecidas nas formas presencial e a distância. Tem como pano de fundo a concepção de estágio como pesquisa de forma a contribuir para a formação do professor-pesquisador, cujo profissionalismo está baseado na “investigação sobre o ensino” (STENHOUSE, 1975 apud ALARCÃO, 2001, p. 4). Delimita-se como campo e fundamento da pesquisa a educação básica, a fim de propor um modelo pedagógico de estágio docente que atenda as especificidades das licenciaturas nas duas formas de oferta. O estudo justifica-se na medida em que possibilita uma reflexão sobre a Prática Curricular Supervisionada e propõe idéias para um modelo pedagógico de estágio para a EaD. Em termos metodológicos, esse estudo se guia pelos princípios orientadores da pesquisa qualitativa, que rompe com a rigidez da concepção de estágio como prática da teoria estudada na graduação e técnicas do fazer docente. Dessa forma, vislumbra-se a formação de um professor capaz de compreender que a docência se realiza num contexto social e institucional. Isso implica pesquisas voltadas para a análise das peculiaridades históricas e pedagógicas das instituições de educação básica, de seus agentes sociais e das tarefas específicas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar. Formar para responder a essas demandas numa educação a distância exige um modelo pedagógico de estágio bem sistematizado com etapas bem definidas e orientações regulamentadas.

PALAVRAS-CHAVE: teoria e prática; estágio docente; formação de professores.

ABSTRACT

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Pedagoga do IFRN-Campus Natal Central e profa. Formadora do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol a distância.

³ Professora Doutora com atuação em Língua portuguesa e EaD. Coordenadora de Graduação e Pós-graduação do Campus EaD e Coordenadora UAB do IFRN.

⁴ Professora Mestra em Literatura e Interculturalidade. Coordenadora do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Espanhol, modalidade presencial.

This article focuses on the practical and theoretical aspects that guide the internship for the teaching degrees in present and in distance education at IFRN. It is based in the official documents used in Campus Natal Central and in Campus EaD in the teaching degree of Spanish. It parts from the idea of the teacher as a researcher in process of formation, whose professionalism is based on the “inquiry on education” (STENHOUSE, 1975 apud ALARCÃO, 2001, p. 4). It focuses on the basic education and proposes a pedagogical model of internship that may reach the needs for both, present and distance education. This study also offers a reflection about Supervised Curricular Practice, observing it as a qualitative research that breaks the rigidity of the conception of internship as a practical and technical experience only. It hopes to form a teacher capable to understand the social and cultural aspects of its practice. This implies an analysis of the historical and pedagogical peculiarities of the institutions of basic education, its social agents and the specific tasks developed by the teachers in every day actions at school. To achieve these goals its necessary a pedagogical and systematic model of internship with defined stages and regulated guides.

Key words: theory and practice; internship; teaching degree.

1 INTRODUÇÃO

A prática sem teoria, sob a condição mais progressista do conhecimento, está destinada ao fracasso e, conforme seu conceito, a prática deveria realizá-lo.

(ADORNO, 1992)

Nas últimas décadas, em razão das mudanças ocorridas nas relações sociais e produtivas, o mundo todo tem prestado mais atenção à educação, submetendo o exercício da docência a permanentes questionamentos. O resultado desse interesse tem se consubstanciado em reformas educativas, desencadeadas em muitos países, inclusive no Brasil. Inserido no contexto dessas mudanças, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN) vem há mais de dois anos desconstruindo e reconstruindo seu Projeto Político Pedagógico no sentido de atender a sua nova institucionalidade, considerando que a transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em Instituto Federal (IF) traz como uma de suas marcas a busca pela excelência na oferta de cursos de Licenciatura para a Educação Básica brasileira.

Neste artigo, discute-se uma teoria e uma prática para o estágio curricular supervisionado das licenciaturas do IFRN, não mais numa concepção de separação teoria-prática, nem também unidade teoria-prática, mas de complementariedade que se constitui em fundamentos orientadores do programa de estágio docente das licenciaturas desta Instituição formadora, tanto para os cursos presenciais quanto para os cursos a

distância. Toma-se como referência o conceito de teoria de Adorno, pois, para ele a teoria dissolve a rigidez da prática em relação ao possível e o real. Teoria e prática para Adorno não são conceitos idênticos nem totalmente distintos e cada um, a fim de existir, depende do outro. A teoria é, portanto, incontestavelmente crítica (ADORNO, 1973).

Essa noção de teoria crítica assumida pelo IFRN tem um duplo significado. Num primeiro, urge a necessidade de resgate da função do estágio como objeto de pesquisa do estagiário sobre a própria prática em sua integralidade, transformando o conceito de estágio como apenas prática, recorrente nas instituições formadoras.

Nesse processo de transformação, os conceitos de estágio como prática de conteúdos estudados na graduação e como a técnica do fazer docente são analisados à luz da teoria crítica e reconstruídos para o de estágio como pesquisa na educação básica. Num segundo, urge a necessidade de se integrar dados novos no corpo teórico já elaborado sobre o estágio relacionando-os sempre com o conhecimento que já existe na Instituição formadora, dissolvendo a rigidez instrumental do conceito de estágio em sua dimensão prática ou técnica a fim de introduzir um novo conceito de estágio como pesquisa na educação básica.

Nessa dupla perspectiva, a teoria refere-se tanto a um pensamento teórico quanto a um processo de crítica, o que nos conduz ao entendimento de que não se pode conceituar uma prática supervisionada de estágio desvinculada da análise das relações sociais e didático-pedagógicas vividas no interior das escolas e das salas de aula, bem como da situação de trabalho dos professores das escolas públicas brasileiras. Busca-se contribuir, portanto, para a compreensão “das relações que existem na sociedade, entre o particular e o todo, entre o específico e o universal”. (GIROUX, 1986, p. 33), das relações tecidas na escola e na sala de aula.

Este texto se configura como uma síntese de estudos de cunho bibliográfico que, segundo Gil (1999, p. 48), caracterizam-se por serem desenvolvidos “a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos. [...]”. Complementado pela análise do Plano de Curso da Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade EaD, do Guia do Aluno das Licenciaturas, ainda em construção, e do programa de estágio docente já em fase de implantação nas presenciais e na a distância, portanto a Instituição já vem discutindo a questão do estágio numa perspectiva de campo de pesquisa para os futuros docentes no sentido de contribuir para a melhoria da

qualidade da educação básica. O que se necessita é de adequações para atender as demandas da modalidade a distância.

No contexto investigativo sobre um modelo pedagógico de estágio para a modalidade EaD, objeto deste estudo, essa compreensão vai se dando a partir dos objetos investigados no desenvolvimento de cada etapa do estágio. A teoria crítica nos leva ao entendimento de que a verdade dos fatos defendida pelo positivismo pode ser questionada e que o estágio como a dimensão técnica da prática e da técnica precisa ser concebido também numa outra perspectiva – a de estágio como pesquisa na educação básica.

2 TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO A DISTÂNCIA

A exigência de uma unidade entre teoria e prática tem degradado, irresistivelmente, a teoria, levando-a a um papel subalterno, removendo os próprios traços que ela deveria trazer àquela unidade.

(ADORNO, 1973)

Neste estudo atribui-se um valor político à teoria por entender que a teoria não é tão somente uma hipótese de pesquisa, mas também um elemento necessário para se criar na escola uma cultura científica a partir da pesquisa na educação básica que possa contribuir para a resolução de problemas do cotidiano da sala de aula. O conceito de unidade entre teoria-prática tem, pois, levado a teoria a ser vista de forma inferior à prática, descaracterizando o próprio papel que ela deveria trazer a essa unidade.

A teoria para Adorno é, por si só, crítica e para entendê-la em sua natureza, no contexto da prática vivenciada no fazer-se professor no estágio docente, urge começar pela compreensão das relações sociais que existem na sociedade, na escola e na sala de aula. Essa compreensão se dá pela investigação de questões relacionadas à educação básica no contexto das escolas de educação básica, na qual os alunos irão estagiar.

A educação básica tem sido para as instituições de ensino superior, que atuam com a formação de professores, simultaneamente, objeto de estudo e pesquisa, campo empírico de investigação e espaço de trabalho para seus egressos e outros profissionais da educação. Sendo a educação uma questão de relevância pública, espera-se que a formação docente esteja pautada em valores e aspirações da esfera pública, fundamentados numa educação emancipatória, que tem como um dos seus princípios o

desenvolvimento da autonomia. O estágio como pesquisa propicia o desenvolvimento da autonomia no estagiário.

No prefácio da *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985, p. 13) fazem uma crítica direta à educação ao afirmar que “Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional”. Nesse sentido, os autores situam o sistema de ensino como uma das instâncias responsáveis pela destruição do que se concebe como: esclarecimento, capacidade criativa e autonomia, tornando a sala de aula um espaço que contribui para o não exercício do pensamento. Assim como Adorno e Horkheimer, Paulo Freire (1982, p. 08), em sua concepção de educação bancária, denuncia que a educação bancária “não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigativo, a criatividade”. Compreende-se assim, que numa perspectiva tradicional do processo de ensino e aprendizagem a sala de aula ratifica a expulsão do exercício do pensamento.

Ao colocar-se a pesquisa como base da proposta do estágio docente, o IFRN está investindo no retorno do pensamento investigativo, na dúvida, no questionamento e propondo pela pesquisa situações de ensino e aprendizagem direcionadas para o desenvolvimento da autonomia na forma de pensar, de compreender a escola, a sala de aula e de elaborar projetos de ação pedagógica nesses espaços.

No Livro *Estágio e Docência*, Pimenta e Lima (2011, p. 33-57) abordam algumas concepções de estágio. Essas concepções estão no sumário do livro apresentadas da seguinte forma: “1. A prática como imitação de modelos; 2. A prática como instrumentalização técnica [...]; 4. O estágio superando a separação entre teoria e prática”. Esta última concepção encontra-se dividida em duas vertentes de pensamento. Uma apresenta o estágio como “aproximação da realidade e atividade teórica” e outra apresenta o “estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio”.

Nos limites deste artigo, interessa discutir, apenas a concepção de estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio por se constituir na opção teórico-prática defendida para o modelo pedagógico proposto para o IFRN-Campus EaD.

2.1 Estágio como Pesquisa e a pesquisa no Estágio.

A pesquisa vinculada ao estágio docente, no Brasil, tem suas origens “no início dos anos 1990, a partir de questionamentos que então se fazia no campo da didática e da

formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46). Isso significa que as questões da pesquisa no estágio não surgiram aqui e agora. Algumas universidades adotam em seus programas de estágio docente essa concepção de estágio. A Universidade de São Paulo (USP) é uma delas.. Para maiores aprofundamentos ver (ROSA, 2006).

Para Pimenta (2006, p. 70) a Instituição formadora não deve “colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática na mediada em que será consequente a teoria estudada no curso e por sua vez deverá se constituir como uma reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública.” Compreende-se com isso que o estágio deixa de ser apenas a prática necessária à consolidação de conteúdos estudados na graduação e passa a se constituir objeto de pesquisa.

Trata-se de um novo olhar sobre a concepção de Estágio Docente que coloca o estagiário como produtor de conhecimento, tendo como referência sua prática educativa. Assim, o IFRN, ao adotar a abordagem investigativa no desenvolvimento do estágio, encontra-se respaldado na compreensão de professor pesquisador e de instituição formadora como geradora de conhecimentos.

Ser professor pesquisador significa “buscar esclarecer os problemas que ele e seus colegas vivenciam no cotidiano escolar, problemas de início confusos e polêmicos, porque envolvem pessoas, valores, crenças, interesses, frequentemente em conflito; significa aprofundar a compreensão dessas questões, procurando ouvir e respeitar os diferentes atores (professores, alunos, pais), para propor alternativas aceitáveis pelo grupo, a serem experienciadas, analisadas e aperfeiçoadas, tornando o ensino pesquisa, pesquisa na ação. (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006, p. 619).

Nessa perspectiva, a prática do estágio docente agrega valor científico e escola e sala de aula se transformam em espaços de formação profissional e continuada para o próprio professor. As ações de pesquisa sobre a escola e a sala de aula fazem o futuro professor tomar consciência da realidade das escolas públicas nas quais irá atuar. Instiga o estagiário a pensar sobre o fazer docente, transformando uma ação rotineira numa ação refletida. Enfim, a pesquisa no estágio em que os alunos estagiários se envolvem contribui para uma ressignificação de sua própria prática.

Pesquisar exige questionar, levantar hipóteses, buscar respostas. Nessa busca pelas respostas, torna a ação do professor mais consistente e não rotineira, contribuindo para a formação de um professor participante que investiga e busca soluções para os problemas cotidianos da escola e de sua sala de aula. O professor pesquisador, ao

intervir na realidade da escola e da sua sala de aula, tem condições de mudar essa realidade, tornando-se sujeito transformador das condições objetivas de sua própria prática. Essa mudança acontece também na pessoa do professor. Ele próprio vai se modificando como consequência de suas descobertas, pelos seus estudos e pela aquisição de novos saberes e fazeres. E ao inovar sua prática com novos saberes e fazeres da docência, provoca mudanças, também, em outros profissionais da educação como resultado das inovações introduzidas por ele, criando-se, assim, uma teia de relações profissionais que vão sendo aperfeiçoadas com mais estudos e pesquisas.

Para Shedin (2006, p. 226) “o estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos na formação universitária, não tem dado contribuições para a análise da prática docente”. Dessa forma o estágio continua sendo praticado sob a perspectiva tecnicista da educação. Ainda para esse autor, (p. 237),

A centralidade na aula como lugar de experimentação e de investigação e no professor como o que se dedica individualmente à reflexão à melhoria dos problemas é uma perspectiva restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre as ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos.

O estagiário necessita ampliar seu campo de reflexão para além da sala de aula e para além de si mesmo. Daí a importância do estágio como um trabalho conjunto de professor-estagiário que pela pesquisa busca compreender o ofício da docência. Giroux (1990) defende que apenas a reflexão sobre o trabalho docente na sala de aula não é suficiente para a compreensão dos diferentes elementos que condicionam a prática docente.

2.2 Reflexões sobre a relação Teoria-Prática

O verdadeiro valor da teoria consiste em sua “capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam [...], (GIROUX, 1986, p. 38). No caso da prática no estágio docente a teoria torna-se um elemento que subsidia a análise e crítica dos dados investigados na escola a fim de melhor compreendê-los, mesmo sabendo que toda teoria é também afetada pelo contexto no qual a análise e a crítica estão se realizando. Mesmo assim, entende-se que a teoria não deve ser concebida como soberana sobre a prática, tornando-se capaz de

fornecer modelos prontos. Cada uma tem sua própria distância, sua própria finalidade e seu próprio elemento de prática.

Defende-se, pois, uma concepção de complementaridade entre teoria e prática, mesmo aceitando um distanciamento entre ambas. No entanto, esse distanciamento representa um tipo de aliança, o que não significa unidade, logo, uma não se dilui na outra.

Os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura do IFRN trazem em sua concepção o princípio de que o conhecimento teórico e o conhecimento prático devem ser integrados e indissociáveis de modo a assegurar um entendimento integral do fazer docente.

Quando o professor planeja, ele está ao mesmo tempo pensando na sua atuação, logo ele está teorizando e teoria pode ser assim compreendida como uma forma de prática. No Programa de estágio para as licenciaturas do IFRN o próprio aluno é objeto que incide sobre o objeto que investiga, sendo, portanto, antecipadamente prático. A prática pode e deve ser fonte da qual a teoria se alimenta.

Uma educação para a emancipação, defendida no Projeto Político Pedagógico do IFRN, impõe um fazer pedagógico voltado para o desenvolvimento da autonomia do futuro professor e o estágio por meio de pesquisas favorece a autonomia intelectual; possibilita uma atuação crítica da docência; contribui para libertar os futuros professores das condições de dominação e; inibe ações didático-pedagógicas que possam ratificar a expulsão do pensamento do aluno da sala de aula.

Nos escritos de Paulo Freire (1980) ele nos diz que a partir da prática educativa os sujeitos podem mudar sua realidade. A realidade que pode ser objeto de mudança pela prática do estágio é a da educação básica. A prática da regência na escola, a ser realizada pelo estagiário das licenciaturas, assenta-se numa metodologia que é ao mesmo tempo instrumento do educando e do educador e identifica o “conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender.” (FREIRE, 1980, p. 41).

Nessa relação dialética entre teoria e prática, a teoria vai sendo reconstruída para atender ao objeto transformado como uma atividade transformadora da prática e se compromete com a projeção de uma nova prática sobre o objeto até agora não realizada.

3. MODELO PEDAGÓGICO DE ESTÁGIO PRESENCIAL

O programa de estágio que está sendo desenvolvido nas licenciaturas do IFRN encontra-se organizado e dividido em 4 etapas complementares, contabilizando um total de 400 horas que são distribuídas em 100 horas para cada etapa.

Considerado como uma etapa educativa necessária para a formação do futuro professor, por proporcionar aos alunos das licenciaturas uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, o ambiente escolar e suas relações e implicações tanto pedagógicas quanto administrativas, podendo investigar os aspectos subjacentes que compõem a prática docente.

O estágio docente, sendo uma atividade curricular obrigatória, atende o Art. 3º da lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008:

Art.3º. O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I - matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e aos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II - celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III - compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

§ 1º o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos do inciso IV do caput do art. 7º desta lei e por menção de aprovação final.

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

Atende também a Resolução CNE/CP 2/2001, em cujo parágrafo único do Art. 1º, afirma: “Os alunos que exerçam atividades docentes regulares na Educação Básica poderão ter redução da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado até no máximo de 200 horas.” Esta carga horária será distribuída, de forma proporcional, pelo professor orientador durante os quatro estágios.

Neste caso, cabe ao aluno estagiário, munido da documentação necessária, requerer à coordenação de estágio a redução de carga horária devida.

A organização de estágio prevista para as Licenciaturas do IFRN determina, ainda, que a cada etapa do estágio concluída, o aluno deverá entregar um relatório parcial das atividades desenvolvidas. Na última etapa esses relatórios parciais comporão o relatório final de estágio a ser entregue pelo aluno ao professor orientador de estágio.

Como a transposição didática do modelo pedagógico do estágio presencial para a EaD, situa-se no *corpus* das definições pedagógicas, nossa análise está ancorada no conjunto de propósitos e práticas orientadoras do fazer pedagógico das licenciaturas da Instituição previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional.

A organização das etapas do Estágio Docente apresentada a seguir é um recorte do PPP (IFRN, 2012, p. 155).

Quadro 4 - Etapas do estágio docente previstas para os cursos de licenciatura.

ETAPAS DO ESTÁGIO DOCENTE	ATIVIDADES GERAIS A SEREM DESENVOLVIDAS
Estágio Docente I	Caracterização e observação da escola
	Revisão e aprofundamento de referenciais teóricos
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente II	Caracterização e observação da escola e da sala de aula
	Planejamento da regência
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente III	Observação da sala de aula
	Regência no ensino fundamental (prioritariamente)
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente IV	Observação da sala de aula
	Regência no ensino médio (propedêutico, integrado à educação profissional e/ou na modalidade EJA)
	Elaboração de projeto de intervenção na escola
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
	Elaboração do relatório final do estágio

Fonte: Equipe de sistematização do PPP (2011)²⁶.

Nele, o modelo proposto para desenvolvimento de Estágio Supervisionado se compõe de quatro etapas (uma etapa por semestre) cada uma correspondendo a 100 horas divididas em 50h teóricas e 50h práticas a partir do 5º período do curso, estendendo-se até o período final. Essa divisão implica na existência de um professor coordenador de estágio por curso (e, dependendo da quantidade de turmas em formação, um por turma). Esse coordenador deve ter uma carga horária semanal para encontros e orientação aos alunos. Toda essa orientação se mantém nas duas formas de ofertas das licenciaturas. Diferenciando-se apenas em relação à metodologia dos encontros de orientação. Enquanto nas licenciaturas presenciais os encontros de orientações são semanais e presenciais, na EaD, são processuais e contínuos durante toda a carga horária das Disciplinas de Estágio I, II, III e IV.

No Estágio I, de acordo com o PPP do IFRN (2012, p. 155), das tarefas a serem cumpridas nesta etapa, apenas, a primeira: “encaminhar-se à escola campo de estágio acompanhado do professor orientador de estágio” em se tratando de transposição dessa

prática para o estágio na modalidade a distância se diferencia do presencial. Na EaD, o aluno estagiário, também se apresenta à escola, inclusive de posse da mesma ficha de encaminhamento, mas não vai acompanhado do professor orientador, num primeiro momento. Apenas quando da regência ele terá o acompanhamento de um professor supervisor de estágio, que o acompanhará e avaliará ao longo da regência.

As demais etapas do estágio são cumpridas de forma integral, em conformidade com o PPP. Nesta etapa as tarefas propostas são: análise e discussão das Orientações Curriculares Nacionais; da análise de material didático existente no mercado e utilizado nas escolas da rede pública ensino Fundamental e Médio; elaboração de estratégias para a implantação de projetos especiais nas escolas, quando isso se fizer necessário e da elaboração de um primeiro relatório parcial.

O Estágio II, por sua vez, compreende a reflexão sobre a ética na função docente, a escola, a visita e a caracterização, a partir de instrumentos específicos, da escola campo de estágio; a investigação de possíveis obstáculos a serem transpostos durante a prática de estágio, a elaboração de plano de atuação na escola campo de estágio e a composição, a partir de todos esses elementos, de mais um relatório parcial.

O Estágio III compreende um estudo sobre a transposição didática; a elaboração de cronograma e de instrumentos e estratégias a serem utilizados na regência; a observação do professor supervisor na sala de aula onde o estagiário irá atuar e, quando isso for possível, a atuação no Fundamental nas escolas campo de estágio. Por fim, a elaboração de mais um relatório parcial com os resultados da experiência desenvolvida ao longo do semestre.

O Estágio IV, por fim, ocorrerá da mesma forma que o estágio III, com ênfase no Ensino Médio regular, integrado ou na Educação de Jovens e Adultos. Esta será a fase de regência propriamente dita, quando o professor coordenador de estágio, além de orientar o aluno na elaboração de seus planos de aula e instrumentos didáticos, acompanhará, também, o aluno em sua experiência docente. Ao final desta etapa, o aluno entregará o Relatório final de estágio, composto de todos os relatórios parciais mais o relato da regência.

No desenvolvimento de todas essas atividades, faz-se imprescindível a presença de professores que acompanhem o docente em formação. Para isso, firmou-se a necessidade de um Coordenador de Estágio, com as seguintes atribuições, de acordo com o Guia do Aluno de Licenciatura do IFRN:

- ✓ organizar, acompanhar e avaliar as diferentes etapas do estágio supervisionado junto aos professores orientadores;
- ✓ receber e encaminhar aos professores orientadores os planos de estágio dos alunos;
- ✓ planejar junto com os professores orientadores a distribuição dos alunos por orientador e por campo de estágio.

Além do Coordenador de Estágio, é importante, também, a presença de um professor orientador que, trabalhando em conjunto com o Coordenador de Estágio, desenvolva as seguintes atividades:

- ✓ aplicar instrumentos de acompanhamento e avaliação da participação do aluno estagiário nas atividades dessa etapa, através da ficha IV (em anexo);
- ✓ definir junto ao aluno a escola campo de estágio e acompanhá-lo;
- ✓ avaliar a participação do aluno estagiário nas atividades presenciais e vivenciais através da ficha V (em anexo);
- ✓ orientar a elaboração das aulas a serem ministradas pelo aluno estagiário;
- ✓ acompanhar o aluno ao campo de estágio para avaliação de, no mínimo, duas aulas ministradas pelo aluno estagiário.

Para que o professor orientador de estágio possa desenvolver o seu trabalho é necessário garantir uma carga horária de 2 h/a semanais de encontro com os alunos em sala de aula e é importante garantir um máximo de 05 orientandos a cada semestre por professor orientador.

O fluxograma representado na figura 1 apresenta graficamente o percurso metodológico do Estágio como Pesquisa na licenciatura em espanhol presencial do Campus Natal Central do IFRN. Demonstra a relação que se desenvolve entre teoria e prática e demonstra o enfoque dado a cada etapa.

FLUXOGRAMA DE ESTÁGIO

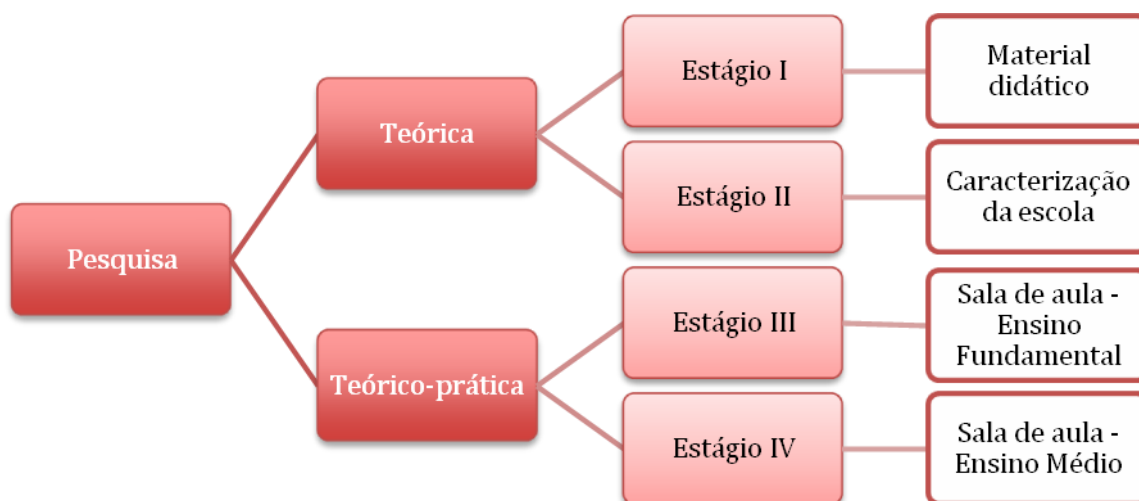


Fig. 1 – Fluxograma da organização do estágio na licenciatura do IFRN

Fonte: elaborado pelas autoras.

3.1 Análise do Modelo Pedagógico Presencial e Proposta para a Distância

A Composição do modelo pedagógico de Estágio presencial em quatro etapas (uma etapa por semestre), cada uma correspondendo a 100 horas divididas em 50h teóricas e 50h práticas a partir do 5º período do curso, estendendo-se até o período final, se mantém praticamente idêntica para as licenciaturas presenciais e a distância. Mantém-se também, os mesmos pressupostos teóricos e os mesmos objetivos para todas as etapas do estágio.

A primeira diferença que pode ser observada, no entanto, é a divisão da carga horária no Estágio I. Essa carga horária foi dividida em 70% teórica e 30% prática na licenciatura a distância. O intuito dessa divisão é a levar o aluno, nessa primeira fase, a compreender as concepções teórico-metodológicas que envolvem o ensino de sua área específica. Assim, nessa primeira etapa, o aluno é levado a refletir sobre o ensino de sua área a partir de documentos oficiais e não oficiais; deve escolher e investigar os aspectos físicos e pedagógicos da escola campo de estágio (a partir do instrumento apresentado nos Anexos 01 e 02; analisar o material didático utilizado na escola campo de estágio (livros, apostilas, entre outros). A carga horária prática inclui, além das atividades desenvolvidas pelo professor coordenador de estágio, elaborar um relatório parcial acerca dessa experiência usando as reflexões teóricas realizadas em sala de aula

junto ao coordenador de estágio e as experiências vivenciais de caracterização da escola campo de estágio.

Nos Estágios II e III mantém-se, na Licenciatura a distância, a divisão da carga horária em 50% teórica e 50% prática. Nesses momentos, o aluno vai não só participar de atividades de reflexão teórica junto ao coordenador de estágio, mas vai, também, tanto na licenciatura presencial quanto na licenciatura a distancia, realizar visitas mais periódicas à escola campo de estágio para realizar observação das aulas do professor colaborador (que atua na escola campo de estágio e recebe o estagiário). Essa observação é guiada pelo instrumento apresentado no Anexo 03. Vale enfatizar que a carga horária prática também contempla carga horária utilizada pelo aluno na elaboração do relatório parcial de cada uma das etapas.

No Estágio IV, a divisão da carga horária volta a se diferenciar entre a licenciatura presencial e a licenciatura a distancia, pois, nessa modalidade passa a ser dividida em 30% teórica e 70% prática. Essa divisão se justifica em função de que os contatos entre orientador de estágio e estagiário passam a se dar de forma menos intensa e visam a orientação no planejamento e elaboração de atividades para a regência e na orientação para a elaboração do relatório final. E a carga horária prática superior contribui não só para uma boa experiência de regência, mas para a própria elaboração do relatório final de estágio.

Com exceção das diferenças na carga horária, as etapas de estágio a serem cumpridas na licenciatura presencial e na licenciatura a distância são similares, o diferencial na modalidade a distância vai ser a metodologia de orientação das atividades. Os encontros de professor coordenador, professor orientador e tutores da disciplina são realizados em ambientes de aprendizagens virtuais e não presenciais e as aulas teóricas presenciais serão substituídas pelos fóruns de discussão, chats e por vídeoaulas. Evidentemente, há também momentos presenciais, já comumente presentes na oferta da licenciatura a distância, caso do momento de abertura das aulas do semestre, quando o professor da disciplina apresenta os procedimentos que serão realizados pelo aluno naquela etapa. Esses encontros são contabilizados na carga horária da disciplina. Além disso, a partir do terceiro semestre de estágio, o aluno contará com o acompanhamento de um professor supervisor de estágio que atuará presencialmente, acompanhando o aluno em atividades de regência na escola campo de estágio. Nas Etapas I e II, o aluno poderá contar com o auxílio do coordenador de pólo e do tutor presencial de seu curso, que poderá ajudar o aluno a estabelecer os primeiros contatos

com a escola campo de estágio, estabelecendo uma parceria da escola com o IFRN. Esse primeiro contato se dá, também, através do auxílio do instrumento apresentado no Anexo 01.

Os conteúdos das etapas do Estágio serão mantidos em ambas as licenciaturas, mas na licenciatura a distância há um material didático impresso, elaborado por professor da área, que auxiliará os alunos no estudo dos aspectos teóricos e na orientação do desenvolvimento das atividades práticas de cada etapa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, é necessário enfatizar que o percurso metodológico seguido pelo modelo pedagógico de estágio, tanto na licenciatura presencial, quanto na licenciatura a distância, foram elaborados para desenvolver uma perspectiva de estágio como pesquisa e de uma relação teoria e prática de complementaridade, vistas como necessárias à prática educativa a ser desenvolvida pelos futuros professores.

O estágio se caracteriza antes de tudo como um estágio de acolhimento aos novos profissionais da educação que ocuparão os espaços das salas de aula nas escolas de educação básica do futuro. Um programa vinculado à pesquisa na escola favorece o desenvolvimento teórico-prático necessário à autonomia pessoal e profissional dos docentes, contribuindo para a qualidade da educação básica.

Por isso, o contato com a escola não apenas é direcionado para a regência, mas procura preparar o aluno para analisar o material didático utilizado na escola campo de estágio; ajuda-o a compreender os aspectos necessários à construção de uma prática educacional mais planejada e articulada com a realidade social local, a partir não só do planejamento para a elaboração das aulas, mas, principalmente, pelo processo de caracterização da escola campo de estágio; orienta o aluno a desenvolver projetos de intervenção nos locais, campo de estágio, quando assim se fizer necessário, caso da oferta de cursos ou oficinas de estímulo ao aprendizado da área específica do aluno em formação quando não houver local de prática de estágio no ensino fundamental, por exemplo. Enfim, a organização do estágio supervisionado procura levar o aluno a refletir sobre o papel do professor na escola e na comunidade, percebendo-o como um agente ativo de modificação social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor.W. Anotações sobre teoria e prática. In: Theodoro W. Adorno: **Quatro textos clássicos**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Publicação interna. São Carlos. UFSCar, 1992.

_____. et al. "On the Lógico f the Social Sciences". In **The Positivist Dispute in German Sociology** London: Heinemann, 1976.

BRASIL/CN. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de Estudante.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5º ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Conscientização: teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2006.

GARRIDO; BRZEZINSKI. A pesquisa na formação de professores in BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de Educadores: artes e técnicas – Ciências e políticas** (pp. 617-629. São Paulo:Unespl. 2006.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de educadores: artes e técnicas - ciências políticas**. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) São Paulo: UNESP, 2006.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____; GIROUX, H. Los profesoeres como intelectuales. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**, São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico**. Natal, 2012.

_____. **Guia do Aluno das Licenciaturas**. Natal/2011.

HORKHEIMER, Max; ADORNO. Theodor Ludwig. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio De Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. – Saberes Pedagógicos.

ROSA, Maria Inês Patrucci. Fazendo uma narrativa: os caminhos das licenciaturas em uma Universidade pública – cenas de uma experiências. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de educadores: artes e técnicas - ciências políticas**. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) São Paulo: UNESP, 2006.

ANEXO 01



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS EaD

Carta N° _____

Natal, ____ de _____ de _____

Ilmo (a) Sr (a) Diretor (a)

Da Escola _____

Estamos apresentando a V. S^a o aluno (a) _____ do Curso de _____, habilitação Licenciatura Plena, devidamente matriculado (a) nesta Instituição para realização do Estágio Supervisionado de Ensino nesta escola campo de estágio. O Estágio encontra-se amparado pelo Artigo 3º da Lei nº 11.788/2008 e a Resolução CNE/CP/2002.

No IFRN o Estágio Supervisionado de Ensino encontra-se organizado em quatro etapas, a saber: Estágio I (teórico-analista) 100 horas; Estágio II (Caracterização) 100 horas; Estágio III (Observação/Regência) 100 horas e Estágio IV (Regência) 100 horas.

Na oportunidade, informamos que o (a) referido (a) aluno (a) na primeira etapa de observação precisa realizar 100 (cem) hora/aulas de estágio conforme prevista na estrutura curricular do curso, dividida em 25 (vinte e cinco horas no Ensino Fundamental), 25 (vinte e cinco horas no Ensino Médio) e 50 (cinquenta horas) para orientação e elaboração de relatório.

Na segunda etapa, que se refere à regência, o aluno (a) irá estagiar no ensino fundamental e médio, com a mesma distribuição de carga horária da etapa anterior.

Atenciosamente,

Diretoria Acadêmica



ANEXO 02

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
 TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**
 CAMPUS EaD

FICHA 1 – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

Nome do Aluno (a): _____ Matrícula: _____
Escola (campo de estágio): _____ Data: ____/____/____
Rua, Av., Praça: _____ Número: _____
Bairro: _____ Município: _____
UF: _____ CEP: _____ Telefone: _____
Correio Eletrônico _____
CONTEXTO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO
Patrimônio Material (condição física, infraestrutura, prédio, equipamentos e demais instalações da escola).
Patrimônio Imaterial (história, símbolos, importância na comunidade, identidade da escola, situação socioeconômica dos discentes)
Gestão Escolar
Gestores da escola (livre indicação, eleição): _____
Regimento Escolar (atualizado): () Sim () Não
Colegiado ou Conselho Escolar: () Sim () Não
Caixa Escolar: () Sim () Não
Grêmios Estudantil: () Sim () Não
Associação de Pais e Mestres: () Sim () Não
Recursos Humanos e capacitação (servidores da escola):
Docentes: _____
Secretários: _____
Suporte pedagógico: _____
Apoio administrativo: _____
Outros (bibliotecário, médico, psicólogos etc.): _____
Projeto Político Pedagógico (atualizado): () Sim () Não _____
Aspectos importantes: _____



ANEXO 03

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
 TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
 CAMPUS EaD

FICHA 2 – DIAGNÓSTICO DA SALA DE AULA

1 – Nome do Aluno (a): _____	Matrícula: _____
2 – Escola (campo de estágio): _____	Data: ____/____/____
3 – Nome do professor (a) colaborador (a): _____	
4 – Turma (s): _____ Turno: _____ Total de alunos: _____	
5 – Direciona as atividades através do planejamento? () Sim () Não Por disciplina, anual, bimestral e/ou por aula, Como? _____	
6 – Quais os recursos didáticos que utiliza? _____	
7 – Quais os recursos materiais que utiliza? _____	
8-Como organiza as atividades, aulas expositivas, propõe questões? _____	
9-Realiza aulas de campo? ()Sim ()Não Como? _____	
10-Corrige as atividades extraclasse? ()Sim ()Não Como? _____	
11-Elabora com os alunos jogos didáticos? ()Sim ()Não Como? _____	
12 - Como monitora a disciplina? ()Sim ()Não	
13- O que faz com os alunos que terminam primeiro as atividades?	
14-Como organiza as rotinas administrativas durante as aulas (chamada, distribuição e material)?	
15-Estimula a troca de idéias? ()Sim ()Não	
16-Distingui os alunos com mais dificuldades de realização das atividades, dando-lhes tratamento diferenciado?	
17-Propõe estratégias que permitem a expressão da opinião dos alunos, socializando as experiências e vivências aprendidas?	
18- Quais os instrumentos de verificação da aprendizagem utilizados em sala de aula?	



ANEXO 04
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**
CAMPUS EAd

**FICHA 3 – AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO PELO PROFESSOR
COLABORADOR
(ETAPA REGÊNCIA)**

1 – Nome do Aluno (a): _____	Matrícula: _____
2 – Escola (campo de Estágio): _____	Data: ____/____/____
Turma: _____	Turno: _____
Total de alunos: _____	
3 – Nome Professor (a) Colaborador (a): _____	
4 – Professor (a) Orientador (a): _____	
5 – Projeto de trabalho pedagógico proposto em sala de aula: tem coerência entre os componentes do planejamento? ()Sim ()Não	
6- Utilizou processo de avaliação condizente com o projeto? ()Sim ()Não	
7-Utilizou adequadamente os recursos didáticos? ()Sim ()Não Quais? _____	
8-Reconheceu e respeitou a diversidade manifestada pelos alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos? ()Sim ()Não	
9-Apresentou zelo pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade? ()Sim ()Não	
10- Promoveu uma prática educativa levando em conta as características dos alunos e da comunidade? ()Sim ()Não	
11-Foi capaz de relacionar os conteúdos relacionados à disciplina com os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade? ()Sim ()Não	
12-Criou, planejou, realizou e avaliou situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, as temáticas sociais transversais ao currículo e as especificidades didáticas envolvidas? ()Sim ()Não	
13-Utilizou diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem? ()Sim ()Não	
14-Geriu a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos? ()Sim ()Não	
15-Interviu nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade? ()Sim ()Não	
16-Utilizou estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formulou propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos? ()Sim ()Não	
17-Demonstrou domínio de classe? ()Sim ()Não	
18-Demonstrou assiduidade? ()Sim ()Não	
19-Demonstrou pontualidade? ()Sim ()Não	
NOTA FINAL: _____	

Professor Colaborador

Professor Orientador

OBS: caro professor colaborador, cada item avaliado corresponde a um aspecto atrelado a uma competência explícita no projeto curricular do curso, portanto solicitamos que seja observado no ato de avaliar, atribuindo uma nota de zero a 10 (dez).

ANEXO 05

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

CAMPUS EaD

**FICHA 4 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
NA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO
(preenchida e assinada pelo professor colaborador)
ETAPAS OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA**

Nome do Aluno (a): _____ Matrícula: _____
Escola (campo de estágio): _____
Sala de Aula da Regência: _____

DATA	C/H	CONTEÚDOS MINISTRADOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	ASSINATURA DO PROF. COLABORADOR

Professor Colaborador

Professor Orientador

O Ambiente Virtual de Aprendizagem no Processo de Institucionalização da Educação a Distância no IF-SC¹

Dalton Luiz LEMOS II²
Angelo Martins FRAGA³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina,
Florianópolis, SC

RESUMO

O processo de institucionalização da educação a distância, principalmente nas instituições públicas de ensino, mostra-se necessário e primordial diante do patamar atingido pela educação. O artigo apresenta como é utilizado o ambiente virtual de aprendizagem nos cursos em educação a distância ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Avalia-se como a utilização do ambiente virtual de aprendizagem pode apoiar também aos cursos presenciais ofertados pela instituição e contribuir no processo de institucionalização da educação a distância. Apresenta-se o planejamento para a utilização do ambiente virtual de aprendizagem no Curso Técnico de Agrimensura, servindo como base para a sua futura utilização institucionalizada, de modo a atingir todos os cursos ofertados pelo IF-SC, abrangendo a educação presencial e a educação a distância.

ABSTRACT

The institutionalization process of e-learning, especially in public institutions is considered necessary. The article shows how is the virtual learning environment used at IF-SC. It evaluates how the use of virtual learning environments can also support the presencial courses offered by the institution and contribute to the process of institutionalization of distance education. It presents planning to use the virtual learning environment in Technical Surveying Course, serving as the basis for its future institutionalized use in order to reach all courses offered by IF-SC, covering presencial courses and distance education .

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Virtual de Aprendizagem; Agrimensura; Educação a Distância; Institucionalização.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Doutor em Engenharia Civil (UFSC). Professor efetivo no Curso Técnico de Agrimensura, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública-EaD e Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Pública - EaD do IF-SC, e-mail: lemos@ifsc.edu.br

³UFSC, CFH, Departamento de Geociências. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Professor efetivo do Curso Técnico de Agrimensura do IF-SC, e-mail: angelofraga@ifsc.edu.br

1. Introdução

A educação a distância tem a capacidade de proporcionar uma grande abrangência e um maior alcance ao conhecimento pela população, potencializando e multiplicando o acesso à educação chamada de presencial, realizada no espaço da sala de aula. Na última década, grande parte das instituições públicas de ensino passou a ofertar cursos na modalidade a distância. O crescimento desta oferta, tem levantado a necessidade de institucionalização da educação à distância, tornando a modalidade parte efetiva e institucional em seus projetos político pedagógicos. Este processo de institucionalização mostra-se necessário e primordial diante do patamar atingido pela educação. Os ambientes virtuais de aprendizagem são a principal ferramenta utilizada na oferta dos cursos à distância. O artigo apresenta a utilização do ambiente virtual de aprendizagem nos cursos em educação à distância ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, mostrando também que a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, pode servir de apoio também aos cursos presenciais ofertados pela instituição, como pode contribuir no processo de institucionalização da educação à distância. O planejamento para a utilização do ambiente virtual de aprendizagem no Curso Técnico de Agrimensura é apresentado, servindo como base para a sua futura utilização institucionalizada, de modo a atingir todos os cursos ofertados pelo IF-SC, abrangendo a educação presencial e a educação à distância.

2. Desenvolvimento

2.1 Educação a Distância

Uma das definições de educação à distância é a de Aretio (1987), que a considera um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes.

A Educação à Distância é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias da informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados espacialmente e/ou temporalmente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. (MORAN, 2002).

De acordo com Holmberg (1985) *apud* Qualtiero et al (2010), toda aprendizagem é basicamente uma atividade individual, um trabalho pessoal do estudante, com um maior ou menor grau de independência e envolvimento com os professores e tutores.

A principal característica que diferencia a educação à distância da educação presencial para a grande maioria dos autores é a separação entre alunos e professores.

2.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem

Segundo Roloff (2010), os ambientes virtuais de aprendizagem ou ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVA's ou AVEA's), são um tipo de mídia utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem à distância. Estes ambientes abrangem a tecnologia utilizada por professores e alunos e todos os usuários potenciais dos AVA's para acessar o conteúdo ministrado e interagir uns com os outros.

No ambiente virtual de aprendizagem o aluno tem acesso a fóruns de discussão, fóruns de perguntas e respostas, conteúdos curriculares, *links*, biblioteca virtual, avaliações virtuais, vídeos, simulações e filmes.

2.3 O Instituto Federal de Santa Catarina e a oferta em EaD

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) tem vivenciado muitas transformações em sua atuação na educação profissional e tecnológica. Iniciou em 1909 como "Escola de Aprendizizes Artífices", por meio do decreto n.º 7.566, de 23/09/1909, do Presidente da República, Nilo Peçanha. Foi instalada em Florianópolis, na Rua Almirante Alvim, n.º 17, em prédio cedido pelo Governo do Estado de Santa Catarina.

Na década de 1930, em razão do crescimento da industrialização no país, a escola passou por meio da Lei n.º 378/37, a denominar-se "Liceu Industrial de Florianópolis", e depois, pelo Decreto-Lei n.º 4.127/42 foi transformada em "Escola Industrial de Florianópolis", passando a oferecer, então, aos alunos oriundos do ensino primário, cursos industriais básicos. A partir da Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965, a escola recebeu a denominação de "Escola Industrial Federal de Santa Catarina", sendo que um ano depois, foi implantado o Curso Técnico Industrial de Agrimensura.

A escola foi transformada em 1968, por Portaria Ministerial, em "Escola Técnica Federal de Santa Catarina". Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, introduzida pela lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), acaba-se de vez

com o ensino de fundamental (antigo curso ginásial e 1º grau), passando a funcionar apenas o ensino médio (antigo 2º grau).

Pela Lei n.º. 8.948/94, todas as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, condicionado apenas à publicação de decreto presidencial específico para cada centro. Em 27 de março de 2002, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto Presidencial de criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC).

Em 2009 o CEFET passa a se denominar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), expandindo o seu escopo de atuação acadêmica. Ainda em 2009, o IF-SC completou 100 anos de existência, e passa desde então por uma nova etapa de expansão. Atualmente são 20 campi (Florianópolis, Florianópolis - Continente, São José, Itajaí, Gaspar, Lages, Criciúma, Canoinhas, Xanxerê, São Miguel do Oeste, Palhoça, Caçador, Laguna, Urupema, Araranguá, Joinville, Chapecó, Garopaba, São Carlos e Geraldo Wernighauss) e 2 pólos Presenciais (Siderópolis e Içara).

A atuação do IF-SC em ofertas na modalidade de educação à distância praticamente iniciou quando a instituição aderiu ao Programa Universidade Aberta do Brasil através do Edital 1 do MEC/SEED, publicado em fins de 2005, ofertando para 300 (trezentos) alunos, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, na modalidade à distância, para 6 (seis) pólos de apoio presenciais localizados nos municípios de: Cachoeira do Sul/RS, São João do Polêsine/RS, Tapejara/RS, Tio Hugo/RS, Foz do Iguaçu/PR e Jales/SP. Esta primeira turma iniciou as aulas no segundo semestre de 2007. Em 2008 foi realizado vestibular para quatro pólos e a inclusão do pólo de Nova Londrina/PR, com ingresso de mais 200 alunos no Curso de Graduação. Em 2009, o IF-SC ofertou pela terceira vez o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, em 3 pólos de apoio presencial (150 alunos), e em agosto de 2010 iniciou a quarta oferta do curso nos pólos de Foz do Iguaçu, Tapejara, Cachoeira do Sul e Jales (200 alunos). Em 2011 teve início a quinta oferta do curso em todos os 7 pólos (350 alunos).

A instituição também ofertou pela Universidade Aberta do Brasil em 2009, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (SECAD), em 5 pólos no estado de Santa Catarina, totalizando 200 alunos neste curso com duração de 6 meses.

Em 2010, o IF-SC iniciou a oferta de três cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização *Lato Sensu*: Gestão Pública, Gestão em Saúde e Ensino de Ciências, em

17 pólos de apoio presencial no estado de Santa Catarina e em Jales-SP, totalizando 680 alunos.

No ano de 2011, tiveram início novas ofertas dos cursos de Especialização em Gestão Pública e Ensino de Ciências e Gestão em Saúde, totalizando 17 pólos (680 alunos).

Em março de 2012 iniciaram as ofertas de dois novos cursos de Especialização *Lato Sensu*: Curso de Especialização em Educação para a Diversidade com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Curso de Especialização em Mídias na Educação. Os cursos são ofertados em 11 pólos de Santa Catarina, totalizando 440 alunos.

Para o segundo semestre de 2012, iniciaram novas ofertas para: Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (6 pólos e 300 alunos); Cursos de Especialização *Lato Sensu* em Ensino de Ciências (6 pólos e 300 alunos), Gestão Pública (6 pólos e 300 alunos) e Gestão em Saúde (6 pólos e 300 alunos).

Com as novas ofertas, o número de alunos cursando na modalidade à distância do IF-SC ultrapassará 3500, totalizando juntamente com os já egressos, um universo de cerca de 5000 alunos.

2.4 O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e seu Papel na Institucionalização da EaD no IF-SC

Desde a oferta da primeira turma do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade a distância, no segundo semestre de 2007, o IF-SC tem utilizado como ambiente virtual de aprendizagem o Moodle.

O Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um Ambiente Virtual de Aprendizagem cuja principal vantagem sobre outras plataformas é seu forte embasamento na Pedagogia Construcionista. Ele também é um software de fonte aberta (Open Source Software), o que significa que se pode instalar, usar, modificar e mesmo distribuir o programa (nos termos da GNU General Public Licence). ROLOFF (2010).

Por ser um software de fonte aberta e gratuito, mais de 90% das instituições públicas brasileiras utilizam o Moodle como ambiente virtual de aprendizagem na oferta de cursos a distância, e muitas delas, também utilizam o sistema para apoio e complemento no desenvolvimento das atividades dos cursos presenciais.

O Moodle é compatível com os sistemas operacionais que suportam a linguagem de programação PHP, como por exemplo Unix, Linux, Windows ou Mac OS.

Dentre as principais características do Moodle destacam-se:

- a) é adequado tanto para cursos com atividades totalmente a distância, mas também é adequado para utilização como complemento às atividades de curso presenciais;
- b) é simples, leve, eficiente e compatível com navegadores de baixa tecnologia;
- c) promoção de uma pedagogia construcionista social, onde os materiais elaborados incentivam a colaboração, atividades e reflexão crítica;
- d) é de fácil instalação, sendo compatível com qualquer plataforma que suporte a linguagem PHP. Necessita apenas de um banco de dados e este, pode ser compartilhado com outras aplicações;
- e) os cursos podem ser compartilhados em uma mesma instalação;
- f) os cursos podem ser agrupados por categoria – uma instalação Moodle suporta milhares de cursos;
- g) segurança das informações bastante confiável;

A maior parte das seções (recursos, fóruns de discussão, diário) tem um editor HTML gráfico WYSIWYG (é a abreviação da expressão em inglês “*what you see is what you get*”), que pode ser traduzido para “o que você vê é o que você tem”. Trata-se de um método de edição no qual o usuário vê o objeto da edição na tela do computador já com a aparência final.

Por meio de todos estes recursos e confiabilidade, o professor e os alunos podem acessar o Moodle de qualquer lugar que haja acesso à internet, em um computador que tenha um navegador qualquer instalado.

A utilização do Moodle como ambiente virtual de aprendizagem nas ofertas de EaD no IF-SC completa 5 anos, e atualmente, o ambiente virtual gerencia todas as necessidades dos cursos com oferta ativa: Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (duas turmas), Cursos de Especialização *Lato Sensu*: Gestão Pública, Gestão em Saúde, Ensino de Ciências, Mídias na Educação e Educação para a Diversidade com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos.

Em 2007, por iniciativa pessoal de alguns professores envolvidos com a EaD no IF-SC, iniciou-se a utilização do Moodle para apoio aos cursos presenciais, mas como não foi uma ação institucionalizada, tornou-se inviável, principalmente por falta de gestão institucional na administração do sistema.

2.5 Proposta para utilização do AVA Moodle no Curso Técnico de Agrimensura

O curso técnico de Agrimensura do IFSC tem uma tradição de 46 anos na formação destes profissionais para a área de geomática⁴. Já se formaram aproximadamente 1000 alunos na modalidade presencial, ao longo das últimas quatro décadas de existência do curso. Nesta modalidade, as aulas são diárias, presenciais e o curso têm duração de 1,5 anos (três semestres).

No ano de 2007, a convite da Organização dos Estados Americanos (OEA), através do Projeto Hemisférico de educação secundária, a coordenação do curso, em conjunto com o corpo docente, elaborou e implementou em caráter experimental (com duração de dois anos), uma segunda modalidade de formação, chamada Certificação por Competências. O objetivo desta modalidade é o de certificar pessoas que já atuam no mercado de trabalho e não possuem a certificação necessária para o exercício da função e/ou que estejam fora da escola, como também, a reinserção desses atores na escola com o objetivo do aumento da escolaridade. Apesar de ter sido implantado em caráter experimental, a idéia foi tão bem recebida pelos profissionais do mercado, e como a demanda pelo curso ainda é alta, até o presente momento esta modalidade continua existindo.

Nela, a forma de ingresso se dá por entrevista e comprovação de experiência profissional na área, de no mínimo dois anos. Não há aulas, pois se considera que os alunos já adquiriram as competências necessárias para a certificação, durante a sua vida profissional. O papel na instituição é fazer avaliações com os alunos, de modo a certificá-los se apresentarem a competência necessária para o tema em foco.

Neste viés, tal modalidade não se encaixa como EAD, pois não há tutoria à distância e tão pouco, pólos para as avaliações regionais e aulas presenciais. Todas as avaliações são feitas de maneira concentrada (uma semana por semestre), no Campus Florianópolis do IF-SC. Assim, os alunos estudam de maneira completamente autodidata, de acordo com o material didático disponibilizado na página do curso (<http://agrimensura.florianopolis.ifsc.edu.br/>).

Assim, no início de 2012, surge a idéia, onde os autores aprovam junto a instituição um projeto de pesquisa objetivando a implantação de um ambiente virtual de aprendizagem

⁴ Conforme a definição da International Standards Organization, consiste em um campo de atividades que, usando uma abordagem sistemática, integra todos os meios utilizados para a aquisição e gerenciamento de dados espaciais necessários como parte de operações científicas, administrativas, legais e técnicas envolvidas no processo de produção e gerenciamento de informações espaciais.

para o curso, onde os alunos desta modalidade poderiam estudar de uma maneira mais direcional, organizada e com professores tutores disponíveis *on-line*. Este mesmo ambiente, deverá ser utilizado também como recurso didático para os alunos do curso regular (presencial), pois possibilita uma interação melhor entre aluno-professor, além de todas as vantagens previamente enunciadas.

Para tal, os todos os professores foram convidados a se capacitar no ambiente, através de um curso em EaD sobre o Moodle. Parte da grade curricular inicial do curso, também deverá ser alterada, de forma a capacitar os alunos na utilização do ambiente.

Os objetivos principais da implantação do ambiente virtual de aprendizagem Moodle no Curso Técnico de Agrimensura são:

- a) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino com a implantação de salas de aula virtuais para 100% das unidades curriculares ofertadas pelo Curso Técnico de Agrimensura, nas modalidades ‘Presencial’ e ‘Certificação por Competências’, na plataforma Moodle.
- b) Capacitação dos docentes e discentes do curso para utilização da plataforma, bem como o desenvolvimento de manuais e tutoriais para introdução à utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.
- c) Contribuir com os demais cursos do Campus Florianópolis e com todos os outros Campi do Instituto Federal de Santa Catarina para a institucionalização e implantação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem único para os cursos presenciais da instituição, a partir do modelo a ser desenvolvido por meio deste projeto.

O projeto encontra-se em andamento, tendo sido iniciada a capacitação dos professores e a instalação do Moodle, bem como o desenvolvimento e implantação das primeiras unidades curriculares (disciplinas) no AVA e deve apresentar resultados mais práticos no primeiro semestre de 2013.

3. Conclusão

Um dos maiores problemas encontrados na implantação do ambiente Moodle no curso técnico de Agrimensura, é que por não se tratar de um programa institucional, mas sim da vontade de apenas de alguns professores, não existe a possibilidade de se obrigar todos os docentes do curso (11 no total), a se capacitar e utilizar a ferramenta. Assim,

apenas 6 entre grupo (54%) aceitaram o convite para a capacitação e posterior utilização do ambiente.

Após, este convite foi estendido aos demais professores do Departamento Acadêmico de Construção Civil (DACC), onde o curso está instalado. São aproximadamente 60 professores em todo o departamento, que ministram aulas para os cursos Técnicos de Saneamento, Meio Ambiente, Edificações, Tecnólogo em Construção de Edifícios e Graduação em Engenharia Civil (a ser implantada em 2013). Neste cenário, a adesão foi ainda menor.

Tudo isso sugere que, por vontade própria e sem uma política institucional neste sentido, a adesão pelos professores destas novas tecnologias seja relativamente baixa, prejudicando todo o processo de formação dos alunos, em qualquer modalidade de curso.

Acredita-se que com a presente pesquisa, a partir da definição de políticas institucionais para a utilização do AVA Moodle também como apoio as ofertas dos cursos presenciais, a modalidade de educação a distância seja melhor compreendida pelos servidores e professores que ainda apresentam certo preconceito e que não acreditam ainda na modalidade, principalmente por falta de conhecimento mais aprofundado do assunto.

Como resultado destes esforços, todo o processo de institucionalização da educação a distância será beneficiado, pois a utilização do AVA Moodle pela comunidade (servidores técnicos administrativos, docentes e discentes) do IF-SC ampliará o entendimento e contribuirá para o alcance dos objetivos da educação na instituição, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

4. Referências

ARETIO, L. G. **Para uma definição de Educação a Distância**. In: Tecnologia educacional. Rio de Janeiro: v. 16 (78-79), set/dez. 1987.

HOLMBERG, B. **Educación a distância: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Kapelusz, 1985. (Traducción de 1981. Londres).

QUARTIERO, E. M., et al. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

MORAN, M.M. **O que é Educação à Distância.** Disponível em:
<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 10 set. 2012.

ROLOFF, M. L. **Ambiente virtual de ensino-aprendizagem.** Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

A eficiência no setor público: a contribuição da educação corporativa a distância¹

Alessandra Falcão TEIXEIRA²

Renata Andrade de Lima SOUZA³

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE

RESUMO

A gestão pública enfrenta diversas transformações advindas do processo de globalização e do desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação. Para atender às necessidades da sociedade, as instituições públicas estão mais atentas com a capacitação de seus servidores na intenção de garantir mais eficiência aos serviços prestados à sociedade, numa perspectiva de mudança de comportamento. A educação corporativa a distância se apresenta como uma ferramenta estratégica de gestão dos recursos humanos, facilitando o processo da disseminação do conhecimento, incentivando a qualificação dos servidores, tendo como consequência um serviço público de qualidade, mais eficiente.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão Pública, Educação Corporativa a Distância.

ABSTRACT

Public management faces several transformations resulting from globalization and development of information technologies and communication. To meet the needs of society, public institutions are more attentive to empower their servers in an attempt to ensure more efficiency in services provided to the company with a view to changing behavior. The corporate distance education presents itself as a strategic tool for human resource management, facilitating the process of knowledge dissemination, encouraging qualification of servers, resulting in a public service quality, more efficient.

KEYWORDS: Public Management, Corporate Education Distance

1. INTRODUÇÃO

O modelo burocrático que sempre marcou o serviço público no Brasil tende a ser superado devido às constantes transformações no cenário social, econômico, político, cultural e tecnológico do mundo.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Estudante de Pós-Graduação 2º semestre do Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância da UFRPE, email: alessafalcao@hotmail.com.

³ Estudante de Pós-Graduação 2º semestre do Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância da UFRPE, email: natadelima@yahoo.com.br

As reformas administrativas brasileiras oriundas da década de 90 tiveram como objetivo tornar o Estado mais ágil e eficiente, redefinindo o seu papel e criando ferramentas que facilitem a gestão dos recursos.

Segundo Pereira e Spink (2005) uma das principais premissas dessa reforma foi focar no desenvolvimento das competências dos servidores através da capacitação e qualificação, passando a utilizar práticas modernas de gerenciamento, como forma de atender novas demandas trazidas por este novo contexto atual e global, através da melhoria dos serviços prestados e garantia da eficiência.

Tendo por objetivo possibilitar a aplicabilidade dessa proposta, a gestão pública toma para si alguns elementos da gestão privada, como, por exemplo, a contínua formação dos seus servidores, a partir da educação corporativa.

Dentro desta perspectiva, o presente texto objetiva apresentar alguns elementos suscitados no processo de implantação da educação corporativa a distância na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, na tentativa de refletir quais os principais impactos e desafios que a implantação de um programa de capacitação a distância pode proporcionar no comportamento do seus servidores e, conseqüentemente, na eficiência dos seus serviços.

Em sendo assim, apresenta-se uma abordagem acerca dos conceitos de eficiência na administração pública gerencial e de comportamento, para logo em seguida demonstrar-se os resultados da pesquisa realizada com uma das três primeiras turmas de servidores que utilizaram o ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pela Superintendência de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – SUGEP, da UFRPE, em um dos cursos de capacitação profissional.

2. GESTÃO PÚBLICA: CONTEXTUALIZANDO O MODELO BRASILEIRO

Gerir uma organização pública tem suas peculiaridades se comparadas às organizações privadas, principalmente por seus serviços estarem justamente focados na satisfação da coletividade e seus recursos e metas estarem pré-definidos por leis. Dessa forma, os gestores terão que se enquadrarem nos padrões de desempenho exigidos pelos cidadãos.

Para tanto, os gestores necessitarão adquirir novas competências que priorizem o diálogo, através da construção de sistemas de comunicação, redes de parcerias, além de aprenderem a lidar com o compartilhamento de sua administração. (SILVA, 2005, p. 25)

Compreender essas transformações na gestão pública tem por objetivo buscar saídas eficazes já experimentadas na gestão privada para melhorar os serviços aos cidadãos, que hoje, dentro dessa perspectiva, são considerados como cliente-cidadão.

Para cumprir esse papel na sociedade, as organizações públicas precisam além de investir em novas tecnologias, investir imprescindivelmente no capital humano, a fim de propiciar formas para que o conhecimento individual seja agregado ao conhecimento coletivo, através do desenvolvimento de competências.

Abrucio (2007) propõe para a renovação da agenda de reformas quatro eixos estratégicos para a reforma: profissionalização, eficiência, efetividade e transparência.

Em relação à profissionalização o autor destaca a importância para redução dos cargos em comissão, a redefinição e fortalecimento das carreiras estratégicas de Estado, o aumento no investimento em capacitação dos servidores e a construção de um novo relacionamento entre o Estado e os sindicatos.

O eixo da eficiência, a questão-chave é a mudança na lógica do orçamento, hoje marcada pelo descompasso entre o planejamento e a execução. A eficiência, além de reduzir gastos governamentais, pode otimizar os recursos à disposição tanto do Estado quanto dos cidadãos.

O princípio da eficiência apareceu no ordenamento jurídico desde o Decreto-lei 200/67, porém foi na Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, que este princípio foi inserido entre os princípios constitucionais da Administração Pública.

A eficiência apresenta como fundamento dois aspectos, primeiro diz respeito ao modo de atuação do agente público, do qual se espera o melhor desempenho possível de suas atribuições, para lograr os melhores resultados; segundo ao modo de organizar, estruturar, disciplinar a Administração Pública, também com o objetivo de alcançar os melhores resultados.

O sentido da eficiência está relacionado à forma pela qual a atividade foi desempenhada pelo funcionário público, que conduta foi adotada por ele. Não há que se confundir com eficácia, uma vez que esta se relaciona com os instrumentos e os meios empregados pelo funcionário público.

Para Drucker (1993), a eficiência consiste em fazer certo as coisas e a eficácia em fazer as coisas certas.

O terceiro eixo, a efetividade, é fundamental uma vez que as políticas públicas cada vez mais têm seu desempenho avaliado pelos resultados efetivos que trazem aos cidadãos.

Aumentar a transparência, quarto eixo, e a responsabilização do poder público constitui uma linha importante na administração pública brasileira, que só será eficiente e efetiva caso possa ser cobrada e controlada pela sociedade.

A gestão pública brasileira evoluiu historicamente em três estilos gerenciais, patrimonialista, burocrática e gerencial, sendo explicado por Silva (2006): Patrimonialista, que ocorreu até o final do século XIX. Nesta gestão o aparelho do Estado funcionava como extensão do poder soberano, havendo ausência de distinção entre o patrimônio público e o privado. Os cargos públicos eram títulos de nobreza, passíveis de negociação e sujeitos à discricionariedade do governante. A corrupção e o nepotismo predominavam na administração pública. Tinha como característica a centralização e a hierarquização e era concebida para um ambiente estável.

A burocrática predominou no início do século XX. O modelo era baseado em regras e normas, tendo o controle como prioridade e com ênfase nos procedimentos. Busca da eficiência através dos princípios da impessoalidade, da formalidade e do profissionalismo. Poder racional-legal. Busca-se então o combate ao nepotismo e corrupção, através da utilização de sistema de méritos e de carreiras para conseguir os cargos. A gestão era através da dominação ou autoridade de caráter: carismático (o líder visto como um herói); tradicional (legitimidade reconhecida pela tradição); racional-legal (decorre da legalidade das normas, leis racionais). Tinha também como característica a centralização e a hierarquização e era concebida para um ambiente estável.

O estilo gerencial foi concebido na metade do século XX. O modelo é baseado na flexibilidade para combater a rigidez burocrática, na redução de custos através da qualidade versus produtividade. Aqui a ênfase é nos resultados. Os cargos são conseguidos por intermédio de concurso público, e a administração se preocupa com a gestão da carreira, através de sistemas de planos de carreira, capacitação e avaliação de desempenho. Preza pela autonomia do administrador com delegação de autoridade, fixação de metas e objetivos. Utilização de mecanismos de competição. Tem como característica a descentralização e desconcentração e é concebida para um ambiente instável.

Para Silva (2006), a gestão pública gerencial apresenta-se então como um instrumento estratégico de mudança e inovação, tendo os recursos humanos como principal alvo, pois

funcionários capacitados e motivados dão melhores resultados e possibilita às organizações públicas atrair e reter talentos profissionais.

Oliveira (2009) destaca que a história brasileira revela uma Administração Pública que procura adotar modelos de funcionamento que possibilitem maiores níveis de eficiência e de eficácia aos serviços prestados à sociedade, em contraposição ao modelo cultural patrimonialista, herança do período colonial, e que, ainda hoje, manifesta-se em vários aspectos de nossa realidade político-administrativa.

Para Andrade e Santos (2004), a eficiência só poderá ser alcançada com a valorização dos recursos humanos, e isso torna necessário que constantemente se revise a estrutura e o funcionamento do Estado, investindo em tecnologia e redefinindo o papel dos servidores públicos.

Para Abrucio (2007) a eficiência é fazer mais com menos recursos. A mudança na lógica do orçamento é uma questão-chave colocada para a eficiência, pois existe um descompasso entre o que se é planejado e o que se é elaborado e executado anualmente. Na elaboração, deve-se atacar tanto o caráter engessado como as ações fragmentadas. O processo orçamentário no Brasil também é caracterizado pela liberdade do Poder Executivo em relação aos gastos públicos, por isso, “o orçamento aprovado torna-se autorizativo, e não impositivo” (2007, p. 15).

A eficiência do governo se dá também por utilização das novas tecnologias, ainda segundo Abrucio o governo eletrônico é o instrumento que maior retrata o potencial para elevação da eficiência governamental brasileira, possibilitando conhecer novas políticas de desburocratização que possibilitem reduzir os custos das atividades estatais e também melhorar a vida da população, pois a desburocratização não só aumenta a eficiência como também “coloca os cidadãos em pé de igualdade, exatamente num país em que a desigualdade começa pelo acesso ao Estado é a marca do chamado personalismo em nossa história”. (2007, p. 16).

Para Pereira (2005) as características básicas da administração pública gerencial é a orientação para o cidadão e delega responsabilidade e autoridade ao gestor público. A eficiência passa então a ser perseguida pelos governantes, tendo como propósito a redução de custos e aumento da qualidade dos servidores públicos.

Para Menezes (2002 apud SILVA, 2006) esse novo modelo gerencial do serviço público tem como pressuposto a ênfase na gestão dos recursos humanos e estilos de gestão

mais democráticos e participativos, ações que garantam o desenvolvimento de competências e satisfação dos funcionários, visando a adoção de programas que aumente a eficiência e melhorem a qualidade dos serviços prestados.

A capacitação contínua dos servidores se apresenta como um investimento estratégico para a eficiência, tendo como papel proporcionar um reposicionamento e a motivação do servidor.

3. O COMPORTAMENTO DO SERVIDOR NO SETOR PÚBLICO: PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Muitas são as atribuições do gestor público e dentre elas encontra-se a de compreender os resultados originados na organização das pessoas, assimilar o que as faz atuarem ou se comportarem de uma ou outra maneira no ambiente de trabalho e quais suas expectativas profissionais e pessoais para somente dessa forma ser possível a ele permear uma trajetória de convergência entre os objetivos institucionais e individuais. (BERGUE, 2010).

A compreensão do comportamento humano no trabalho em grupo e de forma individual constitui o objeto de estudo do Comportamento Organizacional, o qual investiga os assuntos relacionados, entre outros, à liderança, a estruturas e processos de grupo, à aprendizagem, à motivação, à percepção, à atitude, aos conflitos e processos de trabalho.

Bergue (2010, p.13) chama atenção para importância do elemento humano e sua relação com a organização pública moldada por especificidades cujo desconhecimento pode acarretar grandes danos à gestão.

Bergue (2010) entende que o comportamento organizacional é um campo de estudo que tem por objetivo prever, explicar e compreender o comportamento humano nas organizações, focalizando os comportamentos observáveis e as ações interiores de membros de uma mesma organização; estudando o comportamento das pessoas como indivíduos, bem como membros de grupos e organizações e, ainda, analisando o comportamento das unidades sociais, todavia como grupos e organizações já que não se comportam da mesma maneira que indivíduos.

O comportamento humano não é apenas motivo de estudo nas instituições privadas, as organizações públicas necessitam também da análise desse fator para o bom desempenho da prestação de seus serviços e produção de seus bens. Outrossim, as organizações públicas são pessoas em influência mútua que se projetam nas expressões formal e informal do organismo

estatal, portanto, a performance institucional dependeria, amplamente, da condição desses relacionamentos.(BERGUE, 2010)

O contingente humano no serviço público é peça fundamental, pois aos agentes públicos cabe por em pratica as atividades indispensáveis para que o Estado possa desenvolver seus objetivos enquanto provedor das necessidades sociais. Todavia, não é tarefa das mais fáceis a gestão desse recurso, haja vista tratar-se de pessoas com todas as suas especificidades e heterogeneidades.

Tentar fazer com que os servidores sintam-se motivados ao trabalho é fator de grande relevância dentro do estudo do comportamento organizacional, daí a importância do estudo da motivação. Porém, o que é motivação?

Silva (2006 *apud* Holanda-Ferreira, 2006, p.33) define motivação como o ato ou efeito de motivar; exposição de motivos ou causas; o que induz, incita ou motiva alguém a uma ação; conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes), de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo.

Com relação à motivação no serviço público, Bergue (2010, p.20) entende:

A motivação das pessoas no ambiente do serviço público, a exemplo de outros fenômenos neste mesmo contexto, tomado em contraste com organismos da esfera privada, é revestida de especial complexidade decorrente de um número substancial de características de natureza cultural, política, econômica e legal que particularizam esse setor.

Conhecer o comportamento organizacional favorece o armazenamento de informações relevantes por parte do gestor, que podem auxiliá-lo no planejamento e execução das tarefas demandadas, visando à obtenção de bons resultados.

A capacitação se apresenta numa organização como um investimento estratégico que tem como papel proporcionar um reposicionamento e a motivação do servidor, preparando-o para uma mudança no comportamento.

Dentro dessa perspectiva, em 01 de outubro de 1998 foi instituída, através do Decreto n.º 2.794, a Política Nacional de Capacitação dos Servidores. Este Decreto esclarece que a política deve ser implementada pelos órgãos e entidades pertencentes à Administração Pública Federal de natureza direta, autárquica e fundacional, contendo a definição das diretrizes para a capacitação destes servidores na tentativa de alcançar a melhoria da eficiência e qualidade do serviço público e a valorização do servidor público, através da capacitação permanente.

Em 23 de fevereiro de 2006, foi instituído o Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006), que substituiu o Decreto no 2.794/98. As principais inovações da nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal referem-se, segundo Magalhães *et all* (2010), à consideração da capacitação de pessoal como um processo contínuo que busca o desenvolvimento de competências organizacionais individuais, preparando, inclusive, as pessoas para assumir cargos futuros. Trabalha também com o conceito de gestão por competências, que se refere a uma abordagem moderna do treinamento.

No caso específico das Universidades Federais atualmente a Lei n. 11.091/05 dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Nessa lei, o governo consolida o Programa de Capacitação dos servidores técnicos administrativos, passando a garantir aos dirigentes orçamentos que possibilitem a realização de cursos que atendam às necessidades de cada órgão, bem como a adequação dos recursos para desenvolvimento tecnológico e modernização dos processos de trabalho. Nos dispositivos dessa lei, podem ser verificados alguns itens que contemplam a valorização do desenvolvimento profissional do servidor no que diz respeito à capacitação com percentuais de incentivos financeiros após a qualificação.

Contudo a realização dos cursos de capacitação não acontece de maneira simples, pois existem variáveis que influem diretamente nesse processo, como por exemplo, questões estruturais e de pessoal de execução dos serviços, além de tudo, e especificamente nas Instituições Federais de Ensino, observa-se que há um problema ainda mais denso, que está relacionado ao leque de servidores com cargos distintos num mesmo ambiente, o que ocasiona distintas demandas de conhecimento e que muitas vezes fica inviável supri-las. Assim, muitos servidores buscam na capacitação apenas a progressão financeira, não a detenção do conhecimento que seria o princípio da capacitação, o que poderá implicar diretamente no comportamento e, conseqüentemente, na eficiência dos serviços prestados.

4. EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA A UFRPE

Na presente reflexão será situada a capacitação dos servidores técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino a partir da definição de educação corporativa como sendo

uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização. Educação corporativa é mais do que treinamento empresarial ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no

contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos (bens ou serviços). (MDIC, 2012)

Segundo Guedine (et all., 2006), os novos desafios que surgem com a velocidade da informação e do desenvolvimento de tecnologias, faz surgir a necessidade de melhorar a efetividade do capital humano das organizações, propiciando uma melhor capacitação e desenvolvimento contínuo de pessoal, gerando mudanças mais gerais na sociedade que precisam ser acompanhadas pelo Estado e pelos servidores públicos.

Para o grupo de pesquisa em Ead da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade FEA-USP, não será possível acompanhar as mudanças globais, sejam elas de cunho social, cultura ou econômica, se as empresas, através de seus funcionários, não estiverem em constante processo de qualificação, formação e considerando também que esse contexto exige uma grande sensibilidade do Estado no trato com tais transformações, uma vez que as mesmas no cenário mundial são determinantes para sua dinâmica de atuação.

Para Eboli (2012) o processo de globalização fez surgir uma preocupação para que se pense em gestão de pessoas pautada pelas competências individuais. Nesse mesmo sentido, Martins afirma que é preciso adicionar valor e sentido ao treinamento, pois “somente adicionando valor ao trabalho é que se teria valor agregado desse trabalhador como retorno” (2009, p. 225).

Para Belloni “não há mais como contestar que as diferentes mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais importante no processo de socialização” (2002, p. 2), pois possibilita uma interação simultânea de diferentes pessoas em diferentes contextos.

Segundo Medeiros (2012) a modalidade de educação a distância se constitui num importante instrumento de capacitação de servidores, principalmente pelo seu caráter flexível, representando uma economia não só para aqueles que estudam, mas também um baixo custo do ponto de vista das instituições que adotam, pois promove oportunidades de aprendizagem contínua aos servidores públicos e a ampliação do acesso ao estudo a qualquer hora e em qualquer lugar.

Num país de grandes proporções geográficas como o Brasil, a educação a distância se coloca como uma facilitadora neste processo, pois pode garantir, segundo Formiga (2004), a descentralização de ensino assim como sua socialização.

Para Dalmau (et all., 2012) a “educação a distância se apresenta como uma alternativa viável, dentro dos próprios parâmetros já estruturados pela corporação, visto que o atendimento simultâneo de seus profissionais tende a gerar economia de escala no processo e ganhos de tempo”, possibilitando ministrar conhecimentos próprios ou construídos dentro do cenário vivenciado cotidianamente e de acordo com a cultura organizacional.

Assim, a educação corporativa a distância rompe algumas barreiras que limitavam a participação dos servidores em cursos de capacitação presenciais, uma vez que possibilita ao aluno servidor administrar o seu tempo e optar pelo curso que realmente lhe interessa.

Já para Eboli, a utilização do e-learning propicia criar um ambiente estimulante de geração e disseminação de conhecimento, gera troca de experiências, bem como a inclusão digital através da utilização da tecnologia e garante a “responsabilidade por parte dos gestores dos processos de conhecimento e aprendizagem” (2012, p. 193).

A UFRPE possui também uma dimensão geográfica que necessita dessa descentralização de acesso. Hoje ela é composta por três campi e uma escola técnica: a sede que fica localizada na capital pernambucana Recife; uma unidade localizada a 230 km da capital, no município de Garanhuns, outra localizada no município de Serra Talhada a 415 km; e a escola técnica localizada a 16 km, no município de São Lourenço da Mata.

Outra especificidade da UFRPE está no seu público interno, com mais de novecentos servidores técnico-administrativos, sendo 292 no nível de apoio/auxiliar, com escolaridade exigida de ensino fundamental, 393 assistente/técnico, 219 nível superior.

Atualmente, todos os cursos de capacitação são oferecidos na modalidade presencial, o que quantitativamente parece não atender sozinha de forma satisfatória a demanda atual da instituição. No ano de 2011, ocorreram 08 cursos de capacitação, com um total de 227 servidores inscritos, onde 56 servidores desistiram e apenas 170 concluíram. Outras ações de qualificação/capacitação também foram realizadas em 2011, atingindo um público total de 474, contudo a meta era atingir um público de 850.

Diante dessa realidade, a SUGEP lançou no ano de 2012 um ambiente moodle que abriga 20% da carga horária dos cursos presenciais, numa tentativa de perceber como essa tecnologia seria recebida por um público plural que por diferentes necessidades, precisa otimizar o tempo e espaço para a participação nos cursos de capacitação.

Esta pesquisa visou por responder três questões principais: a primeira como os servidores receberam a novidade – ambiente moodle; a segunda qual o grau de conhecimento

dos servidores com a EAD; a terceira quis saber quais suas expectativas para a disponibilização de cursos integralmente em EAD.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

Foram aplicados 17 questionários para os alunos da primeira turma a experimentar o ambiente virtual de aprendizagem. O questionário foi composto por perguntas fechadas e um espaço aberto para comentários.

No quesito escolaridade, 5,88% dos servidores responderam como nível de escolaridade o ensino médio, 35,29% ensino superior, 58,82% pós-graduação, porém em relação à escolaridade do cargo em que ocupa na UFRPE obtivemos que 70,58% são de nível médio e 29,41% cargo de nível superior, ou seja, a grande maioria possui curso superior ou é pós-graduado independente do cargo em que ocupa ser de nível médio.

Dos pesquisados, 52,94% achou bom a disponibilização do ambiente virtual, enquanto 23,52% achou ótimo, 23,52% indiferente e 0% ruim. Percebemos que a aceitação foi positiva pois 76,46% dos pesquisados achou bom/ótimo a proposta.

No questionário perguntamos se o servidor já conhecia a modalidade de educação a distância, como resultado 82,35% respondeu que sim, enquanto 17,64% não.

Questionados sobre a possibilidade dos cursos de capacitação serem ofertados também a distância 11,76% achou ruim, 41,17% bom, 35,29% ótimo e 11,76% indiferente.

No espaço reservado para comentários percebemos que um dos principais problemas relatados foi o da participação efetiva no ambiente, tanto dos alunos quanto dos professores. Alguns relataram dificuldades para usar a ferramenta, falta de interatividade e de orientação, o que fez com que não houvesse uma identificação entre o usuário e a ferramenta, porém eles sempre ressaltavam a importância da proposta, porém revista e aperfeiçoada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As organizações públicas vivenciam um novo rumo no que diz respeito principalmente a gestão do capital humano. A realidade posta pela globalização trilhou novas formas para se pensar um Estado mais eficiente e moderno. É através do seu capital humano que uma instituição pode promover algum tipo de mudança.

A mudança no comportamento dos servidores proporciona a instituição pública obter graus de eficiência desejados pela sociedade. Porém este processo não ocorre de maneira

simples, pois temos que levar em consideração as limitações e paradigmas vivenciados por aqueles que fazem o serviço público.

As capacitações possuem um papel fundamental neste contexto, promovendo uma mudança significativa no comportamento e, conseqüentemente, na eficiência do Estado.

A UFRPE está iniciando um processo de educação capaz de disseminar o conhecimento a todos os servidores que dela fazem parte. Através da Educação Corporativa a UFRPE começa a trilhar caminhos para seus servidores estejam mais qualificados e sintam-se motivados, contribuindo para uma mudança no comportamento, entendendo seu papel na instituição.

Por possuir um quadro de servidores com diferentes cargos e escolaridade, e por sua dimensão geográfica, a UFRPE ao adotar uma proposta de EAD possibilita que mais servidores participem das capacitações e motivem-se ao mudar e tornar mais eficiente a instituição.

É importante lembrar que como na maioria dos órgãos públicos brasileiros, os servidores experimentam o mundo virtual imposto pela própria transformação na sociedade, muitos estão no serviço público antes mesmo do advento da tecnologia, o que gera muitas dificuldades e limitações para o uso, criação e desenvolvimento das TIC's.

Mais não nos parece imaturo afirmar que mesmo com um contexto tão diversificado de realidade pessoal e profissional, os servidores da UFRPE percebem e desejam que a instituição adote a EAD corporativa como uma ferramenta capaz de proporcionar uma capacitação mais focada nas suas necessidades, sendo aí que percebemos que já está em andamento uma mudança no comportamento capaz de refletir a médio ou longo prazo, na eficiência do serviço prestado à sociedade.

E a UFRPE, como todas as instituições públicas, precisa se valer desse novo cenário para enfrentar velhos e novos problemas, e a educação a distância permite facilitar este enfrentamento, se pensarmos ela como ferramenta estratégica capaz de romper as barreiras limitadoras do tempo e espaço.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas.** *Rev. Adm. Pública* [online]. 2007, vol.41, n.spe, pp. 67-86. ISSN 0034-7612. Disponível em: <<http://scielo.br>> Acesso em set. 2011.

AMARAL, Diogo Freitas do. **Curso de Direito Administrativo.** Vol. I, Almedina. Direito Administrativo II, III, IV. Editorial Noticiais, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil.** *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, Abril/2002. Disponível em ><http://www.scielo.br>> Acesso em: 18 dez 2011.

BERGUE, S. T. **Comportamento organizacional** – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC;[Brasília]: CAPES;UAB, 2010.

BRASIL. Lei n. 11.091, de 12 de janeiro e 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Escola Nacional de Administração Pública.** Disponível em ><http://www.ena.gov.br>> Acesso em: 02 dez 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. SPINK, Peter. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1998.
CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos.** 3ª Ed. Rio de Janeiro. Elsevier: 2008.

CRUZ, Flávia A. da. LIMA, Tatianne N. de. PADILHA, Maria Auxiliadora S. **A visão de alunos sobre o conceito de Educação a Distância e a possibilidade de autonomia e interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).** III Simpósio Nacional da ABCiber. ESPM/SP. Novembro de 2009. Disponível em: <<http://http://www.abciber.com.br/simposio2009>> Acesso em: 03 out. 2011.

DALMAU, Marcos Baptista Lopez. VALENTE, Amir Mattar. BARCIA, Ricardo Miranda. **A Educação Profissional, a EAD e as Universidades Corporativas: um Mercado Emergente.** Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em >http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=9< Acesso em: 25 mai 2012.

DRUCKER, Peter. **The effective executive.** HarperCollins Publishers, 1993.

EBOLI, Marisa Pereira. Sistema de educação corporativa e a EAD. In: **Educação a distância: o estado da arte.** LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). v. 2. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE FEA-USP. **A importância da qualificação e capacitação continuada dos funcionários: o caso da**

Universidade Federal de Juiz de Fora. EadOnline. FEA/USP: 20(?). Disponível em ><http://www.ead.fea.usp.br>< Acesso em: 28 mai 2012.

FORMIGA, Marcos. **Da educação a distância à educação corporativa: o que está acontecendo nas empresas e escolas do Brasil?** Revista Brasileira de Educação Aberta e a Distância, 2004. Disponível em <<http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/public/arquivo/arq1229432041.pdf>> Acesso em: 25 mai 2012.

GHEDINE, Tatiana; TESTA, Maurício Gregianin; FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de. **Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil.** Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, June 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 25 mai 2012.

MAGALHÃES, Elenice M. OLIVEIRA, Adriel R. de. CUNHA, Nina Rosa da S. LIMA, Afonso Augusto T. de F. de C. CAMPOS, Daniela Cristina da S. **A política de treinamento dos servidores técnico administrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição.** RAP - Rio de Janeiro 44(1):55-86, JAN./FEV. 2010. Disponível em ><http://www.scielo.br>>. Acesso em 06 jan. 2012.

MARTINS, Herbert Gomes. Educação corporativa: educação e treinamento nas empresas. *In: Educação a distância: o estado da arte.* LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (orgs.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MEDEIROS, Valeria Maura Rocha de. **Programa de capacitação a distância para servidores públicos: a experiência da escola de governo do Rio Grande do Norte.** Disponível em <<http://www.escoladegoverno.pr.gov.br>> Acesso em 03 out 2011.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR – MDIC. **Educação corporativa.** Disponível em < <http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/>> Acesso em 05 jun 2012.

MUSSI, Marcus Vinicius. HAGUENAUER Cristina. CORDEIRO FILHO Francisco. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Definições e Singularidades.** Revista Educacaonline. v. 3, n. 2, 2009. UFRJ. Disponível em <http://www.latec.ufrj.br/revistaeducacaonline/vol3_2/1.pdf> Acesso em 15 dez 2011.

OLIVEIRA, José Evandro do Nascimento. **O Sistema de Avaliação de Resultados Organizacionais e o Princípio da Eficiência no Serviço Público.** Monografia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Brasília – DF, 2009.

SILVA, Patrícia dos Santos Caldas. **Gestão humanizada no setor público: Um Estudo de Caso no Instituto Anísio Teixeira (IAT).** Monografia. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2006.

SILVA, Robson Santos da. A educação corporativa: universidades corporativas. *In: Educação a distância: o estado da arte.* LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (orgs.) São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SILVA, R. S. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). In.: **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 231-233, 2009.

SILVA, Washington Carlos Maciel da. **Motivação nas organizações: um estudo em organização pública do Poder Legislativo**. Monografia. Fundação Getúlio Vargas. Núcleo de Brasília MBA Gestão de Pessoas, 2006.

Gestão na EAD: Componentes Facilitadores e Dificultadores Da Prática Dos Gestores De Cursos De Graduação A Distância¹

Cláudia Aparecida Ferreira Machado²
Ruth Gonçalves de Faria Lopes³

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
Universidade De Brasília- UNB

RESUMO

Foram analisadas, nesta pesquisa, as funções e atribuições dos gestores dos cursos de graduação à distância ofertados pela Universidade Estadual de Montes Claros no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil. Pretendeu-se identificar que fatores contribuem com o trabalho do gestor, bem como aqueles que dificultam. Considerando esses objetivos, o tipo de pesquisa utilizado foi a qualitativa numa abordagem exploratória. Constatou-se que os gestores investigados esforçam-se para desenvolver uma prática centrada na gestão democrática. Identificam como elemento facilitador do trabalho o serviço de tutoria, o compromisso dos professores e as TIC. Ao mesmo tempo que tem o professor como componente facilitador do trabalho, enfrentam problemas com a formação desses professores para o trabalho com a educação a distância, com a desvalorização profissional e com a evasão dos alunos.

ABSTRACT

In this research was analyzed, the functions and responsibilities of the managers of the distance education undergraduate courses, the program developed by the Open University of Brazil, with the State University of Montes Claros - UNIMONTES. We attempted to identify factors that contribute to the work of the manager as well as those which hinder. They cite work as facilitators of the virtual learning environment, mentoring, the teachers and multidisciplinary teams. They recognize the devaluation of professional teaching in distance education and they give more responsibility to the problems encountered to students who believe do not have satisfactory knowledge which would lead to evasion. They also cite as a problem for the hard work that students have access to technology in particular the Internet and also the production of teaching material. The managers demonstrate that they have developed the ability to understand the specific difficulties of the students and creating strategies to minimize problems.

Palavras - chave : gestão; graduação a distância; prática de gestores

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD :Experiências, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professora Da Universidade Estadual de Montes Claros. Mestre em educação
Claudia.machado@unimontes.br

³ Professora da Universidade de Brasília. Doutora em Educação. ruthgfl@gmail.com

A gestão é um processo essencial para o sucesso das instituições e, em especial, para os cursos ofertados na modalidade a distância. A expectativa de que os alunos que optaram por essa modalidade educacional tenham acesso a professores, disciplinas, materiais, metodologias, entre outros, com a mesma qualidade que supostamente é oferecida aos alunos dos cursos presenciais e, conseqüentemente, tenham aprendizagem de qualidade, está relacionada ao modelo de gestão adotado pelas instituições.

Segundo Aires e Lopes (2009), podemos classificar os modelos de gestão a partir do paradigma tradicional e do paradigma democrático. No primeiro modelo existe uma hierarquia organizacional o que impede a participação ativa dos envolvidos no processo. No segundo modelo, a responsabilidade é compartilhada por todos. Esses modelos de gestão suscitam práticas diferentes o que leva a resultados diferenciados.

Também discutindo a gestão na Educação a Distância, Rumble (2003) afirma que a gestão é um processo que permite o desenvolvimento de atividades com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las. Nessa definição, os gestores assumem um papel de liderança pelo fato de controlarem o trabalho de outras pessoas.

Dentre as funções atribuídas ao gestor na Educação a Distância, Rumble destaca o planejamento, a organização e controle da produção, difusão e utilização dos diferentes instrumentos. Um dos desafios citados pelo autor refere-se à distância física entre aluno, professor e instituição que exige adoção de estratégias diferentes do ensino presencial.

Tentando compreender melhor o trabalho do gestor na educação a distância, a pesquisa realizada teve como objetivo fundamental identificar e analisar os fatores que favorecem e dificultam o processo de gestão no contexto dos cursos de graduação a distância oferecidos pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴. Para isso, foi também importante identificar e analisar a formação dos gestores que atuam neste programa, identificar e analisar suas atribuições e conhecer as estratégias por eles adotadas na solução dos problemas enfrentados.

Considerando esses objetivos, o tipo de pesquisa utilizado foi a qualitativa, pois esta abordagem possibilita e privilegia a compreensão das percepções e ações dos sujeitos da investigação. Neste tipo de investigação “...as questões a investigar são

⁴ O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelos Decretos nº 5800/2006 que dispõe sobre o Sistema, cuja finalidade é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil através das instituições públicas já existentes, na modalidade a distância.

formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural ...onde esses atores sociais atuam e se interagem”. BOGDAM (1994:16).

Dentre as diversas abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, a utilizada para este trabalho foi a pesquisa exploratória. Como técnica para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

Quanto à amostra da pesquisa, foram selecionados quatro cursos de graduação a distância (licenciaturas) de um universo de nove cursos desenvolvidos pela UNIMONTES, no âmbito da UAB. Dessa forma, foram entrevistadas as quatro coordenadoras dos cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia, Artes Teatro e Artes Visuais, além da coordenadora geral da UAB/UNIMONTES.

Concepção de gestão

A discussão sobre a gestão na educação a distância é um tema que se coloca hoje como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas instituições que oferecem essa modalidade de ensino. Alguns pesquisadores que trabalham com educação a distância têm concentrado seus estudos sobre modelos de gestão adequados à essa modalidade educacional e outros sobre os aspectos que diretamente ou indiretamente influenciam no trabalho do gestor como as tecnologias de informação e comunicação, os sistemas logísticos, dependência administrativa etc.

Dentre estas pesquisas destacam-se os trabalhos de autores como Aires e Lopes (2009), Gomes e Lopes (2000), Rumble (2003), Souza (2009), Fiorentini (2009); Mill e Pimentel (2010), Pereira e Moraes (2010).

Para Aires e Lopes (2009:223) as transformações ocorridas no mundo a partir dos avanços tecnológicos “apontam, no atual cenário mundial, para a denominada sociedade do conhecimento”. Para as autoras, esse movimento está ligado à informação e às tecnologias já que estas são “recursos estratégicos e agentes transformadores da sociedade”. Nesse contexto, a educação a distância torna-se meio fundamental para atender as necessidades de educação e formação da atual sociedade.

Para que essa democratização aconteça acreditam que é necessário um repensar “em torno de um projeto político pedagógico, institucionalmente articulado e coerente com as concepções e princípios educativos que lhe dão sustentação” (AIRES e LOPES,

2009, p.234). Sendo assim, a gestão na EaD expressa a realização de ações que possibilitam favorecer o alcance dos objetivos estabelecidos.

Segundo Moran (2010), no Brasil as instituições públicas “têm muita dificuldade em sair do modelo individual de gestão, tanto na educação presencial como nos cursos a distância. Essa dificuldade faz com que tenham “autonomia”, podendo assim cada uma criar seu projeto pedagógico, produzir seu material didático e organizar seu modelo de gestão. No entanto, ressalta que para melhorar a qualidade dos cursos e atingir um número maior de alunos

“as instituições públicas podem repensar o modelo de gestão individual e passar para uma gestão mais compartilhada e integrada... porque todos têm de elaborar seus materiais nos cursos de formação de professores? Não seria melhor estabelecer um acordo, de forma que instituições mais reconhecidas em uma área se encarregassem da elaboração desses materiais e atividades, e que as demais façam pequenas adaptações, postadas na WEB para baratear os custos? (MORAN 2010, p.134)

Para o autor, ao se estabelecer essas parcerias é possível aperfeiçoar o modelo de gestão integrada, visando otimizar os recursos, melhorar os modelos, avaliar melhor todo o processo. Destaca que essa nova forma de organização e gerenciamento depende do diálogo, amadurecimento, acordos e leis.

Ao analisar a gestão de um sistema de ensino a distância e como esta pode alcançar os objetivos propostos, Rumble (2003) apresenta outro conceito. Define a gestão como um “processo que permite conduzir, com o apoio do pessoal envolvido, uma atividade com eficiência e eficácia”. Nessa perspectiva, o gestor representa papel fundamental para o sucesso da educação a distância. O autor destaca também que quando o gestor não executa suas funções e atribuições os “investimentos realizados são desperdiçados, as oportunidades se perdem, as instituições se enfraquecem, o ânimo é afetado e a organização pode desaparecer”. (RUMBLE, 2003:13)

Nessa perspectiva o gestor é considerado como um líder, ou seja, aquele que cria as condições para que todos os envolvidos participem e garanta a realização das ações programadas.

1.2- Funções e atribuições do gestor na educação a distância

Para Rumble (2003), os gestores se destacam dos outros trabalhadores e são responsáveis por certas funções como planejamento, organização, direção e controle. Como planejamento, compreende a capacidade de definir objetivos, elaborar estratégias

e executar os planos de atividades. Como organização, cita a capacidade de o gestor determinar e atribuir tarefas, bem como a maneira como estas devem ser organizadas e a quem será dirigida ou designada. Quanto à direção, destaca a capacidade do gestor em motivar a equipe com a qual trabalha, a capacidade em resolver conflitos e a possibilidade de selecionar os recursos mais adequados para o trabalho. Sobre a função de controle, cita o acompanhamento das atividades de modo a detectar e corrigir os possíveis desvios do trabalho.

Como na EaD as questões administrativas são realizadas também à distância, Rumble (2003) compreende que estas são fundamentais no trabalho do gestor. Também destaca a dificuldade na organização dos exames. O autor sugere que estes sejam aplicados em local que facilite o acesso dos alunos. Essa organização permite também o contato do aluno com o professor reduzindo, assim, a sensação de isolamento que muitos alunos sentem. É interessante destacar que o trabalho de Rumble (2003) não menciona a internet como recurso didático o que provavelmente influenciou em suas análises sobre o trabalho e atividades gestoras.

Para que o gestor execute com eficiência e eficácia suas funções, Rumble (2003, p. 26) cita a necessidade do gestor conhecer seu público-alvo, compreende que

os gestores do ensino a distância devem conhecer claramente as características de seus consumidores, quer sejam pessoas físicas ou empresas. Isto é importante para identificar a demanda para os diferentes cursos... e os serviços de apoio necessários, além das exigências escolares.....

Outro aspecto importante abordado por Rumble (2003, p. 26) se refere aos modelos de quadro institucional que, para ele, é um dos principais problemas do gestor na EaD. Descreve três modelos, sendo: um sistema de ensino a distância concebido a uma instituição tradicional que o utiliza para atender a grande parte de suas necessidades; ou então, um pequeno núcleo de coordenação, reunindo e coordenando o quadro de especialistas de outras instituições no âmbito de uma rede. Dentre esses modelos, o misto é o mais comum já que possibilita que uma instituição amplie seu “mercado com a oferta de ensino a distância ou quando um curso ou programa de estudo conta com uma demanda potencial para a qual a única resposta é o ensino a distância”.

Como funções do gestor da EaD, Aires e Lopes (2009) citam o planejamento, acompanhamento e avaliação. Como planejamento, entendem a organização do que será realizado. O planejamento é também compreendido como um processo educativo construído a partir de uma prática democrática. Nesse sentido, planejar é “organizar a

própria ação, sobretudo a grupal, dando clareza e fundamento a um conjunto orgânico de ações do grupo, de modo a aproximar um ideal a uma realidade, para transformá-la”. (AIRES e LOPES, apud GANDIN 1993, p.19)

Compreendem que o trabalho de coordenação é significativo quando há participação de todos os envolvidos, ou seja, a atividade compartilhada e democrática. Nessa perspectiva, o gestor deve conhecer a equipe com quem trabalha inteirando-se de suas necessidades. Deve também, estimular “um bom clima organizacional, superar os conflitos, compartilhar idéias e “propor soluções integradas, mediante o exercício da intersubjetividade e diálogo constante”. (AIRES e LOPES, 2009, p.247)

Essa concepção de gestão também é difundida por Medeiros (apud Aires e Lopes, 2009). Para o autor, apesar de ainda existirem práticas gestoras autoritárias faz se necessários novos modelos de gestão pautados na democracia o que levaria a participação, a autonomia, a criatividade e ao diálogo.

Aires e Lopes (2009) estabelecem um paralelo entre os processos de gestão no paradigma tradicional e o democrático a partir das funções citadas. Na função planejamento, citam como característica do paradigma tradicional a participação apenas dos especialistas enquanto no paradigma democrático essa função é do grupo, com base em discussão coletiva. Na função gestão no paradigma tradicional, a liderança é autocrática, existe divisão de tarefas e funções, hierarquia rígida e burocratização dos processos. Já no paradigma democrático, a liderança é democrática, as ações são coletivas, as relações são horizontalizadas e existe articulação institucional interna e externa. Na função acompanhamento, no paradigma tradicional, compreendem que essa atividade tem como foco a supervisão da execução de tarefas, controle e redirecionamento das ações conforme o planejado. No paradigma democrático, existe “flexibilidade, abertura para mudanças no processo e diálogo entre atores”. Quanto à avaliação, no paradigma tradicional, serve para mensuração das tarefas e da produção com foco nos objetivos estabelecidos, tem a função somativa e é realizada no final do processo. No paradigma democrático a avaliação tem juízo crítico com base em critérios definidos a partir de saberes prévios e perfil dos atores. A avaliação, nesse paradigma, é processual, articulada às avaliações diagnóstica e somativa já que o foco é qualitativo.

Esse paralelo permite compreender que os paradigmas que dão sustentação à gestão possuem características muito específicas e conduzem a resultados diferentes. Aires e Lopes (2009) citam também alguns componentes do sistema de educação a distância que interferem diretamente no trabalho do gestor. São eles: o sistema administrativo, os

serviços de apoio ao aluno, o desenvolvimento e produção de materiais, a mediação pedagógica e o acompanhamento tutorial. Sobre o sistema administrativo, o relacionam com os componentes organizacionais como as equipes multidisciplinares, os recursos materiais, físicos e financeiros e os procedimentos básicos da articulação institucional interna e externa. Destacam que esses componentes precisam estar em consonância para que a gestão de fato seja democrática.

Sobre os serviços de apoio ao estudante, os relacionam com as orientações gerais e regulamentos que o aluno deve receber como, por exemplo, a matrícula, certificação, pagamento de taxas, regimento etc. No item desenvolvimento e produção de material, enfocam o planejamento e a seleção dos recursos didáticos. Essa produção está condicionada à proposta pedagógica elaborada, incluindo o conteúdo, as estratégias e objetivos de ensino. Quanto ao tipo de material a ser produzido, impresso ou digitalizado, acreditam que esse é flexível, depende da escolha do que melhor atende aos objetivos definidos e que produz maior interatividade. Sobre a mediação tecnológica, as autoras defendem que, a educação a distância e as tecnologias “guardam vínculos intrínsecos visto que sua oferta depende da mediação tecnológica para o estabelecimento da comunicação entre os atores do sistema” (AIRES e LOPES, 2009, p. 250). Enfatizam que a escolha das tecnologias que melhor se adequem à proposta a ser implementada pelo gestor deve fazer parte das reflexões dos gestores, pois são mediadores do processo ensino aprendizagem

Sobre o acompanhamento tutorial, defendem que esse é um subsistema e é fundamental no sistema EaD. Para as autoras, o trabalho da tutoria permite “orientar os alunos com respeito ao material e os procedimentos pedagógicos, além de motivá-los, evitando a evasão.” (p. 252)

Sobre o componente recursos financeiros, Belloni (2010) afirma que no Brasil, a gestão financeira dos cursos na maioria das vezes fica alocados nos “órgãos superiores, com mecanismos muitas vezes pouco democráticos e transparentes, escapando totalmente ao controle dos profissionais que asseguram a realização dos cursos”. Destaca, também, que a própria gestão pedagógica dos programas nem sempre é desenvolvida por pessoas da área o que levaria a: “efemeridade dos programas, precariedade do trabalho docente, desestímulo à carreira, baixa qualidade do ensino oferecido pelos sistemas educacionais”. (BELLONI, 2010, p. 258)

A produção de material didático, outro componente citado por Aires e Lopes, que interfere diretamente no trabalho do gestor é também é analisado por Preti (2010). Para

o autor, o material didático permite criar uma tecnologia que pode apoiar ou não o processo de aprendizagem do aluno. Destaca também a dificuldade em se produzir material didático adequado para a EaD.

A partir das discussões acima, percebe-se que, de maneira geral, os estudos produzidos sobre a gestão na educação a distância situam-se nos modelos de gestão, nas funções, atribuições e nos aspectos que influenciam em seu trabalho.

2- As gestoras e suas experiências

As gestoras entrevistadas, aqui identificadas como G1, G2, G3, G4 e G5, possuem idade entre 44 e 53 anos e duas são graduadas em Pedagogia, uma em Ciências Biológicas, uma em Artes Teatro e uma em Artes Visuais. Das cinco entrevistadas, todas possuem especialização em áreas ligadas à área que atuam na graduação presencial e, dentre elas, três possuem mestrado, duas estão cursando o doutorado e quatro informaram possuir cursos de capacitação em educação a distância, tanto para a docência como para a tutoria.

Ao serem questionadas sobre a experiência profissional com o ensino presencial, todas as entrevistadas informaram que já trabalharam como docentes na educação básica e no ensino superior. Além dessa experiência, duas entrevistadas citaram a pós-graduação e cursos de capacitação de professores. Quanto à experiência com educação à distância, todas já atuaram como professoras conteudistas e formadoras⁵ nos cursos da UAB/UNIMONTES. Dentre as entrevistadas, duas atuaram também em cursos de extensão e uma em curso de pós-graduação. Todas possuem pouco tempo de experiência com a EaD, entre um e três anos. Sobre a experiência como gestoras, das cinco entrevistadas, três já atuaram em cursos presenciais como gestoras de escolas, coordenadoras pedagógicas na educação básica e coordenadora pedagógica no ensino superior. Uma das entrevistadas citou também a coordenação de programas de formação de professores para a educação básica desenvolvido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Ao falarem sobre o ingresso no cargo de gestor dos cursos da UAB/NIMONTES, todas as entrevistadas informaram que foram convidadas .

⁵ Professor conteudista é especialista (mestre e ou doutor) na área da disciplina. É responsável pela escrita/produção do material didático. Professor formador é especialista (mestre e /ou doutor) na área da disciplina. É responsável por ministrar e avaliar a disciplina; planejar as atividades da fase presencial intensiva; planejar os seminários introdutórios e seminários temáticos; orientar os tutores a distancia e presencial; planejar e orientar as atividades para recuperação da aprendizagem e coordenar diretamente as avaliações presenciais e semestrais.

A partir das respostas das entrevistadas, parece que, na instituição pesquisada, o critério para seleção dos gestores dos cursos a distância é mais político do que técnico, pois nenhuma das entrevistadas cita suas experiências nem formação como requisito para o cargo. Nesse sentido, Moran (2010) defende que a escolha dos gestores tanto para o trabalho pedagógico como para o executivo deve ser pautado na competência e no respeito o que garantiria uma gestão “efetiva, pedagógica, tecnológica e financeira”. p.134. Para Belloni (2010,p.258), na maioria das universidades participantes do sistema UAB “as decisões são tomadas sem a participação daqueles que asseguram a realização dos cursos, que também não participam de fóruns e órgãos representativos em nível regional e nacional”. Essa situação é explicada pela autora em função da “implementação de políticas públicas por meio de projetos especiais, emergenciais, de grande porte, cuja alocação de grande volume de recursos financeiros tende a atrair interesses não propriamente educacionais”. Como solução para o problema, sugere a “integração da EaD nas atividades regulares das universidades e não como atividade marginal, desvalorizada e mal remunerada”. ”(BELLONI,2010:258)

3.2. As funções dos gestores na EaD/UAB

Sobre as funções que exercem como gestoras, quatro entrevistadas citaram o acompanhamento e assessoramento o que pode ser confirmado com os seguintes depoimentos:

“acompanhar e assessorar o trabalho realizado pelos professores formadores, tutores e acadêmicos”. G3

“Coordenar o curso; selecionar e acompanhar a produção de material didático; selecionar, orientar e acompanhar os professores formadores e tutores”. G 2

Visando compreender as especificidades do trabalho do gestor na EaD e as possíveis semelhanças com a gestão no ensino presencial, foi perguntado aos gestores se percebem alguma semelhança entre a gestão no ensino presencial e no ensino a distância. Todas as entrevistadas afirmaram que sim. Citam como comum as funções de acompanhamento e assessoramento do trabalho pedagógico.

Também para outra entrevistada, apesar das semelhanças nas funções dos gestores de cursos na modalidade presencial e a distância, na EaD a função de acompanhamento destaca-se das outras funções devido os recursos utilizados.

“Existem aspectos comuns, como a orientação e acompanhamento do professor porém, na EaD este contato é mais constante já que é realizado através do ambiente virtual possibilitando maior presença do

coordenador junto ao trabalho do professor. O contato com o aluno também é mais freqüente. Eles enviam mensagens direto para os coordenadores. Assim o contato coordenador, professor e aluno é mais freqüente, mais rápido”. G2.

Os depoimentos dos gestores contrariam a idéia que se tem de que no ensino presencial o acompanhamento e a assistência aos alunos é mais sistemática, mais freqüente, enquanto na EaD o trabalho é mais solitário. Para as entrevistadas, o ambiente virtual de aprendizagem aproxima o gestor dos professores e alunos. Essa aproximação se dá a partir dos recursos disponíveis na plataforma utilizada pela instituição como os fóruns, avaliações online, mensageira, chats e os relatórios de atividades além das salas virtuais onde consta todo o planejamento do professor para o desenvolvimento da disciplina. Para Valente (2010, p.25), “o desenvolvimento das TIC tem possibilitado recursos que fazem com que o distanciamento físico que existe entre aprendiz e professor seja encurtado por meio da alta interação que pode existir”. Nesse sentido, não só os professores e alunos estão interagindo, pelos depoimentos os gestores também vem se apropriando desses recursos para o desempenho de suas funções.

3.3 Fatores que facilitam e dificultam o trabalho do gestor na EaD

Tentando compreender as potencialidades do trabalho de gestão, as entrevistadas citaram como facilitadores os seguintes aspectos: ambiente virtual de aprendizagem, material didático, tutoria, professores e coordenadores.

Novamente o ambiente virtual de aprendizagem é citado como elemento facilitador do trabalho de gestão com a educação a distância. Porém, percebem que esse recurso só funciona bem quando as pessoas que compõem a equipe trabalham em sintonia. Para Aires e Gomes (2009, p.253) uma das características de gestão compartilhada é o trabalho com equipes multidisciplinares, pautado na colaboração e no diálogo. Nessa perspectiva, a gestão tem o “papel de mediar a necessária aproximação entre os requisitos pedagógicos e tecnológicos orientadores do projeto de formação e educação...”.

Sobre as fragilidades do trabalho, relatam a formação frágil dos alunos, que para elas contribui para a evasão, o desinteresse dos professores pela produção de material didático e a desvalorização profissional.

Segundo Rumble (2003) a taxa de conclusão ou evasão de um curso é a “medida do sucesso dos sistemas de ensino a distância”. Dentre os principais fatores que levam à

evasão cita o grau de conhecimento dos alunos, o interesse pelo curso e a dificuldade em conciliar atividades do curso com outras já assumidas como, por exemplo, o trabalho. Entretanto o autor ressalta que as instituições podem contribuir para a redução da evasão a partir da oferta de material de “qualidade; prestação de informações rápidas e corretas; assistência aos alunos com dificuldades nas atividades e criação de um clima estimulante para que os alunos busquem orientação junto aos tutores, conselheiros e mesmo com outros estudantes”. (RUMBLE, 2003, p.100)

Sobre o material didático uma das entrevistadas afirma que:

“ Outra dificuldade é a produção de material. Existem poucas pessoas interessadas e com competência para a escrita. O desinteresse é causado pela baixa remuneração e críticas sucessivas dos colegas que analisam o material”. G2

Para Moran (2010, p.134), o modelo de gestão mais compartilhada e integrada resolveria o problema de produção de material. Segundo o autor, a produção de material didático individualizado é, na maioria das vezes um “desperdício de recursos”. Acredita que se as instituições estabelecessem um acordo “de forma que as mais reconhecidas em uma área se encarregassem da elaboração desses materiais e atividades, e que as demais fizessem pequenas adaptações” haveria uma redução nos custos. Essa proposta também resolveria o problema da falta de docentes para produzir o material.

Outra dificuldade apresentada pelas entrevistadas refere-se à desvalorização profissional uma gestora relata que:

“Uma das dificuldades que nós enfrentamos é desvalorização dos profissionais que atuam nos cursos da UAB. Não temos direitos trabalhistas nem vínculo empregatício, a remuneração não corresponde ao trabalho desenvolvido”. G 3

A desvalorização do trabalho na EaD é discutido por Belloni (2010, p. 259) como um dos pontos mais problemáticos da UAB. Para a autora, existe uma “precarização ao trabalho docente em todos os níveis”. A autora entende que a remuneração deve ser considerada como “bolsa de estudo, porém a atividade docente tem que ser considerada e valorizada como é no presencial.” Destaca que esse problema envolve políticas públicas que “apostam na economia de recursos e na sobre-exploração do trabalho docente para resolver problemas emergenciais” e também, os próprios professores e pessoal administrativo por “inércia e defesa de campos de interesse e privilégios estabelecidos, lutam contra qualquer inovação, recusando especialmente a educação a distância e as novas TICs”. p.258. Conclui que para a EaD dar certo é necessário não apenas

investimento em equipamentos, mas principalmente na formação e remuneração de todos os profissionais envolvidos.

Além das dificuldades acima (formação frágil dos alunos/evasão; dificuldade na produção de material didático e a desvalorização profissional) das cinco gestoras entrevistadas, três destacam também a formação dos docentes.

Ramos e Medeiros (2009, p.43) destacam que muitos dos professores que atuam na EaD possuem práticas consolidadas no ensino presencial, sentem segurança na condução de suas aulas e ao se depararem com o desafio do ensino a distância “vivem momentos de angústia por não dominar a tecnologia”. Destacam também que, mesmo os professores sem muita experiência com a docência no ensino presencial trazem como referência para a EaD as práticas vivenciadas no presencial. Para as autoras a “incursão docente na EaD necessita permanentemente resgatar os princípios da educação e fazer-se compreender que o domínio da tecnologia não se dá somente pela tecnologia como se fosse um fim em si mesmo.” Como sugestão para o problema Ramos e Medeiros citam a possibilidade da experiência do docente como aluno de sistema EaD e a capacitação de professores em serviço.

3.4- Alternativas encontradas para as dificuldades surgidas no trabalho

A partir as dificuldades citadas pelas entrevistadas foi questionado como elas vêm enfrentando os problemas. De maneira geral citam estratégias pedagógicas como reuniões presenciais semanais com as equipes, atividades com os alunos visando reduzir as dificuldades apresentadas (atendimento presencial nos pólos e no ambiente virtual), capacitação das equipes, dos professores e avaliação das ações desenvolvidas.

A forma adotada pelas gestoras para reduzir os problemas surgidos no trabalho demonstram que suas ações estão pautadas no modelo democrático de gestão. Procuram socializar e dividir as decisões, criando assim situações educacionais adequadas para o trabalho com qualidade e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

A análise dos dados coletados nos permite perceber aspectos que podem ser considerados fundamentais para o trabalho do gestor na EaD. Entre eles destacam-se: o conhecimento sobre EaD, facilitando a utilização das TICs, que acaba contribuindo para o desempenho de suas funções e atribuições; a boa estruturação das equipes, o compromisso das pessoas envolvidas e a interação entre o gestor, equipes, professores e alunos.

No contexto desta investigação, foi considerada a hipótese de que os gestores da EaD/UAB/UNIMONTES transferem suas experiências do ensino presencial para o ensino a distância; não possuem formação específica para atuarem na função; tem como dificultadores de seu trabalho a formação do professor e a experiência do aluno com o ensino presencial e como facilitadores a organização curricular e pedagógica dos cursos e a estrutura física simplificada. Essas hipóteses, em parte, se confirmam. A falta de formação do professor para o trabalho com a EaD e a experiência do aluno com o ensino presencial dificultam o trabalho do gestor. No entanto, nenhum dos entrevistados cita a organização curricular como facilitador do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a gestão, tanto no ensino presencial como na EaD, tem sido alvo de estudos e análises de pessoas interessadas na educação e nos aspectos que viabilizam e dão sustentação a realização dos cursos, projetos e programas. Esse fenômeno, de alguma forma, representa a compreensão e a consciência que hoje temos da importância do gestor no resultado e qualidade do ensino ofertado nas instituições.

Na educação a distância, essa valorização foi sendo ampliada à medida que as transformações sociais e tecnológicas foram incorporadas as propostas pedagógicas das instituições e, com ela, a necessidade de profissionais com competência política, técnica, humana e cognitiva que possibilite o acesso dos alunos a essas mudanças.

Neste estudo verificamos que as gestoras investigadas possuem experiências com cursos de graduação presenciais e que utilizam dessas experiências com o trabalho nos cursos a distância. Em seus depoimentos, não explicitam concepções teóricas relativas à gestão na EaD o que provavelmente está ligado à própria formação, visto que nenhuma delas possui curso na área. Constatamos que todas exercem as funções de acompanhamento, assessoramento e avaliação e que acreditam desempenhar melhor essas funções nos cursos a distância se comparadas ao trabalho no curso presencial. Esse desempenho é resultado da utilização do ambiente virtual de aprendizagem que permite o contato do gestor, a qualquer hora, com todas as equipes, professores e alunos. Constatamos ainda que, apesar de atuarem na EaD, as gestoras consideram os momentos presenciais como fundamental para o trabalho e, por isso, utilizam como estratégias reuniões e visitas para aproximar e conhecer melhor as pessoas bem como humanizar mais as atividades.

Consideram como fatores facilitadores do trabalho o ambiente virtual de aprendizagem, que permite o acompanhamento, assessoramento e avaliação das atividades; a tutoria que acompanha, orienta e avalia a aprendizagem dos alunos; os professores e coordenadores pelo empenho e interesse e as equipes que dão apoio como a de produção de material e avaliação. Embora reconhecendo o professor como facilitador do trabalho, citam- o também como um dos fatores que dificulta já que, a maioria, não possui formação para o trabalho na EaD. Além do professor, as gestoras destacam como dificultadores do trabalho a formação dos alunos e a dificuldade de acesso à tecnologia, que para elas contribui para a evasão, o desinteresse dos professores pela produção de material didático e a desvalorização profissional. Sobre o material didático revelam a dificuldade dos docentes em produzir material adequado para essa modalidade de ensino e também a falta de atração financeira. Demonstram insatisfação com o modelo de enquadramento funcional adotado pelo programa Universidade Aberta do Brasil o que impede, a toda a equipe, de adquirir os direitos trabalhistas.

Considerando os resultados deste trabalho será interessante uma investigação que busque compreender o que as outras pessoas que fazem parte da equipe, professores, tutores e alunos, pensam sobre o trabalho dos gestores e em que modelo de gestão baseiam suas práticas. Em um país com tantas diversidades culturais, econômicas, sociais e políticas e com pouca experiência com a educação a distância, essas investigações poderão contribuir para melhor elucidação do papel do gestor na EAD o que certamente refletirá na qualidade do ensino ofertado.

REFERÊNCIAS

AIRES, Carmenisia J.; LOPES, Ruth Gonçalves de F. Gestão na educação a distância . IN SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. R. RODRIGUES M. A.M.R., (org.) **Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)** Brasília:Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

BELLONI, Maria Luiza, Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. IN: Mill, Daniel, PIMENTEL, Nara(org.) **Educação a distância:desafios contemporâneos**, São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

BOGDAM, Robert; BIKLEN; Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

FIorentini, Leda Maria R, Aprender e ensinar com tecnologias, a distância ou em ambiente virtual de aprendizagem. IN SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. R.

GOMES, Carmenísia, J.A; LOPES, Ruth, Gonçalves de F. **Gestão compartilhada na Educação a distância**. Acessado dia 20/07/2011, disponível em: <http://fe-uab.unb.br/mod/resource/view.php?id=503>

MILL, Daniel, Das inovações tecnológicas as inovações pedagógicas:considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. IN: Mill, Daniel, PIMENTEL, Nara(org.) **Educação a distância:desafios contemporâneos**, São Carlos:EDUFSCAR, 2010.

MORAN, Jose Manuel, A gestão da Educação a Distância no Brasil. IN Mill, Daniel,

PIMENTEL, Nara(org.) **Educação a distância:desafios contemporâneos**, São Carlos:EDUFSCAR, 2010.

PEREIRA, Eva Waisros, MORAES, Raquel de Almeida, História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. IN: SOUZA, Amaralina M. de; FIORENTINI, L. M. R., RODRIGUES, M. A. M. (org.) **Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)** Brasília:Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

PRETI, Oreste, Material didático impresso na Educação a Distância:experiências e lições apre(e)ndidas. IN:Mill, Daniel, PIMENTEL, Nara(org.) **Educação a distância:desafios contemporâneos**, São Carlos:EDUFSCAR, 2010.

RAMOS, Wilsa Maria; MEDEIROS e Larissa, A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais IN SOUZA, Amalina M. de; FIORENTINI, Leda RODRIGUES M. R., RODRIGUES, Maria A. M. (org.) **Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)** Brasília:Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

RUMBLE, Grevile, **A gestão dos sistemas de ensino a distância**; tradução de Marília Fonseca, Brasília: Editora Universidade de Brasília:UNESCO, 2003

SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangel, RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.) **Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)** Brasília:Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

TURA, Maria de Lourdes Rangel, ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. VILELA, R.A.T. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, Ed:DP&A, 2003

VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. IN Mill, Daniel, PIMENTEL, Nara(org.) **Educação a distância:desafios contemporâneos**, São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

Tutoria Presencial nos Cursos do Polo UaB Limoeiro: uma experiência em construção

Adiel Aureliano de Mélo ¹
Ana Maria de Oliveira Neta ²
Elivane da Silva Albuquerque ³

Resumo

O artigo em pauta se propõe a discutir o papel do tutor presencial, nos cursos de graduação na modalidade de educação a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil seus desafios, conquistas e sucessos, que se comprova como uma função necessária nos referidos cursos baseados na experiência do Polo de Apoio Presencial de Limoeiro – Pernambuco, para a obtenção do sucesso dos estudantes desta modalidade. Como envolve profissionais das mais diversas áreas, tutor presencial e tutor a distância atuam colaborativamente buscando construir competências nos estudantes que se deparam com esse novo modelo de estudar, desafiadora e significativa, na busca de um sucesso profissional que se pretende ao ingressar neste mundo virtual de aprendizagem, onde os papéis precisam estar bem definidos, como também as responsabilidades de cada um neste ambiente. O tutor presencial tem papel fundamental no sentido de engajar e motivar aos estudantes a uma aprendizagem significativa.

Palavra-chave:

Educação a distância. Tutoria presencial. Universidade Aberta do Brasil

Abstract:

The article in question is aimed at discussing the role of the tutor in person, in undergraduate courses in the form of distance education, Open University System of Brazil challenges, achievements and successes, which is proved as a necessary function in these courses based on Polo experience Support Face of Limoeiro - Pernambuco, to obtain the success of students in this modality. Because this method involves professionals from various fields, present tutor and tutor the distance act collaboratively seeking to build skills in students who are faced with this new mode of study, challenging and significant in the search for a successful professional who want to join this world virtual learning, where the roles must be well defined, but also the responsibilities of each in this environment. The present tutor is fundamental in order to engage and motivate students to meaningful learning.

Keyword:

Distance Education. Face tutoring. Open University of Brazil

¹ *Adiel Aureliano de Mélo*. Pedagogo. Tutor Presencial do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Programação do Ensino da Língua Portuguesa na Educação Fundamental e Média.

² *Ana Maria de Oliveira Neta*. Geógrafa. Tutora Presencial do Curso de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Psicopedagogia Institucional.

³ *Elivane da Silva Albuquerque*. Bióloga. Tutora Presencial do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Pernambuco. Especialista em Gestão Ambiental.

1 Introdução

O crescimento expressivo das novas Tecnologias de Informação e Comunicação vem exigindo dos profissionais das diversas áreas um esforço maior no que se refere à socialização da informação e o profissional da educação não pode ficar de fora dessa evolução.

As ferramentas disponíveis na Rede vêm dar suporte para que esses profissionais possam se organizar no uso das mesmas e, assim, não fiquem obsoletos a essa gama de informações que a cada momento faz com que visualizemos a necessidade de nos atualizar diariamente para acompanharmos tal democratização. Hoje, é impossível acompanhar essa evolução, pois exige de nós, a cada dia, novas maneiras de pensar e de conviver com essa nova era tecnológica.

Na educação a distância é necessário também que haja profissionais com essas características e que venham encarar essa era com um novo impulso para a educação, apreendendo as técnicas de utilização do novo as quais são atividades importantes, porém é necessário que se tenha complementação de uma busca incessante de atualização para que, dentro de suas funções possam interpretar o impacto causado pelo novo atribuindo sentido às inovações, visualizando soluções criativas para a situação que porventura surgirem em seu caminho.

Considerando que os estudos nas áreas da tecnologia não determinam a sociedade, porém influenciam em certa relevância novos comportamentos, essas inovações tecnológicas e avanços da comunicação digital cada vez mais vêm se popularizando e essa discussão necessita de um olhar preciso na área educacional que está relacionada também ao campo comunicacional.

No cenário educacional o que vemos é a presença constante do ensinante e do aprendente compondo, dessa forma, o que conhecemos como sala de aula, espaço físico, paredes, carteiras escolares e horários cronometrados para se cumprir uma carga horária de trabalho que, no âmbito da educação a distância se contrapõe ao modelo que se fixa como convencional. O tutor presencial, neste caso, vem suprir a distância geográfica que temporalmente existe entre o professor e o aluno, buscando atender satisfatoriamente as questões pontuais que, porventura, venham surgir.

Este tema torna-se relevante, pois baseados nas experiências que temos dentro de nosso Polo de Apoio Presencial, comprovamos essa necessidade, visto que o tutor presencial é bem procurado nos mais diversos momentos em que se estende o Curso. A partir dessas necessidades comprovadas, vimos nos propor a refletir sobre o que o tutor presencial pode

contribuir para a efetivação e o sucesso da educação a distância que se propõe numa educação de qualidade e a apresentar algumas das experiências vivenciadas nessa função.

2 O professor tutor

A tutoria, como método, nasceu no século XV na universidade, onde foi usada como orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. Tempos depois essa função de tutoria assume novas diretrizes. O tutor passa a ser um orientador a vai acompanhar os trabalhos da academia, segundo Sá (1998).

A característica fundamental de um sistema tutorial é cumprir a função de elemento de ligação entre a instituição que oferece os cursos e os alunos. Segundo Dandolini (2007) “esse sistema de tutoria deve trabalhar com os seguintes objetivos: auxiliar os alunos na construção autônoma do conhecimento, motivar os alunos para o trabalho cooperativo e colaborativo, auxiliar os alunos a organizarem seus estudos, provocar questionamentos e sanar suas dúvidas.”

Segundo esta linha de raciocínio, o sistema de tutoria e os tutores devem estar capacitados a captarem as expectativas, necessidades, interesses, formas de aprender e falhas de aproveitamento do aluno, sendo a tutoria o método mais utilizado para efetivar a interação pedagógica, e é de grande importância na avaliação do sistema de ensino a distância.

Segundo Litto e Formiga (2009), respeitando a autonomia da aprendizagem de cada aluno, o tutor será um dos grandes responsáveis pela efetivação do curso em todos os níveis e estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensinoaprendizagem dos alunos.

Para termos a garantia de que haja comunicação entre todos os agentes envolvidos no curso, o papel do tutor é imprescindível (PHILIPSEN et al., 2007), pois é ele quem está entre os alunos, os professores e a coordenação do curso.

Conforme Garcia Aretio (1994) é fundamental a relação entre os tutores e entre estes e as equipes da sede central. Como educador, que é além de sua formação teórica e metodológica, ao tutor são requeridas certas qualidades como maturidade emocional, capacidade de liderança, bom nível cultural, capacidade de empatia, cordialidade e habilidade para ouvir.

A função docente assume, assim, um papel relevante nos processos de ensino e aprendizagem à distância. Porém há que se ressaltar a existência de outras questões ligadas ao papel do professor na Educação a Distância. A primeira delas diz respeito à distinção entre

professor e tutor. Há uma diferenciação de papéis, que atribui uma função teórica ao professor e uma função prática de “colaborador” ao tutor. Os referenciais de qualidade para Educação a Distância não concebem o tutor enquanto docente, atribuindo teoricamente a este a função de apoio ao trabalho docente.

Em face disto, podemos referenciar o professor como sendo o executor das disciplinas, aquele ao qual se incube a tarefa de preparação de todo o conteúdo didático a ser abordado, seus métodos multimídias a serem empregados dentro do ambiente virtual, através de fóruns de discussão, artigos a serem lidos, atividades virtuais, videoaulas explicativas, etc., além de também ser o encarregado em orientar os tutores virtuais para que os mesmos transmitam sua forma de pensar de uma maneira sincronizada para que os alunos não se sintam “perdidos” quando estiverem no processo de aprendizagem de duas vias (professor – tutor virtual).

Assim, a docência nos ambientes virtuais, é antes de tudo docência, e engloba os saberes didático-pedagógicos, experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais, independentemente da utilização ou não da tecnologia digital. A este respeito Silva (2004) citando Barbero (1998, p.23) enfatiza que:

O professor terá que se dar conta da lógica hipertextual “De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações”. (p.265)

Vivenciar situações de aprendizagem com a não presencialidade física necessita de abordagem pedagógica inovadora, aquela que venha a privilegiar a comunicação em via dupla, mediada pelo instrumento tecnológico, mas ao mesmo tempo, que permita a visagem, a revelação do outro, de forma constante no processo, o que vem a ser mais que uma descoberta. Para Oliveira (2006), a “presença” no processo de aprendizagem é indispensável, mas “a mais praticável no momento é aquela veiculada em redes como a Internet”, onde o aluno “virtual” pesquisa, elabora, assimila, apreende sob a orientação constante de um tutor.

Em Salgado (2003), além das resistências encontradas em EaD pela falta da presença física, dificuldade de controle da autoria dos trabalhos, isolamento do aluno, entre outras, o que considera “crenças infundadas”, a representação e função do tutor, para muitos, ainda não são claras. Alguns julgam o tutor como super professor, com conhecimentos específicos em várias áreas, com respostas prontas às quaisquer dúvidas. Para outros, a EaD já resignada

com a visão taylorista do trabalho, acredita que funções docentes parceladas são distribuídas de acordo com as atividades propostas no percurso da disciplina.

3 O tutor presencial

Pensar no tutor presencial, no atual estágio da sociedade digital é identificar as multifunções. Muitos no seu discurso querem fugir dessa digitalização da educação, porém o que vemos inerente a esse mundo desconhecido um grande número de professores em busca de desvendar. (BARNI, 2011)

Para que se cumpram as diretrizes de uma educação a distância, o tutor presencial desempenha um papel de fundamental importância, pois é por meio dele que se garante uma boa inter-relação diferenciada onde aluno e professor e todos os envolvidos no processo conseguem alcançar seus objetivos. A educação a distância requer de cada um que nela está inserido uma dimensão maior do que as metodologias, ela precisa fazer parte do Projeto Político Pedagógico onde o diálogo, a tolerância, o respeito à diversidade estejam atentos aos direitos e condições que organizam, como uma forma social justa e democrática.

O tutor presencial como parte do processo de educação a distância faz diferença fundamental, pois é esse profissional que está junto tirando dúvidas, orientando o aluno, acompanhando seu desempenho didático como também nas ferramentas de comunicação e informação para o bom desenvolvimento integral do aluno. Ele também ajuda aos alunos, individualmente, a interagir com os materiais para convertam essas informações em conhecimentos.

A Tutoria presencial tem como objetivo ajudar o estudante proveniente da educação presencial onde eram direcionados passo a passo pelo professor e em sua grande maioria, com atitudes passivas em relação à aprendizagem, a adaptar-se à educação a distância, onde é necessário maior participação ativa, disciplina e autonomia de aprendizagem.

De acordo com Kenski (2001, p.97) outro papel fundamental do tutor “[...] em todos os tempos diz respeito à sua ação como agente de valores, aquele que influencia os comportamentos e atitudes de seus alunos”.

É o Tutor Presencial que coloca a presença humana no processo de aprendizagem à distância tornando a EAD menos fria, solitária, mais comunitária. Auxilia os estudantes a criarem novos hábitos e comportamentos de estudo; criar novas estratégias, disciplinar seus horários e tempo e perceber a necessidade de estudar diariamente, identificando o essencial e buscando informações complementares.

O tutor presencial precisa estar em sintonia com as coordenações de Curso e Polo e com o tutor virtual. Juntamente com as coordenações de Polos de Apoio Presencial, poderão apoiar e organizar eventos de socialização de experiências de aprendizagem, mostras de conhecimentos, atividades de pesquisa bibliográficas, atividades práticas realizadas em Laboratórios, além de outras ações com o objetivo de engajar os educando nos novos modelos de educação à distância. Precisa orientar e apoiar os alunos nas atividades presenciais desenvolvidas nos Polos, monitorando o acompanhamento presencial.

É essencial que o Tutor presencial:

- apoie o aluno no Polo de atendimento;
- incentive e motive o trabalho colaborativo e cooperativo através de grupos de estudo entre os estudantes;
- receba e distribua materiais acadêmicos e didáticos;
- colete informações sobre a evasão e busque respostas junto aos alunos;
- acesse diariamente o ambiente virtual de aprendizagem para acompanhar o desempenho e a participação dos estudantes;
- planeje e promova, com o coordenador do Polo e coordenação do curso, atividades de extensão.

4 A experiência de tutoria no Polo Limoeiro

A educação a distância com a presença do tutor presencial tem sido vista como o canal que faz a diferença pondo presença da distância física entre o professor e o aluno, de forma efetiva, aproximando e transformando a relação pedagógica. Neste sentido, a solidão existente por trás de um computador ou de um material físico vem se desmistificar com a presencialidade ali perto, mediando o conhecimento e ampliando os caminhos a serem trilhados por esse aluno nessa modalidade.

A partir de um questionário distribuído entre os tutores presenciais do nosso Polo, pudemos observar alguns pontos que fazem parte da vida cotidiana de um mediador que faz seu papel no Curso de EaD. Começamos perguntando sobre a formação profissional e num total de quatro mediadores pesquisados, apenas um possui mestrado, os demais possuem especialização. Todos já fizeram um Curso a distância, portanto têm experiência em EaD como aluno.

Os cursos que acompanham são Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, num total de três e um, Bacharelado em Administração Pública da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Quanto à Modalidade, perguntamos por que os alunos escolhem cursos da EaD e as respostas foram pela flexibilidade de horários para estudos; por ser um Curso de Universidade Federal e ter uma credibilidade no mercado de trabalho; pela qualidade do Curso.

As principais atividades como tutor são: acompanhamento do desempenho do aluno no AVA; manter contato com os professores dos componentes curriculares; conhecer a linha de trabalho da Instituição; intermediar as ações do curso (professor x aluno); aplicar as provas presenciais; participar de eventos da Instituição; atendimento às solicitações dos alunos...

Em relação à participação em algum curso que já realizou nesta modalidade todos consideram relevantes para a formação profissional e ao exercício da tutoria.

Os desafios encontrados nessa Modalidade de Ensino/estudo, na concepção dos participantes foi a questão do domínio da tecnologia, que nem sempre o aluno domina, tornando difícil o acesso ao curso e ainda a questão da disciplina, ou autodisciplina para dar conta do cronograma de atividades cumprindo datas.

As maiores dificuldades ou facilidades enfrentadas pelos alunos em EAD são as mesmas que os alunos dos cursos presenciais enfrentam, ou seja, a questão do tempo para dedicação aos estudos e outra é a acessibilidade ao uso das tecnologias, quanto a facilidade deve-se ao local, horário e flexibilidade para cursar.

No tocante à grade curricular, esta atende aos objetivos propostos dos Cursos, pois são componentes necessários a formação do profissional tanto em educação, para os que acompanham o Curso de Pedagogia quanto para o que acompanha o Curso de Bacharelado em Administração Pública.

A relação professor-aluno-coordenação difere, pois professor e aluno há uma relação interativa, porém quanto à coordenação não há tanta comunicação, salvo quando há a necessidade.

Os métodos avaliativos são aplicados de formas diversas, dependendo do professor, da Universidade, porém o que é comum a todos é a avaliação presencial. E há ainda a relação entre atividades teóricas e práticas onde, na maioria das vezes, o professor faz a ponte e o aluno relata suas experiências.

A contribuição da tutoria presencial nos momentos do Curso e em especial aos presenciais é feita da seguinte forma: Nas aulas presenciais, o professor traz a aula pronta, sendo o tutor importante nesse momento, para mediar com o professor e no curso se torna

relevante, pois sempre mantém contato direto com os alunos, utilizando várias formas de comunicação.

A metodologia utilizada no Curso é diversa e utiliza-se o AVA, atividades on line, pesquisas, fóruns, chat, entre outros e é através destes recursos que a aprendizagem é verificada. Assim, também é controlada a frequência do aluno desta modalidade.

A quantidade de alunos que cada tutor acompanha varia muito de turma e Curso: uns têm turmas com vinte e cinco e outros têm mais e até menos. Essa variação se dá pela questão da evasão em alguns casos e para que essa situação se reverta procura-se sempre entrar em contato através de diversas formas, inclusive através do ambiente com mensagens, telefonemas, e-mails, redes sociais, etc. Você acha que as pessoas tem preconceitos em relação a EAD? Justifique.

Nesta modalidade ainda existe muitos preconceitos, apesar de já se ter avançado bastante, mas ainda encontram-se pessoas, que talvez por falta de conhecimento da modalidade, ainda não acreditam que possa haver aprendizagem a distancia.

Uma coisa que merece atenção em Educação a Distância é a questão de se oportunizar que pessoas participem em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos por instituições de grande reputação acadêmica, sem sair das suas casas no Brasil. Na EAD conhecimentos científicos são disponíveis, e atividades pedagógicas são programadas para uso no espaço tecnológico, envolvendo as pessoas em rede social virtual.

Descrevendo um pouco sobre as experiências e expectativas enquanto profissional de educação a distância. Por um participante desta pesquisa:

“Na minha vida acadêmica, realizei vários cursos em EAD, participei de congressos, seminários, encontros, palestras, apresentei trabalhos em eventos, defendi minha pesquisa de mestrado, atuo como tutora presencial e atualmente estou concluindo dois cursos de especialização e destaco como ponto relevante nos cursos a distancia a interação entre professor e aluno, seja ela por presença física ou por intermédios dos meios de comunicação, deve ser baseada no acompanhamento do desenvolvimento realizado pelos alunos através de suas atividades, incentivos e ajuda diante de suas dúvidas e dificuldades no decorrer do curso. Nessa vertente é fundamental avaliar o perfil dos profissionais que estão envolvidos na modalidade EAD. Uns dos requisitos é o comprometimento com uma prática que oportunize interação com a cidadania, a consciência, a criticidade, a ética, a solidariedade, a criatividade, a autonomia, o espírito investigador, para que se consiga propor e participar de ações que possibilitem modificar a realidade atual para o bem comum.”

Assim, podemos observar que a UAB não se constitui em mais uma universidade, já que trouxe como proposta ser um sistema articulador entre as instituições de ensino e os proponentes de polo de apoio presencial, que mesmo sendo a maior Universidade do Brasil, sem estrutura física, visa atender ao público local, e não só este público, pois atinge às cidades circunvizinhas principalmente dos interiores que se tornou uma parceria forte e efetiva.

Essa modalidade, além de oferecer novas experiências no campo da formação docente se constitui, um instrumento de inclusão e democratização do acesso, principalmente para os que durante anos ficaram à margem do direito à educação superior, pois geograficamente ficavam impossibilitados de se deslocarem aos grandes centros urbanos e no caso com nossa experiência esse caminho tem se configurado como inverso, as pessoas das regiões metropolitanas têm procurado nossos polos em busca desse nível de formação.

Essa experiência é o que se relata durante os cinco anos de existência do Polo em Limoeiro que mesmo com desafios enfrentados, tem-se avançado bastante e conquistado muitas coisas. Essa superação deve-se a um trabalho em equipe e considera-se a importância e o papel de todos os envolvidos para o sucesso alcançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da ciência e da tecnologia reflete não só nas transformações de ordem cultural, social e econômica, mas, sobretudo, no modelo de escola vigente. Ou seja, em um contexto marcado pela disseminação acelerada da informação, especialmente por meio dos recursos tecnológicos de comunicação, de forma quase que instantânea, exige do ensino regular e formal mudanças estruturais que ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos.

A Educação a distância, inserida nesse complexo contexto contemporâneo, precisa desenvolver um ambiente estimulante, que valorize a criatividade, a invenção, a curiosidade e a descoberta como também, possibilite ao aprendente percorrer o conhecimento de maneira mais motivadora, crítica e reflexiva, no sentido de proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento saudável e integral, sem esquecer da afetividade.

Em face da relevância do tema, importa frisar que a presença ou a ausência da afetividade na relação entre o professor e os alunos torna-se ponto fundamental para a aquisição de um processo positivo ou negativo na formação e desenvolvimento integral. As concepções discutidas neste trabalho evidenciam a relevância do trabalho do tutor presencial e relaciona a afetividade, a linguagem e a cognição com as práticas sociais vivenciadas

REFERÊNCIAS

- BARNI, Edí Marise edibarni@terra.com.br. Tecnologias na educação a Distância - UFRPE
- BRENNAND, E.G. de G. e ALBUQUERQUE, M.E.B.C. (Orgs.). Paulo Freire: diálogos e redes digitais / organizado por Edna Gusmão de Góes Brennand, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de Albuquerque. – João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- DANDOLINI, G. A.; SOUZA, J. A.; DE PAULA, M. B. **Sistema de Tutoria no Ensino a Distância**. In: XXXV COBENGE (Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia), Outubro, 2007.
- GARCIA ARETIO, L. **La educación a distancia hoy**. Madrid: Uned, 1994.
- LANTE – Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino. O PAPEL DO TUTOR PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
- LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009.
- PHILIPSEN, T. N.; PORTO, T. M. E. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação por professores e estudantes de cursos de licenciatura**. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre: Edi PUCRS, 2008.
- SÁ, D. B. S. Projeto para uma nova política de drogas no país. In: ZALUAR, Alba (org.) **Drogas e Cidadania: repressão ou redução de riscos**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SALGADO, M. U. V. **EaD na universidade do século XXI – Texto 1 – Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância**. 2003- acesso em 07.08.2006 <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/edu/pgm3.htm>
- SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre. Mediação, 2004.
- TEDESCO, Patrícia. SILVA, Ivanda M. & SANTOS, Marizete. Tecnologia Aplicada à Educação a Distância. Volume 2. Recife, 2010.

EAD: Não há Distância da Educação, mas Educação na Modalidade a Distância¹

Ruth Aparecida Viana da SILVA²

José Geraldo da SILVA³

Miguel Fabrício ZAMBERLAN⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Porto Velho, RO

RESUMO

A pesquisa em questão pretende demonstrar que a autonomia do discente é imprescindível na aquisição e reelaboração do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem a distância, principalmente no que se refere ao combate à evasão nesta modalidade de ensino. Pretende-se uma abordagem crítica, a partir da observação do modo como se processa os estudos em EaD, mais precisamente da questão da autonomia do aluno, ou seja, demonstrar que na educação a distância é o aluno que precisa tomar o material de estudos em mãos sem necessitar de um “professor-feitor” que o instigue a realizar suas obrigações no processo de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; discente; conhecimento; evasão.

INTRODUÇÃO

Com o advento da educação à distância e a grande aceitação desta modalidade de ensino para um grande número de pessoas que procuram instituições públicas e privadas que oferecem cursos à distância, torna-se necessário refletir sobre uma das características necessárias ao alunado que realiza seus estudos nesta modalidade de ensino: a autonomia. Não importando o tipo da demanda – se graduação, pós-graduação ou formação continuada – uma das exigências fundamentais é a maturidade do discente em assumir e programar seus estudos de forma a corresponder às exigências de tempo da duração do curso estudado.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte; Coordenadora Geral da Rede e-Tec Brasil/Rondônia. Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: ruth.viana@ifro.edu.br.

³ Professor e Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Lábrea, área de Sociologia. Especialista em Tecnologias e Ensino a Distância, em Filosofia e em Docência Universitária. E-mail: jose.geraldo@ifam.edu.br.

⁴ Diretor Geral do *Campus* Porto Velho Zona Norte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Coordenador Geral Adjunto da Rede e-Tec Brasil/Rondônia. Especialista em Redes de Computador pós-graduando em Pós-graduando em Metodologia do Ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E-mail: miguel.zamberlan@ifro.edu.br.

A autonomia é quase que um requisito epistemológico, sem o qual dificilmente haverá conclusão satisfatória do curso realizado. E para trazer este assunto à tona, busca-se, aqui, oferecer uma reflexão sobre o modo como o discente em EaD assume seus estudos e o ressignifica de forma autônoma, o que, conseqüentemente, oferece melhorias em sua qualidade profissional.

A presente pesquisa tem por finalidade apresentar a seguinte problemática, relacionada à autonomia do discente em ensino a distância: Como a autonomia pode influenciar nos estudos em EaD? Organização do tempo e maturidade/produção do conhecimento ou ressignificação de saberes?

Inicialmente, discorre-se sobre a noção que se observa nas literaturas em relação à EaD no cenário educacional brasileiro e as razões da ascensão desta modalidade de ensino, bem como a sua grande aceitação por parte da sociedade. Em seguida, aborda-se a natureza, o caráter da atuação do aluno como elemento essencial para o sucesso na realização dos estudos em EaD. Esta abordagem necessita de reflexões relativas ao modo como o aluno percebe e realiza os estudos propostos e os possíveis pontos de reflexão sobre sucessos e possíveis fracassos em EaD na educação contemporânea.

Para tal, foram utilizadas referências bibliográficas exploradas e apresentadas no universo da educação a distância, desde documentos legais como estudos realizados por especialistas na área da educação a distância, como exemplo: Referenciais da Educação a Distância no Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referências para a formação de Professores (MEC, 2002); Almeida (2009) sobre a regulamentação e políticas do Ensino a Distância; Simão Neto (2008) e sua reflexão sobre o cenário e modalidades da Educação a Distância; Belloni (2005) e Souza (2000), sobre a aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais e outras leituras.

Ressalta-se, por fim, que o aluno da EaD necessita estar ciente de que o grau de autonomia pode, sim, ser considerado um “termômetro” de seu sucesso nos estudos nesta modalidade de ensino.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

Na formação acadêmica em EaD, algo que sempre inquietou e inquieta ainda é a questão das inúmeras críticas a essa forma de estudo. Tomando por base a exposição de Simões Neto (2009), percebe-se que esta modalidade de ensino tem suas raízes em

1728, quando Caleb Phillips, um professor de Taquigrafia enviava lições semanais a interessados, mesmo os que não moravam em Boston, na Inglaterra. Isaac Pitman, em 1840, ensinava a escrita rápida, por meio de correspondência. Em 1856, foi inaugurada a primeira escola de Língua Inglesa por correspondência, em Berlim. Na Pensilvânia, nessa mesma época, surge o Instituto Internacional por correspondência. E ainda nos Estados Unidos, em Boston, é fundada a Sociedade de Apoio ao Ensino em Casa (SIMÕES NETO, 2009). Ou seja, a evidência que fica após uma leitura da forma como surge a EaD é que, de certo modo ela, assim como a ciência moderna, ela tem sua estruturação fora dos muros da universidade e da escola presencial formal. Tratando-se de uma iniciativa de pessoas isoladas que vão lançando suas ideias, e, na medida em que vão sendo aceitas pela sociedade em geral, passam a ser incorporadas aos projetos educacionais das instituições de ensino tradicionais.

Continuando a história da EaD, já a partir da segunda metade do século XX, com a difusão do rádio e da televisão, amplia-se o leque de possibilidades no oferecimento da aprendizagem a distância, que surge do paradigma da metodologia da instrução programada. O fato é que a partir de 1960 a modalidade de ensino a distância ganha bases sólidas com a fundação da *Open University* em 1962, na Inglaterra. Na Espanha surge a *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, na Alemanha surge a *FernUniversität* e, por fim, o Canadá marca presença com a *Tele-Université* (SIMÕES NETO, 2009).

Deste modo, a Europa e a América do Norte, já tradicionalmente marcadas pela presença de seculares instituições de ensino e com pelo menos seis gerações de alfabetizados, são as primeiras regiões a oferecer a modalidade de ensino a distância dentro da seriedade que é o ensino em qualquer modalidade. Também é fato que as colônias espanholas desde cedo fundaram suas universidades e desde seus primórdios coloniais iniciam forte tradição na oferta de ensino. De modo que hoje, o Chile, tem no ensino médio, cerca de oitenta por cento de seus jovens. Assim, onde o ensino é divulgado, as modalidades de ensino são oferecidas com todas as possibilidades de crescimento pessoal e humano que lhe são característicos (SIMÕES NETO, 2009).

O Brasil, de certa forma, parece um caso um pouco mais complicado: só conheceu o ensino universitário a partir dos anos 30 do século XX. E desde a conquista portuguesa criou-se o estigma de que educação é coisa de elite.

Apesar de ter tradição na oferta do ensino a distância, com o Instituto Universal Brasileiro, o Projeto Minerva, o Instituto Monitor, via correspondência e via rádio, o Brasil convive com um processo de tentativa de estigmatizar a EaD como sendo uma sub-educação, cuja consequência é o fácil acesso a diplomas. Mesmo que as avaliações oficiais do MEC mostrem o contrário. Essa postura carrega o vício da elite de que a cultura, o estudo, a música e o banco de escola é coisa para branco (o da elite é claro). Ainda no caso do Brasil, com a popularização da televisão, surgiram as formas de Telecurso, a videoconferência. A TV Escola, por exemplo, apresenta uma proposta de programas totalmente voltado para a educação (BELLONI, 2005).

A grande novidade, em se tratando de educação a distância, ocorreu com a revolução causada pela informática. A *e-learning* está em voga e desde cedo o computador foi colocado como o maior aliado da educação para o presente e para o futuro. De acordo com Simões Neto (2009), a Universidade de Phoenix, nos Estados Unidos, já possui mais alunos virtuais que presenciais.

No Brasil, os institutos da Rede Federal da Educação Técnica e Tecnológica e as universidades privadas e públicas estão se adequando às novas exigências socioeconômicas; buscam adequar o seu atendimento também à educação a distância, procurando incorporar as modernas tecnologia a seu conjunto de atividades a disposição da parcela da sociedade que busca realizar seus estudos.

O desafio se revela: responder à grande demanda que a EaD possui com a maior qualidade possível. Há quantidade no que se refere a alunos, mas é preciso associar esta quantidade ao quesito da qualidade. Isso porque o aluno que procura um curso em EaD possui características distintas do aluno em curso presencial, não somente no quesito geográfico ou de tempo, mas, estão em jogo também a busca de uma qualificação profissional que o possibilite à concorrência no mundo do trabalho.

Neste contexto, a autonomia aparece como um requisito imprescindível ao aluno EaD. Ele deve ser cômico de que é o sujeito de seu estudo. E que sem assumir a categoria da autonomia, certamente não haverá produção de conhecimentos sólidos.

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

Como já mencionado anteriormente, a evolução do ensino no Brasil tem destacado a importância do trabalho da Educação a Distância nas instituições responsáveis pelo ensino superior, mas, também nos cursos subsequentes ao Ensino Médio, principalmente nos Institutos da Rede Federal da Educação Técnica e Tecnológica.

Segundo Muller:

A educação a distância (EAD) tem se expandido rapidamente, em todo o mundo. No Brasil, a EAD tomou um grande impulso a partir do ano 2000, seja na educação formal, seja na oferta de cursos livres, graduação ou pós-graduação. A legislação brasileira abriu um leque de oportunidades para criação de novos cursos, explorados por muitas instituições com tecnologias, mídias e modelos pedagógicos variados (MULLER, 2009, p. 97).

Porém, mesmo com a abertura deste leque, há inúmeras críticas a essa forma de estudo. Infelizmente, parece ainda haver um consenso geral, também por parte de alunos do universo EaD, de que esta modalidade de ensino é mais “fácil” ou pode ser assumida com menos exigência. Porém, quando em contato com os alunos dos cursos subsequentes oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), por exemplo, é comum ouvir testemunhos tais como: “Eu não esperava que fosse tão difícil assim”; “Eu não esperava que tivesse tanta leitura”; “A gente estuda mais do que se estivesse em uma sala de aula todos os dias”; “Se a gente não tiver horário marcado, não consegue fazer as atividades”. Ou seja, são testemunhos que apontam para a necessidade da criação de uma cultura de autonomia e de organização que ainda não é muito comum no alunado da EaD. Isso é tão evidente que a evasão precisa também ser analisada por este viés: o da falta da cultura de autonomia discente no processo de construção do conhecimento. A tentação das receitas prontas e de somente preencher formulários para satisfazer pesquisadores revela que o caminho a se percorrer rumo à construção da autonomia ainda é muito longo.

Também é a construção da autonomia na EaD que ajudará a compreender que “distância e presença não são conceitos excludentes, mas complementares” (2008, p. 18). A modalidade da educação a distância não significa que o processo da educação é a distância. O processo sempre será presencial mesmo que a modalidade seja a distância: o aluno precisa estar presente nas leituras realizadas, na produção do

conhecimento, nas atividades e em todos os afazerem que envolvem o processo educativo. Nesse sentido fica bem claro: a modalidade da educação que é a distância e não o processo educativo.

Para Simões (2008, p. 11), “a EAD se apresenta há muito tempo como um caminho para inovação e de renovação educacional”, além de possibilitar uma auto-aprendizagem com a mediação de recursos sistematicamente organizados.

Nesse universo, o aluno amadurecido e cômico de suas responsabilidades tem na EaD uma forma de estudo que se caracteriza pela autonomia em assumir os estudos e que até o momento tem correspondido às expectativas de modo a atrair mais e mais alunos. Por quê? Porque com a modernização e vulgarização dos meios de comunicação, principalmente o computador e a Rede Mundial de Computadores, a educação assumiu um espaço privilegiado. Por exemplo, o ambiente virtual é, no Brasil, um dos mais frequentados por pessoas de variadas faixas etárias, alcançando milhares de pessoas de forma rápida e objetiva.

A “ideia de distância é um dos aspectos mais importantes para a caracterização da conceituação clássica de EaD” (SIMÃO NETO, 2008, p. 15). Por isso, há que se considerar a existência de diferentes distâncias que possuem importância para esse tipo de ensino, tais como: geográfica, econômica, transacional e temporal. No entanto, em momento algum se fala da distância do “ensino”, do processo.

É possível considerar o fato de que o aluno que procura a EaD o faz justamente porque tem tempo escasso, mas, que, no entanto, é maduro o suficiente para ler, pesquisar e elaborar novos saberes. Desde que assuma com autonomia, maturidade e desejo, de fato, construir uma carreira com conhecimentos sólidos e surgidos do curso que faz; que assuma com seriedade os estudos a que se propõe. Aí não há distância, mas há educação na modalidade à distância.

Este estudo não é de forma alguma uma crítica ao aluno presencial, mesmo porque o aluno autônomo realiza sua ação sempre com a mesma maturidade, não importando em qual modalidade estuda. O que faz diferença é o fato de que a maioria dos alunos em EaD tem um tempo reduzido para realizar seus estudos. Na maioria das vezes, por trabalharem o dia todo e não terem tempo hábil disponível para realizar estudos em tempo presencial. Mas, é claro, que, como modalidade de educação que privilegia o uso dos meios modernos de comunicação como o computador, a EaD é por

si mesma um grande atrativo. Já que o tempo em qualquer modalidade de estudo é o aluno que faz.

Diante disso, surgem questionamentos: A autonomia, como maturidade por parte do aluno, interagida com a qualidade do curso em EaD, é fator de realização de ensino e aprendizagem? Que sentido prático tem a autonomia na aquisição, ampliação e elaboração de novos saberes e conhecimentos significativos para a vida do aluno e da sociedade em geral?

Como já afirmado anteriormente, críticas à EaD não faltam; mas, considerando que é uma modalidade de ensino moderna e com boa aceitação por um número sempre crescente de pessoas nas mais variadas faixas etárias, torna-se necessário refletir sobre a questão da autonomia também como um possível remédio que cure uma doença chamada “evasão”.

A necessidade da consciência, por parte do aluno, que em EaD difere do aluno do curso presencial, aponta para a necessidade de se estar ciente de que é pelo grau de autonomia do aluno que se dá o sucesso nos estudos em educação a distância.

De acordo com Simão Neto:

O acesso universal é essencial para garantir que todas as pessoas, sejam quais forem suas habilidades ou dificuldades, possam participar de todos os momentos do ensino e dos estudos a distância. Vale mencionar que quando se fala em acesso universal não se visa apenas os alunos, mas também os professores, instrutores e outros agentes que, por qualquer impedimento, podem se ver excluídos dos benefícios da EAD (SIMÃO NETO, 2008, p. 181).

Quando se fala de autonomia é preciso voltar à raiz grega deste termo, *autonomo*, isto é, alguém que tem em si mesmo as motivações para seu agir. No caso da EaD, o docente é o mediador do processo de ensino e aprendizagem; mas é o aluno que busca, a seu tempo, pesquisar e produzir o saber que busca. Aquela ideia de um professor “professando” um saber, usando “palmatórias” antigas ou modernas, não “vinga” na EaD. Palmatórias modernas? Há inúmeras: banco de questões a serem respondidas; uma série de atividades e trabalhos, muitas vezes esquecidos nos armários ou nem devolvidos aos alunos; percentuais a serem atingidos, dentre tantos outros que poderiam ser citados e que acabam “penalizando” o aluno. Na EaD, o aluno já se inscreve no curso sabendo que nesta modalidade de ensino não há “feitor” e nem bedel. É ele, o aluno, o grande buscador de realização de seu processo de ensino, pesquisa e

produção de saberes. O projeto do aluno: é ele que deve fazer girar esta roda que alimenta o moinho chamado conhecimento.

Pode-se até mesmo dizer que a EaD responde a uma *Paidéia*, isto é, a um modelo ou projeto de pessoa que se quer formada ao longo de um período formativo. A *Paidéia* visava a formação do cidadão grego; tratava-se de um projeto de pessoa, para viver e realizar aquela sociedade a partir do processo de educação. E dessa reflexão surgem novos questionamentos: Que competências e habilidades estarão presentes na pessoa que se forma no projeto de formação da EaD? Certamente, a autonomia é um dos requisitos básicos para que, de fato, o aluno estude e realize o tipo de sociedade que se espera dele. O requisito da autonomia vem associado às exigências do processo de globalização e do advento da sociedade do conhecimento resultante do acesso aos recursos da informática que tem como característica a rapidez e a dinamicidade.

O aluno em EaD sabe que o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas é uma ferramenta, um acessório, para que ele responda aos anseios sociais e à integração pessoal. Acessar tantas informações e saber o que fazer com elas é um pré-requisito de inserção na sociedade atual. E isso requer autonomia.

É nesse contexto que a EaD passa a formar profissionais criativos, reflexivos, aptos à liderança e capacitado a viver em uma sociedade em um constante devir. Pode-se até questionar a viabilidade de um ensino tão exigente em uma sociedade que tem como requisito básico o fato de que o importante não é apenas ser possuidor de conhecimentos (a chamada competência), mas necessita “saber”; essa competência precisa ser aplicada, exigindo uma habilidade. Aplicar o conhecimento de forma a entender o modo como o processo social exige do processo formativo um modelo de pessoa mais autônoma. A autonomia discente é uma característica muito apropriada e que faz da EaD uma possibilidade de *Paidéia* adequada ao tempo atual.

A organização do tempo e a maturidade do discente influenciam diretamente no aprendizado, sendo imprescindível a equalização de três fatores preponderantes: o aluno EaD é alguém que dedica grande parte de seu tempo ao trabalho para sobreviver e custear seus estudos; o aluno EaD é alguém que precisa assumir a partir de si mesmo seus estudos, organizando e aproveitando seu tempo o máximo possível. E por fim, o aluno EaD precisa aplicar os conhecimentos que vai adquirindo como forma de contribuir para seu crescimento profissional e mesmo laboral. Assim, estudar não é um

ato dissociado da vida prática. De modo que currículo e vida se entrelaçam objetivando dar um sentido para a vida do aluno.

Belinski (2009) apresenta como perfil cognitivo e como hábito de estudo do aluno EaD, algumas qualidades basilares para que haja sucesso nos estudos. Sendo elas: ritmo de estudos na realização das atividades; não ter receio em apresentar as dúvidas surgidas, sistemática de estudos associada à disciplina pessoal; flexibilidade cognitiva para poder mudar opiniões tidas como certas e o acesso regular à internet. Isso tudo exige uma mudança de hábitos de estudos e motivação ante ao que os estudos significam. Buscando as razões dos estudos realizados.

No entanto, pode-se dizer que, mesmo na modalidade de ensino a distância (que de certa maneira é mais democratizada por abranger um número maior de pessoas), o aluno menos favorecido economicamente continua prejudicado no que se refere a uma aprendizagem autônoma. Isto pelo fato de que seu tempo de contato com os meios para aprender e produzir conhecimentos está limitado pelo tempo que ele disponibiliza para arcar com a sobrevivência. E também por que, frente a tantas riquezas de informações que o mundo virtual disponibiliza, o fator tempo de navegação é imprescindível no que se refere à pesquisa de complementação. Isso, de certa forma, exige uma vontade imensa em aprender, para que o cansaço da jornada de trabalho não tenha o mínimo de influência na ânsia pelo aprender pesquisando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD não é novidade. Ela já possui uma história muito significativa. E ao longo dessa história, ela construiu uma imagem positiva de si mesma e se impôs como uma modalidade moderna de educação sempre associada ao que mais de moderno se apresenta no meio tecnológico. Com o advento dos computadores de uso pessoal e a internet, a educação a distância passou a se configurar como resposta à demanda educacional no mundo todo e, principalmente, no Brasil, devido a suas dimensões geográficas e má distribuição das entidades de ensino.

O perfil do alunado mudou: inserido na sociedade globalizada, o discente maduro se viu obrigado a mudar a postura de aluno recipiente dos saberes de um professor no modelo tradicional para o papel de sujeito ativo em interação com um professor que se apresenta como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Dominar com muita segurança as competências e habilidades de leitura, a produção de

textos e ter disciplina na administração do tempo que possui para realizar seus estudos, são requisitos que se tornaram essenciais no processo de aquisição e construção do conhecimento. Além, ainda da assiduidade na pesquisa e habilidade na apresentação dos resultados, caso contrário, a evasão se revela como o caminho alternativo, mesmo não aconselhável.

O perfil do aluno EaD precisa apresentar (em sentido psicológico, didático e cognitivo) autonomia e amadurecimento para que ele consiga realizar seus estudos com segurança e estar ciente de que os resultados serão frutos de muito esforço e dedicação pessoal. Isso porque, em geral, o material didático produzido e destinado à prática educativa resulta de muita qualidade e em quantidade, muitas vezes, acima da média do que se produz e exige em outras modalidades de ensino. Por isso a exigência de domínio e autonomia por parte do aluno.

Em síntese, pode-se afirmar que a EaD levou a uma ressignificação dos saberes e da produção de outros saberes por parte do aluno. Em uma sociedade como a brasileira, tradicionalmente marcada por uma educação em que a aula expositiva se configura como arquétipo do modelo educacional, a educação a distância certamente continuará encontrando dificuldade para conscientizar os alunos de que é por um alto grau de autonomia por parte dele que se faz a educação a distância.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. Tecnologia na Escola: Criação de Rede de Conhecimento. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). Integração das Tecnologias na Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O que é Mídia - Educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Referências para formação de professores** – Secretaria de Educação Fundamental, 2. ed. Brasília, 2002.

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

MULLER, Claudia Cristina. **EAD nas organizações**. Curitiba,PR: IESDE, 2009.

OLIVEIRA, Antônio Carlos Manfredini da Cunha. In: **Ensino Superior – Seminário Nacional**. MEC, Brasília, 1997.

SIMÃO NETO, Antonio. **Cenários e Modalidades da EAD**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

Supervisão Pedagógica em EAD: Um Relato de Experiência¹

Christina M. HIPÓLITO²

Mônica WENDHAUSEN³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

O presente artigo pretende discorrer sobre a atuação da supervisão pedagógica como articuladora no processo educativo dentro do curso de pós-graduação Lato Sensu a distância em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de Santa Catarina. O Curso destina-se aos Coordenadores Pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente e integram a equipe gestora da escola de educação básica, voltado prioritariamente para os municípios e escolas com baixo Ideb. Em sua 3ª edição do Programa Escola de Gestores, o curso implementou uma gestão de caráter participativo e colaborativo, permitindo uma maior contribuição para seu processo educacional definindo dentro das possibilidades dadas pela SEB/MEC e de um desenho de curso padrão, um modelo que enfatiza a participação efetiva de todos os membros da equipe, onde a função do supervisor está intimamente ligada às funções estratégicas, operacionais e pedagógicas, pois além de monitorar o ambiente virtual trabalha no sentido de tornar o processo pedagógico eficiente. Por isso, a supervisão em um curso a distância não é tarefa fácil. É necessária uma organização eficiente, bem como uma equipe qualificada e consciente da responsabilidade de uma comunicação constante para que se efetive uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: EAD; Supervisão; Processo Pedagógico.

BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

A discussão, implantação e implementação da formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil inicia efetivamente a sua trajetória como Política Pública Educacional de melhoria da qualidade de ensino a partir da década de 80/ séc.XX. Contudo,

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EAD: Experiências, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professora do IFSC, Campus Florianópolis e supervisora pedagógica do curso Lato Sensu em Coordenação Pedagógica/UFSC, e-mail:christina.martinez@ifsc.edu.br

³ Assessora pedagógica da Prefeitura Municipal de Florianópolis e supervisora pedagógica do curso Lato Sensu em Coordenação Pedagógica/UFSC, e-mail: monicawendhausen@gmail.com

foi na década de 90 (séc. XX) que passou a ser considerada uma importante estratégia na construção de um novo perfil profissional do professor, na tentativa de distanciá-lo do modelo messiânico e jesuítico no qual esse ofício foi envolvido durante algumas dezenas de décadas, provocando assim, uma série de reformas educacionais no âmbito federal, estadual e municipal brasileiro (NÓVOA, 1991; GATTI, 1997).

A reforma educacional instaurada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 forneceu as bases para as novas políticas de formação de professores e demais profissionais da educação. Segundo Rheinheimer (2007, p.01):

A lei dedica o título VI, artigos 61 a 67 aos profissionais da educação, definindo três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial para formação de professores para a educação básica; a pedagógica, destinada aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino.

Essa meta abriu um indicativo da esfera Federal quanto à responsabilidade dos Estados e Municípios pela avaliação e formação continuada dos profissionais da educação, na busca da melhoria de sua atuação profissional:

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições. (BRASIL, 2012)

Dessa forma, o Ministério da Educação passou a reforçar essa parceria, instituindo um regime de cooperação e colaboração entre os municípios e estados com a União na constituição de Programas e Planos de formação continuada., por meio de uma vasta legislação constituída de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica, pelo FUNDEB, FNDE, PDE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o PAR e mais recentemente pelo Decreto Interministerial nº 6755/2009 que

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada,[...](BRASIL, 2009, p. 01)

Entretanto, como atender todos os professores que necessitam de formação e qualificação profissional em um país de dimensões continentais?

Pensando nisso, o decreto nº 6755 em seu Art. 8º, parágrafo 1º, instituiu que “a formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos a distância”, estimulando a expansão do EAD no Brasil.

Dessa forma, o Ministério da Educação pretendia dirimir ou mesmo eliminar as barreiras impostas pelas dimensões territoriais do país, já que a modalidade a distância permitia que cursistas dos mais variados locais, mesmo os mais distantes dos grandes centros produtores de conhecimento do Brasil, tivessem acesso a educação.

Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 80, aponta que a modalidade a distância deverá ser veiculadora da formação continuada dos profissionais da educação, traduzindo em seu texto essa necessidade: “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e na educação continuada” (BRASIL, 1996), normatizado e regulamentado pelos Decretos nº 2.494, de 10 fevereiro de 1998; Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 e pela Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998.

Isso possibilitou o Ministério da Educação criar, em 2005, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica disponibilizando, através do Inep⁴, um curso-piloto de extensão em Gestão Escolar a distância. Em 2006 o programa continuou, porém agora, com um curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica, coordenado pela SEB⁵/MEC.

O Programa tem por objetivo básico contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social. Esse Programa é componente do Compromisso Todos pela Educação que é um plano de metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria das escolas e dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2009, pp.04-05)

Para colocar em prática o curso, o Ministério da Educação fez parcerias com várias universidades federais brasileiras, dentre elas, a Universidade Federal de Santa Catarina que

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal que realiza estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional.

⁵ Secretaria de Educação Básica cuida da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com o objetivo de assegurar uma formação de qualidade e comum para todos os brasileiros.

desenvolveu três edições do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica: os cursos de pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar Democrática em 2006 e 2008 e o de Coordenação Pedagógica em 2011.

O presente artigo pretende discorrer sobre a atuação da supervisão pedagógica como articuladora no processo educativo dentro do curso de pós-graduação Lato Sensu a distância em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de Santa Catarina.

A ESTRUTURA DO CURSO NA UFSC

O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica possui uma carga horária de 405 horas. É voltado para a formação continuada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica.

O currículo é estruturado com base na ação do grupo gestor da instituição educacional abrangendo o trabalho da coordenação pedagógica na escola e no âmbito da sala de aula, onde a prática educativa acontece de forma planejada.

O Curso é operado numa estrutura descentralizada, sob responsabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Secretaria de Estado de Santa Catarina (SED) e destina-se aos Coordenadores Pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente e integram a equipe gestora da escola de educação básica, voltado prioritariamente para os municípios e escolas com baixo Ideb.

Dessa forma, o curso foi organizado para atender dez polos no estado de Santa Catarina: Joinville, Jaraguá do Sul, Itajaí, Brusque, Ibirama, Mafra, Braço do Norte, Seara, São Joaquim e Maravilha, iniciando com 496 cursistas matriculados. As cidades onde se encontravam os polos atendiam também alunos dos municípios do entorno.

Em sua 3ª edição do Programa Escola de Gestores, o curso implementou uma gestão de caráter participativo e colaborativo, permitindo uma maior contribuição para seu processo educacional definindo, dentro das possibilidades dadas pela SEB/MEC e de um desenho de curso padrão, um modelo que enfatizava a participação efetiva de todos os membros da equipe, organizando fóruns deliberativos e normativos, considerando as seguintes categorias:

- Organização de espaços de participação da equipe gestora e docente;
- Composição do conteúdo e atividades do curso;
- Formação continuada docente.

Essas categorias consubstanciaram um conjunto de ações estratégicas que definiram o desenho UFSC, as quais destacamos:

- A existência de um Colegiado de curso, composto pela equipe gestora e os professores coordenadores das salas ambientes, realizando reuniões mensais ou quando necessário;
- Reuniões semanais com a coordenação geral, os supervisores e os professores formadores;
- Planejamento das salas ambientes elegendo 3 atividades obrigatórias e 3 complementares pelos professores coordenadores de sala;
- Reorganização e flexibilização dos processos pedagógicos tais como: salas ambientes abertas ao longo de todo o período da primeira etapa⁶ do curso para que os cursistas tivessem a oportunidade de avançar em seus estudos e interagir com os professores coordenadores de sala; alteração do AVA pelo suporte técnico conforme as demandas e necessidades observadas pelos tutores, professores formadores e alunos como também dos prazos das postagens das atividades, oportunizando aos cursistas a organização e finalização de suas atividades, ampliando seus tempos de aprendizagem.
- Formação para supervisores e professores formadores a cada abertura de sala ambiente;
- Projeto de extensão desenvolvido pela coordenadoria geral do curso para os alunos dos 10 polos⁷;
- Encontros de orientação nos polos desenvolvidos pelos professores formadores e tutores durante a elaboração e implementação dos Projetos de Intervenção⁸.

⁶ O curso se dividiu em duas etapas: a primeira, com a duração de 12 meses, era composta por várias atividades distribuídas nas salas ambientes e a segunda, composta por 6 meses, era voltada para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso.

⁷ Esse projeto tinha por objetivo desenvolver um processo de formação continuada nos polos envolvidos no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, visando aproximar os pós-graduandos e suas escolas da coordenação geral e vice do curso discutindo temas que foram grandes desafios no decorrer do curso.

⁸ O Projeto de intervenção(PI) era elaborado por uma equipe de cursistas visando identificar problemáticas da escola para depois intervir com uma ação auxiliadora na redução ou eliminação do problema.

Nesse sentido, tanto a arquitetura como os processos e estrutura curricular do curso sofreram influência significativa do modelo de gestão implementado pela equipe gestora, com importantes desafios a serem superados pelo grupo formado por professores supervisores, assunto que será abordado a seguir.

DESAFIOS DA SUPERVISÃO EM EAD

A supervisão pedagógica a distância, da mesma forma que a presencial, deve “garantir a eficiência do processo educacional e a eficácia dos resultados.”(VILLAS BOAS, 2011, p.77)

Originalmente, a função do supervisor na escola foi desenhada para inspecionar o ensino, funcionando como fiscal do trabalho do professor. Hoje, essa função, em franca transformação, desloca-se para o que chamamos de articulação dos recursos e dos processos pedagógicos no intuito de superar o ativismo e a burocratização da prática pedagógica escolar.

Segundo SILVA (2011, p. 36),

[...] compete ao supervisor criar condições para que os educadores que ali trabalham possam rever a sua atuação; não só constatar que a escola vai mal, mas principalmente perceber o seu papel neste contexto e o que fazer para melhorar a situação.

Dessa forma, o supervisor escolar abre espaços para rever e recriar uma escola conectada às inovações metodológicas e tecnológicas que emergem na sociedade, atuando no sentido de propiciar ambientes pedagógicos instigadores, potencializando e desenvolvendo no professor e no aluno competências e habilidades inovadoras para ensinar e aprender. Isso faz com que o supervisor atue no contexto em que a escola está inserida através de uma ação reflexiva e crítica face às rápidas transformações atuais.

Para tanto, vale a pena destacar que o supervisor escolar nos moldes aqui apresentados e o supervisor pedagógico na modalidade a distância atuam de forma distinta.

No ensino à distância o supervisor coordena atividades operacionais junto a equipe de trabalho, ao mesmo tempo em que participa do processo de planejamento e organização das atividades pedagógicas da plataforma EAD, garantindo a eficácia dos processos educativos.

Com efeito, é necessária a comunicação constante com o corpo educativo no sentido de prever possíveis problemas, como também solucionar os que porventura surgirem. O supervisor deve criar condições para que a equipe de professores atue de forma colaborativa, pesquisando e analisando de forma crítica os processos pedagógicos.

Para garantir a eficácia dos processos educativos, a cada membro do curso de Coordenação Pedagógica/UFSC foram dadas atribuições de acordo com a Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010.

As tabelas 1, 2, 3 e 4 resumem as atribuições de cada cargo do curso:

Tabela 1

Descrição do cargo de professor coordenador de sala ambiente
❖ Planejar, desenvolver e avaliar metodologias de ensino adequadas ao programa, como também promover atividades de formação avaliando constantemente o desempenho do curso;
❖ Adaptar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia, utilizados no desenvolvimento do curso;
❖ Elaborar guias de estudos das salas ambientes no intuito de possibilitar um melhor aproveitamento do aluno no ensino a distância;
❖ Disponibilizar material didático nas diversas mídias;
❖ Desenvolver o sistema de avaliação de alunos mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
❖ Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade à distância;
❖ Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino na esfera de suas atribuições, para encaminhamento à SEB/MEC, ou quando solicitado.

Fonte: Instituição investigada (Adaptada pelos autores)

Tabela 2

Descrição do cargo de professor formador
❖ avaliar a atividade de formação;
❖ realizar a gestão acadêmica da turma;
❖ coordenar e acompanhar as ações dos tutores;
❖ auxiliar na orientação do processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC);

-
- ❖ organizar os seminários/encontros com os tutores para acompanhamento e avaliação do curso;
 - ❖ elaborar com os tutores os relatórios das turmas;
 - ❖ dar assistência pedagógica à distância aos cursistas;
 - ❖ articular-se com o coordenador-adjunto e com o supervisor de curso;
 - ❖ Encaminhar ao supervisor de curso a frequência dos cursistas.
-

Fonte: Instituição investigada (Adaptada pelos autores)

Tabela 3

Descrição do cargo de tutor de polo presencial

- ❖ Articular-se com os supervisores e formadores correspondentes à turma a que dá assistência;
 - ❖ Auxiliar os formadores na gestão acadêmica da turma, oferecendo assistência ao cursista;
 - ❖ Auxiliar os formadores nos momentos presenciais;
 - ❖ Criar mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação do curso;
 - ❖ Prestar assistência ao cursista no atendimento continuado;
 - ❖ Manter um plantão de apoio aos formadores à distância; acompanhar a frequência do cursista,
 - ❖ Prestar suporte operacional aos cursistas.
-

Fonte: Instituição investigada (Adaptada pelos autores)

Tabela 4

Descrição do cargo de supervisor pedagógico

- ❖ Manter um plantão de apoio aos professores e tutores a distância;
 - ❖ Orientar e supervisionar a equipe de formadores em relação aos conteúdos das salas ambientes e atividades a serem executadas;
 - ❖ Monitorar e avaliar o desempenho dos formadores e tutores;
 - ❖ Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância.
-

Fonte: Instituição investigada (Adaptada pelos autores)

Além das funções descritas na tabela 4, um dos maiores desafios do supervisor do curso em questão foi garantir uma constante motivação por parte dos professores para manter o aluno no curso, pois esse aluno possuía, em média, uma carga horária de trabalho entre 40 e 60 horas semanais, fato que resultava, muitas vezes, em desistência do curso, pois a carga excessiva de trabalho comprometia o tempo do aluno para se dedicar melhor ao curso.

[..]o profissional da educação, obrigado a trabalhar muito com um salário cada vez mais reduzido, fica esmagado pelo seu cotidiano e não consegue perceber a relação entre educação e sociedade. Uma consequência disso é ou um ativismo desenfreado que faz o educador não tenha tempo e condições de refletir sobre sua ação, ou então um verbalismo vazio e inócuo que não leva a nada.(SILVA, 2011, p.36).

Da mesma forma que a carga excessiva de trabalho, outros importantes desafios tiveram que ser enfrentados no curso em Coordenação Pedagógica da UFSC, tais como: a qualidade dos recursos tecnológicos disponíveis para o aluno; a clareza na comunicação escrita para que houvesse uma correta interpretação por parte do cursista, evitando ruídos na relação professor/aluno e; a rapidez na solução dos problemas que surgiam.

Todas essas articulações dentro do curso estavam calcadas na colaboração, sem perder de vista a qualidade educacional.

Embora a educação a distância seja uma prática discriminada, crescendo na contramão das críticas de muitos especialistas educacionais como lugar de formação de professores, ela se caracteriza por abrir espaços de aprendizagens colaborativas e cooperativas, ou seja,

A EAD vem se mostrando muito mais que uma tecnologia que permite coisas impensáveis em outras modalidades que utilizam outras tecnologias, como pro exemplo, a formação de *comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa*, isto é, comunidades compostas por pessoas que estão em diversas partes do mundo e que interagem todos com todos sem que necessariamente estejam juntas ou conectadas na mesma hora e no mesmo lugar – em modo assíncrono, como dizem os especialistas (MEDEIROS; MEDEIROS apud AZEVEDO, 2003, p.52)

Nesse sentido, a função do supervisor na EAD está intimamente ligada às funções estratégicas, operacionais e pedagógicas, pois além de monitorar o ambiente virtual trabalha no sentido de tornar o processo pedagógico eficiente.

Dessa forma, o supervisor mantém contato com os polos de ensino, elabora relatórios, controla o desempenho dos estudantes, coordenadores de sala ambiente, professores formadores e tutores de polo, mantendo uma comunicação constante mediada pela tecnologia, além de avaliar os professores formadores e alunos com o objetivo de verificar a evolução dos

processos de aprendizagem, fazendo intervenções quando necessárias, permitindo assim, a construção do conhecimento. “Além disso, refletir constantemente sobre as próprias ações, interações ou mediações permite o olhar diferenciado não só em relação ao conhecimento construído, mas também em relação à qualidade e direção de suas atitudes e ações.”(SANTOS, 2011, p. 283)

De outra forma, a falta de comunicação entre a equipe contribui para o aparecimento de problemas e deficiências na informação em relação a elaboração das atividades. É preciso que as informações do curso cheguem ao aluno de forma clara e objetiva para que o cursista possa elaborar suas atividades com tranquilidade e de forma assertiva.

Para isso, a conscientização da equipe em relação à importância da rapidez dos encaminhamentos das informações e ações (provas, videoconferências, visita de professores aos polos, além de informações gerais do curso) é sempre ressaltada pelo supervisor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão em um curso a distância não é tarefa fácil. É necessária uma organização eficiente, bem como uma equipe qualificada e consciente da responsabilidade de uma comunicação constante para que se efetive uma aprendizagem significativa.

As responsabilidades geradas pelas funções em EAD são extensas e cada vez maiores. Por isso, o supervisor pedagógico possui uma função essencial para o funcionamento do curso, exercendo atividades que propiciam o desenvolvimento integral do curso através da mediação entre a coordenação do curso e os demais níveis. Além disso, a função exige liderança, responsabilidade, comprometimento, entre outros.

Por possuir uma maior autonomia, consegue mediar ações se comunicando com o coordenador, que exerce uma atividade mais gerencial/estratégica, e a equipe. Com isso melhora a comunicação, agilizando os processos de desenvolvimento educacional do curso.

Nesses ambientes, os materiais produzidos e disponibilizados *online* devem ser acessíveis em sua apresentação, tanto na forma como no conteúdo, ser de fácil consulta, e conduzir progressivamente o estudante ao conhecimento, à compreensão, à análise e à aplicação dos conteúdos apresentados. (NETO; GUTIERREZ; ULBRICHT, 2009, P. 83)

Portanto, a competência tecnológica (domínio das interfaces de comunicação e informação - Chats, fóruns, e-mails, dentre outros) e pedagógica (observação qualificada quanto às dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos durante a realização e compreensão das tarefas realizadas) do supervisor EAD são fundamentais para a construção de ambientes de aprendizagem eficientes.

Enfim, as diversas dimensões que envolvem a ação do supervisor em EAD configuram-se como elementos essenciais para a construção de contextos de aprendizagens. Estes acontecem a partir de processos de interação na busca de soluções conjuntas para os desafios enfrentados nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

BOAS, Maria Violeta Villas. A prática da supervisão. In: Alves, Nilda (coord). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25/11/2010.

_____. **Lei nº9.424 de 24 de dezembro de 1996**: dispõe do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: < <http://mec.gov.br>>. Acesso em: novembro, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Interministerial nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009.

_____. MEC. **Proposta de Emenda Constitucional (FUNDEB)**. Brasília, dez. 2004b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: novembro, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/11/2010.

_____. MEC. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094, Diário Oficial da União 25 de abril 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094>. Acesso em: 30 de Abr. de 2008.

CASTRO NETO, Mariano; GUTIERREZ, Arsênio J. C.; ULBRICHT, Vânia R. **Educação a Distância sem distância**. Florianópolis: Pandion, 2009.

GATTI, Bernadette. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

MEDEIROS, Marilú Fontoura; MEDEIROS, Gilberto Mucilo de. **O Cenário da Educação a Distância: compromissos da universidade brasileira.** In: MEDEIROS, M. F. de; FARIA, E. T. Educação a distância: Cartografias pulsantes em movimento. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. **Política de Formação Contínua de Professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições.** Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2966--Res.pdf>>. Acesso em: 20/11/2010.

SANTA CATARINA. **As Licenciaturas em Santa Catarina: diretrizes e desafios na formação de professores.** SED/ACAFE. Florianópolis: Imprensa Oficial, 2008.

SANTOS, Neide. Desafios da web: Como avaliar alunos *online*. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs). **Avaliação da aprendizagem em educação *online*:** fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

SILVA, Teresa R. N. da. Formação do educador: aspectos teóricos. In: Alves, Nilda (coord). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola.** 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Estratégias de Ensino Aplicáveis na Educação a Distância¹

Yumara Lucia Vasconcelos²
Suely Moraes de França³
Flavio Marinho dos Santos⁴

RESUMO

A educação a distância, em sua práxis, reclama cada vez mais o desenvolvimento de estratégias de ensino customizadas segundo as características de seu formato, volume e perfil dos interagentes. Essa demanda, nicho para desenvolvimento de estudos, exige reflexão sobre as estratégias empregadas no ensino presencial. Tomando por base essa orientação estabeleceu-se a seguinte questão problematizante: quais delas são de fato aplicáveis a educação a distância? Na solução dessa indagação estabeleceu-se o propósito de analisar o potencial aplicativo de estratégias de ensino consagradas no ensino presencial na modalidade a distância. Foram analisadas três estratégias de ensino: aula expositiva dialógica, Philip 66 e mapas conceituais. A análise empreendida ratifica a necessidade de adaptação dessas estratégias em razão dos fatores restritivos presentes na educação a distância, modalidade *online*: volume de interagentes, diversidade de perfis, necessidade de monitoria / tutoria qualificada, de integração e eficiência da equipe de suporte, distâncias geográficas e culturais, além do *background*, fundamental para algumas estratégias.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; estratégia; ensino.

ABSTRACT

Distance education, in its praxis, is increasingly demanding more development of teaching strategies customized according to the characteristics of their shape, quantify and profile of interactors. This demand, niche for development studies, requires reflection on the strategies employed in teaching. Based on this guidance was established problematizing the following question: which of them are actually applicable to distance education? In the solution of this inquiry was established for the purpose of analyzing the potential application of teaching strategies enshrined in classroom teaching in distance mode. We analyzed three teaching strategies: lecture dialogical, Philip 66 and conceptual maps. The analysis undertaken confirms the need to

¹ Trabalho apresentado Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Doutora em Administração. Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, URPE.

³ Mestranda em Gestão e Tecnologia em Educação a Distância, Universidade Federal Rural de Pernambuco, URPE.

⁴ Mestrando em Gestão e Tecnologia em Educação a Distância, Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE.

adapt these strategies because of restrictive factors present in distance education, online mode: volume interactors, diversity of profiles, need for monitoring / mentoring qualified, integration and efficiency of support staff, geographical distances and cultural, as well as background, key to some strategies.

KEY-WORDS: distance education; strategy; teaching.

Introdução

As estratégias de ensino correspondem a um conjunto de ações voltadas para objetivos didáticos, com propósito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Representam trajetórias desenvolvidas ou aportadas pelo professor visando o direcionamento do aluno a determinada experiência educativa. Nesse sentido compreende os seguintes elementos: objetivos (os quais comunicam implicitamente a filosofia pedagógica subjacente), recursos audiovisuais, materiais de apoio e infraestrutura.

As estratégias de ensino quando aplicadas coerentemente estimulam a curiosidade e incitam a criatividade, auxiliando na consecução dos objetivos didático-pedagógicos.

De fato,

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc... (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 71 citados por MAZZIONI, 2009)

A concepção e aplicação das estratégias de ensino reclamam referencial teórico e metodológico, elementos que devem guardar harmonia entre si. Essa necessidade torna a elaboração do plano de ensino uma etapa fundamental à prática docente, onde a seleção e articulação de conteúdos se estruturam a partir de objetivos e não orientados por obras didáticas. (MAZZIONI, 2009)

Os conteúdos e estratégias devem viabilizar os objetivos de aprendizado, os quais explicitam as competências a serem desenvolvidas pelo discente.

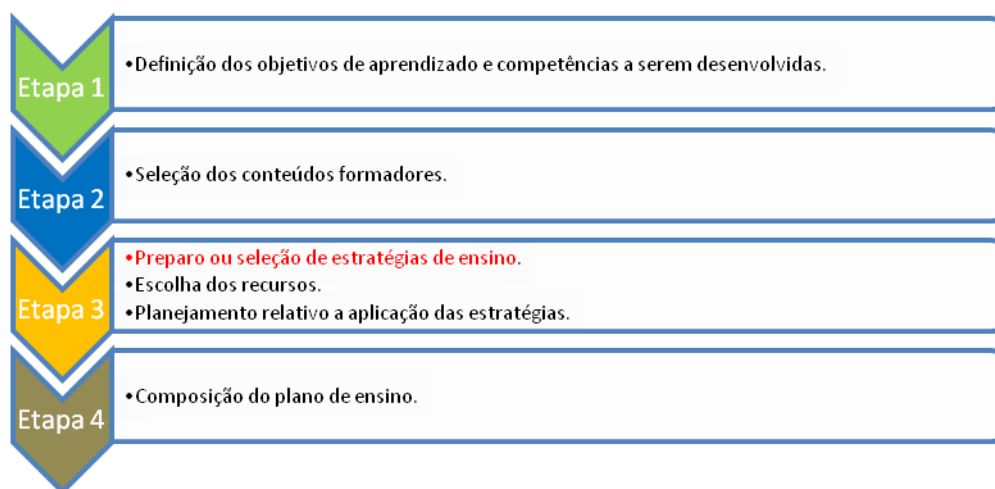


Figura 1 – Plano de ensino e estratégias.

Fonte: os autores.

O campo da didática dispõe de diferentes possibilidades e estratégias, amplamente empregadas no ensino presencial, todavia algumas aplicações na educação a distância desafiam a operacionalidade.

Apesar da profusão de ferramentas telemáticas, observa-se pouca articulação desses recursos para elaboração de estratégias de ensino customizadas. Essa leitura motivou a realização desse estudo, ainda em fase embrionária.

Constitui **problematização** desse trabalho: a partir das estratégias de ensino apresentadas na literatura, quais são de fato aplicáveis a educação a distância?

Na solução dessa questão definiu-se como **objetivo geral**: analisar o potencial aplicativo de estratégias de ensino consagradas no ensino presencial na modalidade a distância.

Nesse intento, foram **objetivos específicos** do estudo:

- ✓ analisar as estratégias de ensino usualmente aplicadas no ensino presencial e apresentadas na literatura de área;
- ✓ avaliar das demandas de aplicação (recursos exigidos);
- ✓ identificar vantagens e restrições aplicativas.

A pesquisa enquadra-se como qualitativa e **descritiva** quando ao objetivo.

Os estudos qualitativos, em geral, baseiam-se em interpretações, impressões, sentimentos, pontos de vistas, leituras, percepções, experiências observadas ou vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, que neste trabalho, compreendeu os autores revisados, uma vez que essa pesquisa apresenta **natureza eminentemente bibliográfica**. (TOZONI-REIS, 2009; STRAUSS e CORBIN, 2008)

A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta dos dados é a própria bibliografia sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar. [...] Na pesquisa bibliográfica, vamos buscar, nos autores e obras selecionadas, os dados para a produção do conhecimento pretendido. (TOZONI-REIS, 2009, p.36)

Entende-se que as leituras impressas pelos autores são ricas em significado, viabilizando a exploração as diferentes perspectivas de análise do problema.

Acredita-se que esses pontos de vistas são profusores potenciais de opinião e referencia à prática dos docentes.

A categorização da pesquisa como descritiva justifica-se pelas atividades previstas na consecução dos objetivos enunciados, os quais compreendem o apanhamento de abordagens analisadas e o reporte das mesmas.

Os objetivos exigem necessariamente a análise sistemática das leituras apresentadas pelos autores revisados, com os objetivos principais de identificar e compor o eixo estruturante do trabalho (grade de revisão).

As seções desse trabalho serão discutidas sob a orientação dos objetivos enunciados e análise contextualizada da produção desses autores.

Destaque-se que, a pesquisa bibliográfica como modalidade de pesquisa

(...) não se reduz a uma apresentação das idéias de diferentes autores acerca do tema estudado. Do contrário, exige do pesquisador a produção de argumentações sobre o tema, oriundas de interpretação própria, resultado de um estudo aprofundado sobre o assunto. Concordar, discordar, discutir, problematizar à luz das idéias dos autores lidos são os procedimentos dessa modalidade de pesquisa. (TOZONI-REIS, 2009, p.36)

A escolha metodológica adequa-se à natureza da delimitação temática sugerida e às características dos dados mapeados

Pesquisas na abordagem qualitativa se caracterizam, principalmente, por estudar subjetividades, crenças, valores, representações da realidade, opiniões, enfim, fenômenos intrinsecamente complexos. Comportam observações, intensivas e prolongadas, em ambiente natural, cujos registros devem ser precisos e detalhados para que as informações colhidas possam ser analisadas detalhadamente, embora esta análise não possa ser generalizada. (FAGUNDES, 2009, p. 21)

Denzin e Lincoln (2000)ⁱ citado por Cesar (2006) ratificam essa suposição ao enfatizar que:

Pesquisas de natureza qualitativa envolvem uma grande variedade de materiais empíricos, que podem ser estudos de caso, experiências pessoais, histórias de vida, relatos de introspecções, produções e artefatos culturais, interações, enfim, materiais que descrevam a rotina e os significados da vida humana em grupos.

Dessa exposição metodológica, depreende-se que o enquadramento metodológico descrito harmoniza-se com a abordagem efetivamente desenvolvida, visto que “(...)

interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los.” (TOZONI-REIS, 2009, p.15)

A revisão de literatura teve como *start* o levantamento realizado nas bases de dados *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) e SciELO Brazil (*Scientific Electronic Library Online*), orientado metodologicamente por uma **abordagem indutiva**, buscando-se fundamentos à elaboração da argumentação apresentada.

O estudo foi realizado à luz das orientações apresentadas por Tonzoni-Reis (2009), as quais envolveu: delineamento da pesquisa (elaboração dos elementos metodológicos estruturantes do trabalho); revisão bibliográfica (apropriação dos conhecimentos e dados necessários à formação do construto), coleta e organização de dados, análise e interpretação e conclusões.

O tema reveste-se de destacada importância posto que convida à reflexão sobre a operacionalização e viabilidade da aplicação das estratégias de ensino empregadas nos cursos presenciais, naqueles desenvolvidos a distância.

2 Educação a distância

A educação a distância tem sido objeto de pesquisa por diversas áreas do conhecimento (com recortes específicos) e representa, hoje, uma opção amplamente reconhecida de disseminação do conhecimento.

Uma das definições mais referenciadas na literatura brasileira de educação a distância foi elaborada por Moore e Kearsley (2007 p. 02):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

O exercício da educação a distância destaca-se ainda pelo seu potencial inovador e de customização a públicos distintos. A EAD permite que se explore a diversidade inerente aos grupos sociais, produzindo efetividade na experiência educativa. De fato,

(...) a EAD se apresenta há muito tempo como um caminho para inovação e de renovação educacional de que tanto precisamos em nosso país, seja pelo ensino regular e formal, seja na educação corporativa, seja na formação profissional continuada. (SIMÃO NETO, 2008, p. 11).

Acredita-se, nessa perspectiva, que

Tecnologias de informação e comunicação, em convergência com as telecomunicações e redes, mais especificamente a internet, podem se tornar um meio de excelência para prover educação continuada e a distância. (MULLER, 2009. p. 63).

A EAD tem como principal característica, reduzir distâncias entre docentes e discentes (bem como demais interagentes) sejam elas espaciais, culturais, sociais e temporais.

O papel fundamental da EAD é transpor as barreiras de distância (nem sempre tangíveis) por meio da tecnologia e, principalmente, estimular a disseminação do conhecimento de forma interativa e colaborativa.

Segundo Freire (1996, p.22), “(...) ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

A reciprocidade de colaboração e o estabelecimento de vínculos baseados em dádiva são instrumentos facilitadores do processo plural de ensino-aprendizagem, avultando as possibilidades de troca sociais e expressão.

Lévy (1998) destaca que:

(...) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais [numéricos] de todas as ordens), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), os raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

A exploração intensa de diferentes funções cognitivas confere aos docentes, na educação a distância, a possibilidade de desenvolver diferentes estratégias de ensino, aportando elementos visuais, estéticos, lúdicos, dentre outros.

3 Análise das estratégias de ensino

3.1 Aula expositiva aberta ou dialogada

A exposição aberta não concebe o discente como elemento passivo do processo ensino-aprendizagem, mas sim, participativo. O professor apresenta o conteúdo, os alunos escutam, participam das discussões e elaboram suas conclusões.

Para que não se estabeleça um fluxo unilateral essas exposições devem conter um ou mais momentos provocativos, onde o discente é incitado a refletir e expressar-se.

A prática diária sinaliza a ocorrência de um ensino centrado na figura do professor, que detêm a autonomia do conhecimento, gerando estratégias repetitivas, geralmente com aulas expositivas, e conseqüentemente criando um fluxo unilateral de comunicação, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do aprendiz, que na maioria das vezes assimila o que lhe é imposto, sem muitos questionamentos. (STACCIARINI e ESPERIDIÃO, p. 59, 1999)

A aula expositiva aberta pressupõe dialogicidade, fluxo dinâmico e bilateral de comunicação entre docente e discente. Nos encontros presenciais esse fluxo dialógico é facilitado porque os atores estão presentes em um mesmo ambiente. Na educação a distância a tecnologia apresenta possibilidades de exposições nem sempre abertas por conta das restrições de assincronia:

- ✓ uso de *slideshow*, intercalando áudio e vídeo;
- ✓ webconferência;
- ✓ *chat*;
- ✓ teleconferência, dentre outras formas.

Significa que na educação existem dois tipos de exposições: síncrona aberta e a assíncrona, onde as participações não se dão no curso da exposição, mas dentro da experiência de aprendizagem. Na primeira modalidade o controle do processo alcança níveis distintos de polaridade, mas no segundo, o docente direciona os trabalhos por meio da trilha de conteúdo apresentada. No formato de aula expositiva assíncrona, o aluno não explora ou desenvolve a autonomia, a criatividade, a iniciativa de aprendizagem, porque o professor define os caminhos, preditos em um roteiro de conteúdos. Esse quadro dificulta o estabelecimento de vínculos interdisciplinares.

Stacciarini e Esperidião (p. 59, 1999) destacam: “Não temos dúvida de que, pela própria formação, o educador é possivelmente o maior conhecedor do assunto, mas por outro lado, questionamos se esta forma de ensinar é a mais adequada.”

Recursos de aula expositiva	Vantagens	Restrições
<i>Slideshow</i>	Maximiza o tempo de aula na apresentação do conteúdo. A possibilidade de edição tende a melhorar a qualidade das apresentações. Permite ainda inserir recursos adicionais, como vídeos contendo depoimentos,	Não enseja interação com o discente. A comunicação durante a exposição viabiliza o esclarecimento de dúvidas de modo tempestivo. A viabilização de uma aula

	trechos de filmes específicos aquele momento da aula, animações, charges, dentre outros elementos.	expositiva aberta, requer que o diálogo ocorra em momento diferente daquele da exposição.
Webconferência	Permite comunicação imediata com o professor.	Oscilações na transmissão prejudicam a qualidade dos trabalhos.
<i>Chat</i> (com vídeo)	A comunicação é síncrona.	O uso do <i>chat</i> nas aulas expositivas requer mediação e definição de regras, especialmente relativas às intervenções (momentos em que será possível). O fluxo de perguntas ao longo da exposição inviabiliza o acompanhamento dos alunos. Atende eficazmente a pequenos grupos de alunos.

Quadro 1 – Exposições online.

Fonte: os autores.

Ao escolher o recurso de exposição, o docente na prática do ensino a distância deve refletir sobre sua operacionalidade, o que remete à avaliação dos parâmetros: volume (número de alunos no ambiente virtual), suporte da equipe de tutoria (articulação, harmonia de grupo) e mediação pedagógica.

3.2 Dinâmicas de grupo: Phillip 66

A realização de dinâmicas online representa um desafio para o docente, em razão do grande volume de interagentes e demanda por mediação. Esse quadro reclama adaptações das estratégias consideradas tradicionais.

Uma das técnicas que pode ser adaptada aos padrões online denomina-se Phillip 66, cujo nome se inspira em seu criador J. D. Phillips. O complemento ‘66’ decorre do número de pessoas em cada grupo de discussão formado (arranjos de 6 integrantes).

A dinâmica tem por objetivos principais:

- ✓ desenvolver a habilidade de negociação e oralidade;
- ✓ apurar a capacidade de discussão e síntese;

- ✓ estimular a participação e a interação entre pares;
- ✓ ensejar aprofundamento em determinado tema.

Sua operacionalização se dá como segue:

- 1 – o grupo maior é dividido em grupos menores de 6 pessoas;
- 2 – após divisão, o facilitador apresenta o tema para discussão. As discussões devem ocorrer no âmbito dos grupos, sem interações intergrupais. Os interagentes terão 6 minutos para alcançar um resultado;
- 3 – concluído o tempo de discussão, cada integrante receberá um número (definido no intervalo de 1 a 6). Aqueles que receberem o número 1, comporão um novo grupo. Os demais grupos se formarão empregando a mesma lógica. Esse critério assegura a diversidade nas formações;
- 4 – cada novo grupo se ocupará de discutir o mesmo tema, definindo-se o tempo de 6 minutos;
- 5-ao término do tempo, cada grupo elegerá um representante que apresentará suas conclusões.

Após aplicação da estratégia é importante proceder-se à avaliação da experiência, visando a leitura de seu significado para os discentes.

A estratégia é rica para elaboração de soluções à situações-problema bem como para o empreendimento de decisões colegiadas.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem, a aplicação da técnica pode ser viabilizada por meio dos fóruns, com inscrição regulada pelo tutor (figura 2).

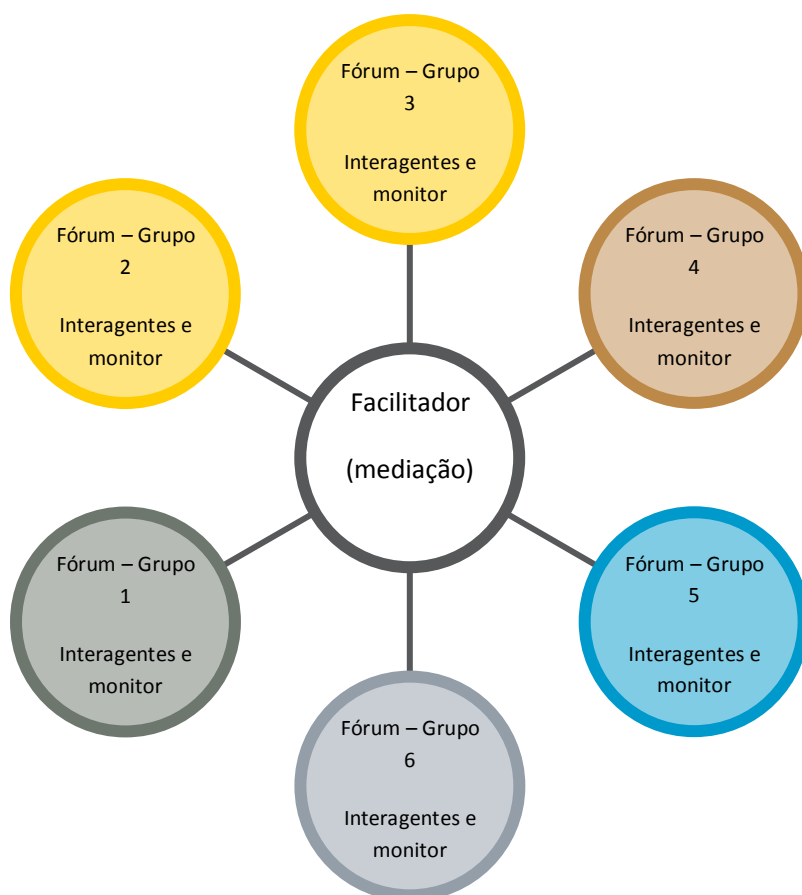


Figura 2 – Philip 66.

Fonte: os autores.

O número de integrantes por grupo pode ser ampliado por força da restrição de volume, todavia, é fundamental que cada grupo tenha um monitor observando e avaliando o desenvolvimento das discussões.

A gestão do tempo constitui fase crítica na condução dos trabalhos. Uma das principais contribuições dessa experiência é o desenvolvimento da objetividade e efetividade nas discussões.

3.3 Mapas conceituais

Os mapas conceituais tem se apresentado como estratégia rica no processo de articulação de conceitos, fundamentais ao entendimento de determinada matéria.

Embora normalmente tenham uma organização hierárquica e, muitas vezes, incluam setas, tais diagramas não devem ser confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo, pois não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais ou de poder. Mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso. Isso também os diferencia das redes

semânticas que não necessariamente se organizam por níveis hierárquicos e não obrigatoriamente incluem apenas conceitos. Mapas conceituais também não devem ser confundidos com mapas mentais que são livres, associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente. Não devem, igualmente, ser confundidos com quadros sinópticos que são diagramas classificatórios. Mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas sim relacioná-los e hierarquizá-los. (MOREIRA, 2012)

Esses mapas cumprem a função de identificar conexões interdisciplinares e significados (organização conceitual), o que enseja ao discente uma visão ampla e encadeada dos assuntos apresentados em aula.

Como são representações objetivas, os mapas podem compreender uma ou mais aulas, dependendo do escopo envolvido. Alguns cursos podem compreender um curso inteiro. A aplicação da estratégia é importante para o estabelecimento de foco nas discussões e elaboração de conteúdo, facilitando, inclusive, a organização das fontes de pesquisa (livros, periódicos, dentre outros). De fato,

Mapas conceituais podem ser úteis na análise desses documentos a fim de tornar adequado para instrução o conhecimento neles contido. Considera-se aqui que o currículo se refere a um conjunto de conhecimentos. Sendo assim, a análise da estrutura do conhecimento implica a análise do currículo e o mapeamento conceitual pode ser um instrumento útil nessa análise. (MOREIRA, 2012)

É forçoso lembrar, todavia, que não obstante se reconheça os benefícios inerentes a aplicação da estratégia, os mapas conceituais não ensejam a auto-instrução. Essa característica ressalta o papel da explanação didática. Por esta razão é empregada conjuntamente com a estratégia de exposição aberta (dialógica).

A aplicação eficiente da estratégia demanda a definição preliminar de requisitos de conteúdo, com o propósito de viabilizar a integração de conceitos, ancoragem de pontos relevantes à compreensão do conteúdo e conciliação de leituras (significados).

A figura 3 ilustra um mapa conceitual.



Figura 3 – Exemplo de mapa conceitual.

Fonte: http://www.educared.org/educa/internet_e_cia/img_conteudo/mapas_conceituais_02.jpg

Na educação a distância, recomenda-se que o emprego da estratégia seja também intercalada às aulas expositivas.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem, os mapas podem ser elaborados coletivamente usando aplicativos específicos.

Nesse sentido, acredita-se que sua utilização no exercício da educação a distância é potencialmente interessante e viável, posto que os alunos poderão interagir de pontos remotos (supondo-se o emprego de ferramenta apoiada em recursos telemáticos).

A elaboração coletiva enseja o aporte de elementos da estrutura cognitiva preexistente no interagente, o que apura e aprofunda a experiência de construção do conhecimento (referencial da aprendizagem significativa).

A análise empreendida ratifica a necessidade de adaptação das estratégias de ensino presenciais, em razão dos fatores restritivos presentes na educação a distância, modalidade *online*:

- ✓ volume de interagentes (superior em relação aqueles praticados no ensino presencial);
- ✓ diversidade de perfis, o que exige mediação pedagógica;
- ✓ necessidade de monitoria e tutoria qualificada, apta à aplicação das estratégias;

- ✓ integração e eficiência da equipe de suporte;
- ✓ distâncias geográficas e culturais, o que torna o processo de acompanhamento mais complexo, comparativamente aos modelos aplicados nos cursos presenciais;
- ✓ *background*, fundamental para algumas estratégias, especialmente os mapas conceituais.

Acrescente a esses fatores, as restrições infraestruturais, o que alcança aspectos conceituais, funcionais e físicos.

Considerações finais

A análise das estratégias de ensino visando sua aplicação nos ambientes virtuais de aprendizagem converge para a necessidade de reflexão sobre os formatos, presencial e a distância e posterior adequação.

A educação a distância possui características peculiares, que impõe restrições aplicativas:

O volume de interagentes e número de tutores disponíveis para acompanhamento e facilitação constituem dois dos fatores mais impactantes. Os projetos de cursos a distância se estruturam em torno do conceito de escala, uma vez que, dependendo dos recursos aportados, são onerosos. Escala pressupõe grande número de discentes, com diferentes perfis *background* e necessidades, o que torna a implementação e gestão de determinadas estratégias uma tarefa complexa.

As adaptações surgem como meio para viabilizar aplicações, profusoras da aprendizagem.

As estratégias são facilitadoras do aprendizado, cumprindo diferentes funções no curso da experiência educativa.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate.(Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100. *In*: MAZZIONI, Sady. **As estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem: concepção de alunos e professores de Ciências Contábeis**. 9º. Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2009.

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

LÉVY, Pierre. **Educação e Cybercultura**. 1998. Disponível em: <http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>.

MAZZIONI, Sady. **As estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem: concepção de alunos e professores de Ciências Contábeis**. 9º. Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2009.

MOORE, Michael G., KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma Visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. (2012) Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso: 01/10/2012.

MULLER, Cláudia Cristina. **EAD nas organizações**. Curitiba: IESDE, 2009.

SIMÃO NETO, Antonio. **Cenários e Modalidades da EAD**. Curitiba: IESDE, 2008.

STACCIARINI, J.M.R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando **estratégias de ensino no processo de aprendizagem**. Rev.latinam. enfermagem, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dezembro 1999.

ⁱ DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na Rede eTec Brasil: sua institucionalização, gestão pública e organização política pedagógica dos cursos ¹

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin²

Jandira Pereira Souza³

Márcia Castilho de Sales⁴

RESUMO:

Este artigo⁵ é o resultado da investigação realizada por professores que fazem parte do Grupo de Pesquisa PROEJA UFSC/SETEC que objetiva levantar e analisar os Cursos PROEJA oferecidos pela Rede e-Tec Brasil que integram educação profissional com educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na pesquisa busca-se compreender nesses cursos sua estrutura metodológica, organização curricular, formação docente, enfim, a constituição política e pedagógica destes cursos. Como contribuições principais para a pesquisa foram importantes os estudos de RAMOS (2010) e LAFFIN, (2008 e 2010) e sobre educação profissional e os processos educativos de jovens e adultos. A pesquisa revela situações comuns e específicas que servirão de análise para proceder a ações e estratégias de intervenção, visando a concretização do currículo integrado.

Palavras-chaves: PROEJA; Educação a distância; política de oferta.

ABSTRACT:

This survey is the result of a study conducted by teachers members of a research group named PROEJA UFSC/SETEC. This group aims to select and analyze the courses offered by the e-Tec Brasil network that integrate professional education with basic education in the form of Youth and Adult Education. The research seeks to understand the methodological structure, the curriculum organization and the teacher's skills of these courses. In other words, this study wants to know the political and pedagogical constitution of these courses. The main contributions for the research were the important studies of RAMOS (2010) and LAFFIN, (2008 and 2011) about youth and adult education. The research reveals common and specific situations that will help with analysis of the actions and intervention strategies, aiming at the implementation of the integrated curriculum.

Keywords: PROEJA; Distance Education; politics of offer.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFSC. E-mail: herminialaffin@gmail.com.

³ Professora e pesquisadora do Instituto Federal do Maranhão/IFMA. E-mail: jandira@ifma.edu.br.

⁴ Professora e pesquisadora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: mcastilhosales@gmail.com.

⁵ Participaram da pesquisa e elaboração deste texto também as professoras da Odete Catarina Locatelli, Núbia Jane Freire Vieira, Lilianna Bolsson Loebler, Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado. Todas as autoras do artigo são professoras de diferentes instituições e participam do Grupo de Pesquisa PROEJA coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina integrada ao diretório de pesquisa do CNPQ como: Pesquisa Científica em Educação a Distância (CEADIS). Disponível em:

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na Rede eTec Brasil: sua institucionalização, gestão pública e organização política pedagógica dos cursos⁶

Introdução

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) forjou-se na primeira gestão do Governo Lula (2003-2006), proposto pelo Decreto nº 5478/2005 e ampliado pelo de nº 5840/2006.

Em Laffin e Siqueira Júnior (2011) constatou-se a oferta em diferentes instituições de Cursos Técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional/PROEJA, na modalidade EAD, em funcionamento no âmbito da Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC): *Eixo Tecnológico Gestão de Negócios: Técnico em Administração; Eixo Tecnológico Informática e Comunicação: Técnico em Informática e Técnico em Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Eixo Tecnológico Recursos Naturais: Técnico em Agropecuária e Técnico em Agricultura e Eixo Tecnológico Produção Alimentação: Técnico em Agroindústria.*

Cabe lembrar o que estabelece a *Resolução nº. 3, de 15 de Junho de 2010*, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos quantos aos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Nesse documento destacamos em particular a questão de que o ensino deve ser inserido em uma concepção de escola *unitária e politécnica*, em que se visualiza fundamentalmente possibilitar ao estudante “[...] a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.” (RAMOS, 2010, 67). Vivemos hoje, em termos de Educação Profissional, um momento de debates para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e PROEJA, em que o modelo de competências vem sendo discutido. Debate que se justifica a presente pesquisa no conjunto dos cursos do PROEJA uma postura conceitual que visualiza uma concepção de escola unitária e politécnica.

Nesse contexto dos debates, apresenta-se neste artigo uma pesquisa sobre os cursos de formação profissionais ofertados no PROEJA- EaD na Rede e-Tec Brasil, identificando na

⁶ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

atualidade quais cursos técnicos ofertados e compreender as dimensões de constituição e gestão política de oferta, a estrutura, os processos de formação de seus docentes e a organização pedagógica no contexto do PROEJA na Rede e-Tec Brasil.

A pesquisa teve como perspectiva o Arco de Maguerez, que se caracteriza na Metodologia da Problematização⁷, em um estudo que se realiza a partir de um determinado aspecto da realidade⁸.

Os cursos do PROEJA/EaD/e-Tec e seu contexto

Foi realizado inicialmente o levantamento das entidades públicas ofertantes dos cursos PROEJA oferecidos pela Rede e-Tec Brasil; a identificação do número de cursos, sua localização, número de matrículas, formas de ingresso, concluintes e tempo de conclusão de cada curso. Temos em 2012 os seguintes cursos PROEJA/EaD na Rede e-Tec, (*Tabela 1*) das instituições e polos em que são ofertados os mesmos.

Tabela 1- Identificação das instituições e cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil

INSTITUIÇÃO	CURSO	POLOS/ TURMAS por POLO
Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Ceilândia (CEP-ETC)	TÉCNICO EM INFORMÁTICA (TI)	1/5
	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO (TA)	1/6
Instituto Federal Farroupilha (IF FARROUPILHA)	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA (TMSI)	1/1
	TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA (TAGROIN)	1/1
	TÉCNICO EM AGRICULTURA (TAGRI)	1/1
	TÉCNICO EM INFORMÁTICA (TI) (prisional)	1/1
Instituto Federal do Paraná (IFPR)	TÉCNICO EM AQUICULTURA (TAQUI)	48/1
	TÉCNICO EM PESCA (TPESCA)	47/1
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA (TAGRO)	8/8

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

Como estratégia legal todas as Instituições utilizaram um edital público simplificado de inscrição⁹. Ao analisar a *Tabela 1*, percebe-se que a matrícula nos cursos técnicos de nível

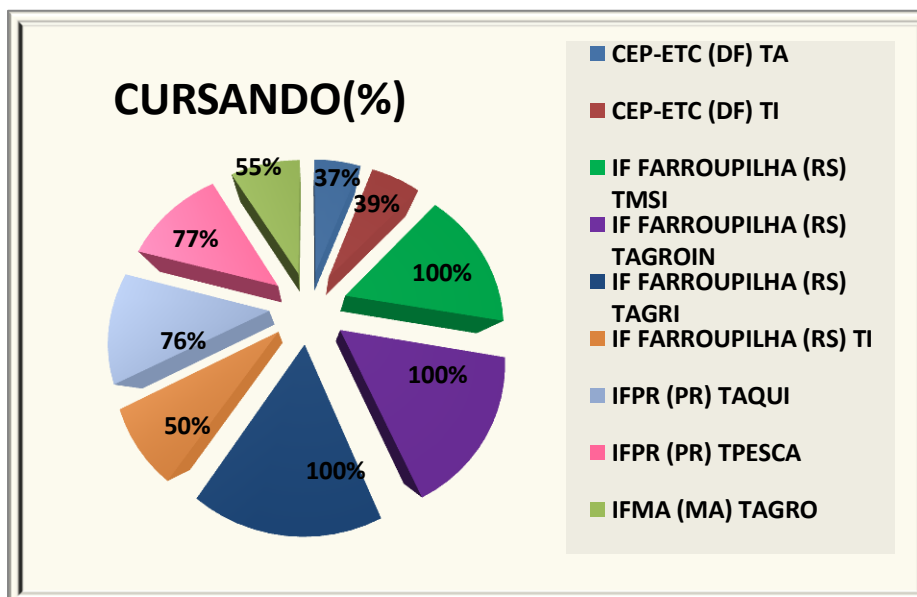
⁷ Os passos dessa metodologia consistiram em: 1. Observação da realidade e definição do problema: delimitaram-se os critérios a serem analisados no estudo, compatibilizando os instrumentos já elaborados por outros grupos de pesquisa da Rede e-Tec⁷ ao instrumento final do projeto de pesquisa do PROEJA. 2. Os dados obtidos, registrados e tratados, foram analisados e discutidos em reuniões do Grupo PROEJA, situando a análise, tendo sempre em vista o problema. 3. Nesse momento o grupo cruzou informações, identificando padrões e revisitando a literatura do estudo, objetivando elucidar e categorizar temas relevantes. 4. Após a categorização das temáticas, nesse momento exercitamos o manejo de situações associadas à solução do problema. Para maior aprofundamento indica-se: BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999. p. 29-59.

⁸ Como instrumento de pesquisa, foi elaborado um formulário no *Google Docs* e preenchido online, pelas instituições que ofertam o PROEJA na Rede e-Tec Brasil. O formulário foi preenchido previamente por componentes do próprio grupo, os quais também atuam no PROEJA, para ajustá-lo e validá-lo no processo. Outras fontes de pesquisa foram utilizadas, como o Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Sistema e-Tec Brasil (SAAS), Documentos curriculares nacionais sobre educação profissional e Currículo Referência eTec /Brasil e os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

médio corresponde a apenas a 82, 63% da oferta total de vagas. Além disso, a oferta, no âmbito federal, corresponde a 71,43 % do total de matrículas da Rede e-Tec.

No Gráfico 1 identifica-se a distribuição dos alunos no primeiro semestre de 2012 cursando por curso/instituição:

GRÁFICO 1– Alunos dos cursos PROEJA da Rede eTec que estão cursando



Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

Importante ressaltar que em algumas Instituições de Ensino os cursos possuem especificidades diferenciadas, como o PROEJA em espaços de privação de liberdade ofertado pelo IF Farroupilha, ofertando uma quantidade menor de vagas, o percurso pedagógico do aluno é planejado utilizando recursos estratégicos que melhor propicie à reintegração deste aluno à sociedade e conforme a realidade de um aluno num sistema carcerário.

Destacamos que no IF Farroupilha foram oferecidas 35 vagas e somente 18 alunos fizeram matrículas no curso Técnico em Agroindústria. O mesmo acontece com os outros cursos Técnicos em Manutenção e Suporte em Informática que tem hoje 10 alunos; curso Técnico em Agricultura somente 08 alunos se matricularam e continuam cursando. Conforme informações complementares da coordenadora da IPE os demais alunos foram transferidos para outros cursos. No caso do PROEJA Técnico em Informática que funcionam em atendimento à demanda prisional, foram ofertadas 24 vagas, destas 14 foram preenchidas, 07 evadidos e estão cursando 07 (sete).

⁹. Para o processo de seleção⁹ as IPEs utilizaram inúmeras e criativas estratégias seletivas como realização de provas, sorteio, palestras, entrevistas, por ordem de inscrição e pela combinação de vários instrumentos seletivos num movimento de garantir a condição de democratização do acesso a todos os alunos.

Como síntese dessa situação na pesquisa e diante da realidade brasileira, revelam-se as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. A EaD mostra-se como uma poderosa ferramenta de democratização do conhecimento na modalidade PROEJA. No entanto, cabe discutir o modo como se forja uma política nessa área, vislumbrando-se para ela outros sentidos, pelo fato de se pretender que seja mais ampla do que um sistema como a Rede e-Tec Brasil, numa ação reducionista de uma situação temporária, mas como política persistente, apesar das limitações, o Estado Brasileiro para cumprir o seu dever, principalmente em cursos na modalidade PROEJA na EaD em que se constituem numa proposta com a confluência de ações complexas.

Apesar da oferta de 4219 vagas e 3184 alunos matriculados, apenas 152 alunos já concluíram seus cursos e outros em fase de conclusão. A evasão contabilizou 29% dos alunos. Estas informações são extremamente positivas superando a estatística nacional para esta modalidade de educação.

Se considerarmos que os cursos na modalidade PROEJA da Rede e-Tec representam um desafio institucional para as IPEs, em que aliam-se duas modalidades com históricos de altos índices de evasão, esta experiência representa um ganho social sem precedentes. No entanto, o desafio de toda investigação na área da educação será sempre, a busca de caminhos alternativos para que a educação supere a fragmentação, a linearidade e o mecanicismo e construa referenciais que justifiquem uma mudança paradigmática, comprometida com a formação de cidadãos críticos, produtores do conhecimento e com qualidade de vida. Por outro lado, outras pesquisas como as de LAFFIN (2008 e 2011) que indicam ser necessário considerar que os estudantes passam a construir novos modos de assumir o papel de estudantes em EaD, em que são requeridas outras posturas diferenciadas do educação presencial: a forma das interações com os saberes escolares, as mediações e interações entre professores tutores (profissionais que assumem diretamente as mediações virtuais do processo de ensino aprendizagem em EaD), estudantes e os conhecimentos, e a autodisciplina do estudante para organizar sua atividade de aprendizagem. Ainda, temos um estudante jovem-adulto geralmente há muito tempo afastados da escolarização, em que agora assume o papel de estudante articulada à possibilidade de apropriação da profissionalidade inicial.

Com o objetivo de identificar os itens referentes ao fenômeno de evasão e permanência nos cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil analisamos os dados representados na *Tabela 2*.

Tabela 2 – Análise dos dados de evasão

INSTITUIÇÃO	CURSO	MATRICULA	EVASÃO (%)	CURSANDO (%)
CEP-ETC	TA	574	42, %	41%
	TI	422	34, %	62%
IF FARROUPILHA	TMSI	10	0%	100%
	TAGROIN	18	0%	100%
	TAGRI	8	0%	100%
	TI	14	50%	50%
IFPR	TAQUI	1000	24%	76%
	TPESCA	1000	23%	77%
IFMA	TAGRO	440	32%	39%

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

Os estudantes do PROEJA, na sua grande maioria, já estão atuando no mercado de trabalho formal ou informal e buscam o curso para melhorar inserção social e profissional. Portanto, quando o curso não possibilita aos discentes o atendimento esse objetivo, de forma rápida e segura, ele desiste ou se evade de forma definitiva. Tratando-se das relações de ensino/aprendizagem na educação a distância¹⁰, a participação do tutor torna-se imprescindível, pois a ação da tutoria é fundamental em EaD, pois faz a mediação entre todos os participantes do processo e propicia a comunicação no momento em que acompanha, além de acolher, acompanhar, avaliar, orientar, motivar, mediar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem de seus alunos.

Portanto, ao se detectar a ausência do aluno nesses espaços é do tutor a função de tentar contatar com o aluno para reintegrá-lo ao processo de aprendizagem.

Os dados apresentados na *Tabela 2* referentes à evasão¹¹ retrata um quantitativo numérico que após sua análise identificou-se (*Tabela 3*) nos dados da pesquisa alguns fatores específicos em cada instituição de ensino promoveram ou contribuíram para a precarização do ensino ofertado.

Tabela 2 - Fatores evidenciados que promovem evasão/repetência dos Cursos PROEJA da Rede e-Tec

INSTITUIÇÃO	FATORES MAIS EVIDENCIADOS QUE PROMOVEM O ABANDONO E DESISTÊNCIA DO CURSO
CEP-ETC	Incompreensão pelo aluno do edital pensando que o curso seria apenas de formação técnica/falta de organização do tempo para estudo/ falta do equipamento dificuldade de deslocamento para os encontros presenciais/ dificuldade de adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem/não recebimento da Bolsa PROEJA ou ajuda monetária. Falta de material impresso.
IF FARROUPILHA	
IFPR	
IFMA	

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos

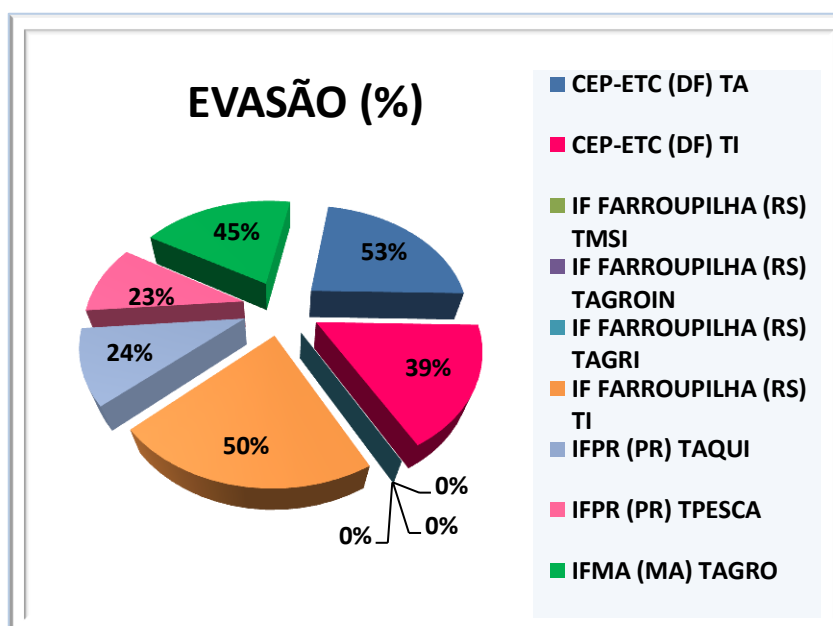
¹⁰ Várias estratégias pedagógicas já são utilizadas pelas instituições, procurando monitorar permanentemente a frequência dos alunos no ambiente virtual e nos encontros presenciais, as quais precisam sempre ampliadas até mesmo pelos dados obtidos.

¹¹ Ao considerar que essas matrículas forem efetivadas, (as que não se adequaram ao edital, pois já haviam Ensino Médio ou ter mais necessidade de atender a o projeto de sobrevivência), tais dados passariam a ser considerados como evadidos. Desse modo, é preciso analisar sempre em função daqueles que efetivamente passaram a ser participação efetiva.

Assim evidenciamos os seguintes elementos que mais apontam poder gerar a desistência do curso:

- Estrutura física deficiente, principalmente no que se refere aos laboratórios e equipamentos.
- A falta de material didático específico para o PROEJA na modalidade EaD, voltado para o perfil do aluno e elaborado conforme os princípios do currículo integrado;
- A falta de apoio financeiro no âmbito estadual para a implantação e manutenção dos cursos;
- Dificuldade dos alunos na utilização do computador;
- O não recebimento no início dos cursos da Bolsa PROEJA, uma Assistência Estudantil garantida por lei aos alunos de todas as instituições de ensino, privando-os de gozar das condições necessárias para o exercício pedagógico pleno.
- A não compreensão do edital de seleção por parte dos alunos, não identificando critérios específicos e condições para o estudo no curso, permitindo-se que alunos que concluíram o ensino médio se matriculassem, gerando evasão, conforme apresentado no Gráfico 2, particularmente com índices mais altos no Instituto Federal Farroupilha e Centro de Educação Profissional de Ceilândia - DF.

GRÁFICO 2 – Evasão dos cursos PROEJA da Rede e-Tec



Fonte: Pesquisa realizada com IPES que ofertam Cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

Nessa perspectiva é preciso considerar que os cursos implantados procuraram atender uma população estudantil dispersa geograficamente e, em particular, aquela em zonas periféricas e em regiões com demandas específicas de cada curso. Importante destacar que o público do PROEJA tem histórias de vida dos sujeitos que não estão inseridos ou em ocupações de subemprego do sistema produtivo, via trabalho informal, caracterizando uma população desfavorecida econômica, social e cultural e que muitas vezes não acreditam nas

oportunidades. Muitos se matricularam e não conseguiram conciliar trabalho com estudo, não dispõe de recursos e condições para se deslocar ao polo, pois a sobrevivência se faz mais necessário e forte que o projeto de estudar. Neste contexto, os questionários buscavam conhecer quais são as estratégias necessárias para reintegrar o estudante (aquele que não teve frequência inicial e os que frequentaram e que em algum momento não deram continuidade ao trabalho escolar, via plataforma e atividades presenciais). Na análise dos dados referentes a esse movimento para a permanência dos alunos foram apontados os seguintes fatores:

- Acompanhamento pedagógico permanente do acesso, com atendimento na realização das atividades no Ambiente Virtual Aprendizagem (AVA) e a frequência nos encontros presenciais;
- Formação da equipe pedagógica que atendem aos cursos PROEJA;
- Materiais didáticos de apoio ao estudo do aluno que sejam adequados;
- Utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento e exposição de vídeos aulas;
- Incentivo para os alunos por meio de bolsa de Assistência aos alunos.
- Os cursos buscam atender demandas reprimidas dos arranjos produtivos locais.

Financiamentos e constituição dos cursos PROEJA/EaD/eTec

Por meio da análise dos dados verificou-se que as instituições de ensino com o objetivo de promover a integração dos conteúdos da “Base Comum” e da “Educação Profissional”, indicam adequar sua proposta pedagógica de cada curso e as características da qualificação profissional, relacionada ao perfil de formação. Identificam-se no estudo diferentes metodologias e somando as possibilidades disponibilizadas através dos recursos tecnológicos da Educação a Distância, resultaram em fatores que promoveram a permanência e a conclusão do curso pelos alunos, uma vez que grande maioria já é trabalhadora.

Apresenta-se a seguir a sistematização dos dados no que se referem à categorização de elementos dos Projetos Político Pedagógico de Cursos em relação à sua organização curricular (formas de organização, carga horária, duração, formas de integração) e ao processo avaliativo, na Tabela 4:

Tabela 4 - Organização pedagógica dos Cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil

INSTITUIÇÕES	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	PROCESSO DE AVALIAÇÃO	ENCONTROS PRESENCIAIS
CEP-ETC	Modular/semestral e com etapas de terminalidade	50% AVA com atividades avaliativas + 50% prova presencial	10% da carga horária da disciplina - com os professores formadores da disciplina
IF FARROUPILHA	Anual/disciplinas	Moodle e prova presencial + prática	Mínimo de 10%, + encontros presenciais

IFPR	Áreas do conhecimento/semestral/módulos	Avaliação Presencial por Disciplina + 75% de frequência+ Atividades orientadas a distância: Autoinstrutivas (individual e por disciplina) e Supervisionada (em grupo e interdisciplinar)	Por teleconferência (teleaulas) transmitidas via satélite ao vivo aos Polos de Apoio Presencial, às segundas e terças-feiras. Contam com o acompanhamento do tutor presencial. Estas aulas são disponibilizadas no AVA.
IFMA	Anual/disciplinas	No moodle/nota dos encontros/avaliação presencial.	Aulas (8h) no polo com o professor/1 encontro para cada 80h

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

Em relação à temporalidade, algumas comissões definiram no PPC uma organização do curso em regime semestral e outros anuais. Observou-se que algumas definiram seus cursos com etapas de terminalidade e outras conferindo a habilitação no final do curso.

Os dados sistematizados na *Tabela 4* acima demonstram que cada instituição, desenvolveu uma organização pedagógica que buscava atender ao perfil específico para o aluno do PROEJA.

Constatou-se que os cursos foram implantados mediante edital específico para a EaD e PROEJA financiados pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), em parcerias com os estados. Nos municípios onde funcionam os cursos foram disponibilizadas escolas para atuarem como Polos de Apoio Presenciais. Esses Polos apresentavam uma infraestrutura mínima com uma sala de coordenação e tutoria e um laboratório de informática com internet. Vale ressaltar também o financiamento de uma das IPEs na parceria MEC com Ministério da Pesca, devido à demanda e a especificidade do curso¹².

Mesmo com as formas de financiamentos viabilizadas, constatou-se em algumas IPEs a falta de uma equipe multidisciplinar, pedagogos bolsistas, especialistas no ambiente virtual, estrutura própria para EaD, contratações específicas para professores e servidores da EaD, o que dificulta o desenvolvimento do curso.

Elementos da constituição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e a organização curricular e metodológica

¹² No distrito federal foram disponibilizados professores, técnicos, estrutura física e apoio logístico na gestão da Secretaria de Ciência e Tecnologia, de 2009-2011. Atualmente o convênio com o DF está passando por revisão.

No que trata dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), as instituições de ensino conceberam seus PPC de forma diferenciada¹³:

Tabela 5- Formas de construção do Projeto Pedagógico dos Cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil

CURSO	FORMAS DE CONSTRUÇÃO DO PPC
CEP-ETC	Criados baseando-se nos cursos presenciais por uma comissão de professores para participar do edital.
IF FARROUPILHA	Criados baseando-se nos cursos presenciais por uma comissão de professores para participar do edital.
IFPR	Professores da instituição a partir da demanda do Ministério da Pesca ¹⁴ .
IFMA	Comissão de professores visando concorrer ao 1º edital/2º momento - em função da implantação do currículo referência houve uma construção coletiva para ajuste do projeto.

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

Cada instituição implantou seu curso, buscando uma organização pedagógica que atendesse aos princípios do PROEJA, apesar de ainda não ter conhecimento aprofundado sobre o currículo integrado, e o que se apresenta neste momento é o que se evidenciou como possibilidade perante a realidade objetiva das instituições: docentes com uma grande experiência no ensino tecnológico, mas nem tanto na área de formação básica, o que gerou tentativas de organização curricular principalmente a partir dos seus saberes, experiências e a busca de formação para essa integração¹⁵.

Na *Tabela 6* apontam-se os diferentes encaminhamentos teórico-metodológicos na configuração da organização curricular¹⁶ dos cursos:

Tabela 3 - Formas de integração dos Cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil

INSTITUIÇÕES	FORMAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR
CEP-ETC	Memorial/projeto vivencial/encontros temáticos/atividades interdisciplinares/eixos integradores
IF FARROUPILHA	Ainda não conseguem integrar
IFPR	Atividade em grupo que integram disciplinas
IFPR	Atividades que integram disciplinas
IFMA	Seminários que integram disciplinas

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

¹³ . Sua elaboração partiu em sua maioria pelos próprios professores, que visualizaram a possibilidade de ampliação da oferta de formação para o aluno da Educação de Jovens e Adultos pela instituição, os quais se debruçaram na elaboração do PPC para participarem do processo de seleção do EDITAL PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006¹³, para seu financiamento, do qual se inseriram os Institutos Federais do Maranhão e Farroupilha e o Distrito Federal:

¹⁴ Em 2011, o IFPR recebeu uma demanda específica de atendimento em nível nacional sendo criada sua comissão específica. As comissões continham variadas composições, tendo professores especialistas de áreas diferentes e assim construíram seus projetos.

¹⁵ A diversidade de elaboração de um currículo sinalizava a falta de uma diretriz operacional¹⁵ discutida e compreendida preliminarmente pela comissão à confecção do PPC.

¹⁶ A organização curricular integrada dos cursos deve estar ancorada na crença que diferentes sujeitos sociais em diferentes espaços sociais precisam ser contemplados por uma formação integral, como forma de compreender e se compreender no mundo com base na perspectiva teórica do trabalho como princípio educativo.

O IFPR concebeu seu currículo organizado por áreas do conhecimento, ou seja, agrupando as disciplinas conforme as áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Aquicultura ou Pesca e suas Tecnologias.

O IF Farroupilha informa que ainda não consegue desenvolver um trabalho integrado, o IFM organiza seminários com o objetivo da integração curricular e o CEP-ETC indica a realização de memorial, do projeto vivencial e encontros temáticos e atividades interdisciplinaridades. O que se conclui a necessidade de maior aprofundamento em relação à questão da integração curricular no âmbito da efetivação de uma organização curricular dos cursos, ponto importante para a aposta na formação docente dos cursos que atuam no PROEJA/EaD/e-Tec.

Em se tratando da formação profissional de nível médio, assume-se que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isto deve-se articular com a formação geral. Essa integração, na maioria das instituições de ensino, não se concretizou no trabalho docente politécnico.

As instituições definiram seu processo de avaliação a partir de suas realidades e atendendo princípios básicos relevantes, dentro eles a frequência nos encontros presenciais, na elaboração da prova presencial, Tabela de professores e participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Essas ações objetivam atender a especificidade do aluno do PROEJA, garantindo que as avaliações tenham um equilíbrio pedagógico na operacionalização entre conteúdos ministrados e os cobrados. Para garantir um atendimento dos alunos sobre o estudo no curso nos encontros presenciais dos cursos, os Institutos Federais do Maranhão e Farroupilha se organizaram oferecendo aos alunos aulas nos municípios-polos, conforme cronograma previamente agendado. Para o IFPR que tem uma área de abrangência nacional, o recurso da videoconferência foi utilizado visando aproximar professores e alunos, esclarecendo via chat online as dúvidas sobre o tema trabalhado.

Nos Polos das demais instituições, verifica-se que diante das dificuldades de acesso à internet, a especificidade dos seus cursos e de sua clientela o IFMA e IF Farroupilha o professor é o canal de formação, oferecendo encontros presenciais com aulas teóricas e práticas onde o aluno tem a oportunidade de vivenciar os conteúdos desenvolvidos no

material didático e através da plataforma procurando trabalhar com os alunos a parte teórico-prática da disciplina.

Por fim, percebe-se uma diferença no recebimento de insumos financeiros em cada instituição, sendo que uma estrutura básica de atendimento foi iniciada ainda em condições precárias. O CEP-ETC mesmo vinculada a Rede e-Tec Brasil não recebeu, até a presente data, nenhum recurso financeiro para compra equipamentos e de infraestrutura.

A produção de material didático para os cursos

Para atingir o objetivo de identificar a atual situação da produção de material didático para os cursos, assim como a relação com o “*Currículo Referência Programa Rede e-Tec Brasil*” verificou-se que o Material didático específico para as modalidades PROEJA e EaD tem sido um dos entraves para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas dos cursos.

Cada instituição teve sua autonomia para a organização dos seus projetos políticos pedagógicos no âmbito da rede e-Tec, conforme sua realidade socioeconômica a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante¹⁷, em articulação com o previsto no parágrafo 4 do artigo 1 do Decreto que constituiu o PROEJA. Essa articulação deveria iniciar na construção de um material específico que integrasse todas as áreas do conhecimento com a área profissional dos cursos. Cada IPE trabalhou da forma como foi possível, e visualizamos a dificuldade na questão da organização curricular integrada, pois mesmo na educação presencial esse é um grande desafio. Temos um processo novo para todos nós, e esse também se configura na questão dos materiais didáticos na EaD. A *Tabela 7* espelha essa complexidade de criação e utilização de material didático para o aluno:

Tabela 7- Situação do material didático dos Cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil

INSTITUIÇÃO	MATERIAL DIDÁTICO			
	VALIDADO PELO E-TEC	ELABORAÇÃO PRÓPRIA	NÃO TEM MATERIAL	UTILIZA DE OUTRAS INSTITUIÇÕES
CEP-ETC		X		
IF FARROUPILHA	X	X		X
IFPR	X			
IFMA				X

¹⁷ Em articulação com o previsto no parágrafo 4 do artigo 1 do Decreto que constituiu o PROEJA. Fonte: BRASIL. *Decreto n° 5.840, de 13/07/2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 12 ago.2012.

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

O IFPR conseguiu elaborar o seu material didático e validá-lo através da Instituição que desenvolve o Design Instrucional dos materiais (DI)¹⁸. Outras elaboraram o seu Material Didático sem a validação da Instituição DI. Outras não conseguiram construir seu Material Didático e utiliza o de outras Instituições, que estão disponíveis no ambiente¹⁹.

No que se refere à apropriação das orientações do *Documento do Currículo Referência* apenas dois cursos estão contemplados, pois iniciaram posteriormente à elaboração do mesmo. Os demais cursos do PROEJA contemplam os conteúdos iguais aos do Currículo Referência da áreas profissionais nas lógicas das competências, habilidades e bases tecnológicas e não a integração proposta no documento do PROEJA.

A formação docente e suas necessidades

Quanto a situar os processos de formação docente na implantação dos diferentes cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil, analisamos a representação dos dados na *Tabela 8*. Segundo o Documento base do PROEJA, são os seguintes princípios observados na formação de professores:

[...] a formação de professores e gestores objetiva a construção de uma referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007, p. 70).

Analisando os dados levantados na pesquisa sobre *Processos de formação docente* constatamos que ocorreram ações coordenadas pela Rede e-Tec Brasil, mas nenhuma ação específica para os docentes dos cursos na modalidade PROEJA.

Tabela 8 - Processos de formação docente dos Cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil

INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO DOCENTE
CEP-ETC	Capacitação do IFPR para material didático, para o moodle e oficinas de formação no processo. Houve especialização para capacitação dos professores por outra instituição.
IF FARROUPILHA	Houve especialização para capacitação dos professores na instituição.

¹⁸ Instituições de Ensino que foram designadas pelo MEC para acompanhamento, avaliação e validação da produção de material didático impresso. São DIs a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade de Mato Grosso, a Universidade do Rio Grande do Norte, o Instituto Federal do Paraná e o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

¹⁹ A falta de material próprio da IPEs promove por parte do grupo de professores e alunos a falta de compreensão do currículo integrado, que passa pela discussão da seleção e organização do material didático, o que gera uma mera adaptação de materiais oriunda do currículo disciplinar.

IFPR	Após a solicitação da demanda, começou a se formar a equipe pedagógica para trabalhar com PROEJA, a partir da definição do perfil do aluno e de reuniões pedagógicas com os professores Conferencistas e Webs, autores e equipe de tutores e coordenadores.
IFMA	Capacitação dos coordenadores, tutores presenciais e a distância para o ensino a distância.

Fonte: Pesquisa realizada com IPEs que ofertam cursos PROEJA na Rede e-Tec Brasil (2012).

Promovidas pela Rede e-Tec, em parceria com a UFSC, ocorreram cursos de formação continuada para professores formadores dos diversos *Eixos Tecnológicos* dos Cursos em algumas instituições. Quanto aos professores conteudistas, o IF Farroupilha recebeu capacitação específica para os cursos PROEJA ministrada pelo IFPR, a qual é a instituição validadora dos cadernos pedagógicos dos Cursos PROEJA, mas mesmo assim não foi ofertada a todas as Instituições, devendo esta ocorrer ainda. A formação de professores e gestores, de acordo com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, 60), objetiva a construção de uma referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas.

Algumas considerações

Na conclusão da pesquisa, situa-se o *conhecimento da situação atual* dos cursos na modalidade PROEJA e EaD da Rede e-Tec Brasil. Ainda, diante da realidade brasileira, a qual revela as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, a EaD mostra-se como uma poderosa ferramenta de democratização do conhecimento na modalidade PROEJA. No entanto, cabe discutir o modo como se forja uma política nessa área, vislumbrando-se para ela outros sentidos, pelo fato de se pretender que seja mais ampla do que um sistema como a Rede e-Tec Brasil, e não em ação reducionista de uma situação temporária, mas como política persistente e de estado.

Para tanto, como continuidade de aprofundamento identificam as seguintes necessidades de operacionalização:

- a) Elaborar diretrizes operacionais para a implantação/acompanhamento dos cursos PROEJA a distância.
- b) Aprofundar especificamente de que forma as IPEs estão discutindo a relação educação e trabalho (a politecnia) nos seus Cursos PROEJA;
- c) Verificar a implantação do currículo dos cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil como conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas, a organização

do trabalho pedagógico da escola deve refletir e desencadear estratégias de ruptura da lógica conteudista das disciplinas.

- d) Analisar temas e assuntos inter-relacionados dos cursos PROEJA da Rede e-Tec Brasil, o resultado desse agrupamento, obedece a lógica do atendimento às dimensões formativas na verticalidade e horizontalidade dos eixos e das etapas de saída.
- e) Priorizar a construção do material didático nas IPEs que ainda não avançaram nessa ação, a partir de diretrizes específicas para o PROEJA a distância.
- f) Desenvolver uma formação docente que atenda ao caráter crítico-reflexivo, devendo o professor assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Essa formação deverá estar ancorada em quatro (4) eixos fundamentais: Formação científica, tecnológica, didático-pedagógica e para a diversidade cultural e ambiental. Ainda destaca-se a necessidade de que tal formação a formação para Jovens e Adultos, essa modalidade na Formação à distância e a Formação integrada.

No entanto, o desafio de toda investigação na área da educação será sempre, a busca de caminhos alternativos para que a educação e a superação da fragmentação, a linearidade e o mecanicismo e construa referenciais que justifiquem uma mudança paradigmática, comprometida com a formação de cidadãos críticos, produtores do conhecimento e com qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33_2000.pdf . Acesso em 10 de out. de 2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ PROEJA**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. MEC, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº3, 15/6/2010a**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mt/sites/forumeja.org.br/mt/files/Diretrizes_Operacionais_de_EJA_2010.pdf>. Acesso em: 17 ago.2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº4, 13/7/2010b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323 .Acesso em: 9 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 9 de out. de 2012.

LAFFIN, M. H. L. F.. SIQUEIRA JUNIOR A. A.. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) Sistema e-Tec Brasil. In: CATAPAN, A. H. ; KASSICK, C.. OTERO, W.. **Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil**: Versão Final. Florianópolis: UFSC, 2011. v. 1. 470p . Disponível em: <http://www.etc.ufsc.br/file.php/1/cr/PROEJA/proeja.html>. Acesso em: 15 de ago. 2012.

LAFFIN, M. H. L. F. Formação Docente Na Educação De Jovens E Adultos: um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas. In: **34 ANPED - Reunião Anual da ANPED**, 2011, Natal. Anais da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-467%20int.pdf> . Acesso em: 10 de jul. 2010.

LAFFIN, M. H. L. F. No Itinerário da Educação de Adultos: Possibilidades de formação docente na EAD. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Trajetórias e Processos de ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre RS.: EDIPUCRS, 2008. v. 1.

RAMOS, M. N.. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.1 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em jul.2012.

SALES, M. C. Integrar a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional: construindo o currículo integrado. In: **Fórum Regional do IFB**, setembro, 2010.

O Curso de Letras-Libras em EaD no IFRN: um relato de experiência¹

Kelly da Silva SARMENTO²

Laralis Nunes de Sousa OLIVEIRA³

Margareth Míria Olinto do AMARAL⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

RESUMO

Este trabalho visa relatar a experiência e trajetória dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras - Língua Brasileira de Sinais (Libras) na modalidade Ead no IFRN Campus Natal-Central. Os referidos cursos tiveram início no segundo semestre de 2008 e término no primeiro semestre de 2012. Fruto de uma parceria entre MEC, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e 16 instituições públicas de nível superior, dentre elas o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), o Curso de Letras-Libras foi o primeiro do tipo oferecido no país, tendo sido reconhecido internacionalmente por seu enfoque na Língua de Sinais deste país. A Licenciatura foi concebida levando-se em conta a perspectiva de se formarem professores de Libras surdos; o Bacharelado, por sua vez, foi pensado com o objetivo de formar tradutores e intérpretes de Língua de Sinais. Os conhecimentos dessa graduação estão todos articulados à Libras, língua oficial dos surdos brasileiros. A modalidade de ministração do curso foi estruturada com 70% da carga horária cumprida à distância e 30% presencialmente, desenvolvendo-se através de interação por meio de videoconferências, encontros com professores-assistentes e tutores, além do contato direto entre os estudantes surdos e ouvintes. Sabemos da necessidade de se formarem professores para que atuem em diferentes ambientes no sentido de integrar a população surda à sociedade e disseminar o conhecimento da Libras para os não surdos. A realização desse curso foi uma ação vital no processo de inclusão a nível nacional, significando um importante passo na educação dos surdos e dos profissionais que atuam na área. A escolha do IFRN Câmpus Natal-Central como Pólo promoveu a aceleração de propostas inclusivas para surdos no estabelecimento, sensibilizando a sua comunidade e, conseqüentemente, abrindo caminhos para a temática na instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Letras-Libras; EaD; Inclusão.

¹ AT 1 - Modelos de Gestão em EaD: Experiências.

² Tutora do Bacharelado Letras-LIBRAS, Técnico em Assuntos Educacionais do IFRN – Campus Natal Central, e-mail: kelly.sarmento@ifrn.edu.br

³ Professora da Disciplina de LIBRAS do IFRN; Bacharel em Letras-LIBRAS pelo IFRN, e-mail: laralis.oliveira@ifrn.edu.br

⁴ Coordenadora do Curso Letras-LIBRAS, Pedagoga do IFRN – Campus Natal Central, e-mail: margareth.amaral@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais.

Audrei Gesser.

Visamos, com este artigo, relatar a experiência e a trajetória dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras no IFRN Campus Natal-Central.

Este breve relato de experiência justifica-se porque acreditamos que o curso em questão é um fato histórico, tanto linguístico quanto cultural e por isso merece ser devidamente documentado. Nas palavras de Borges (1993), “o conhecimento histórico serve para nos fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições de nossa realidade, tendo em vista o delineamento de nossa atuação na história” (op. cit., p. 48). Relataremos aqui, de forma sucinta mas abrangente, o percurso do curso, sua estrutura, seu desenvolvimento, seus avanços e benefícios trazidos para uma instituição tecnológica que até o momento não tem registro de matrícula de aluno surdo em seus cursos regulares.

Para concretização de nosso propósito, a metodologia utilizada, como já indicado, foi a de um relato de experiência, que se trata de uma investigação científica de caráter exploratório e descritivo do início à conclusão do curso de Letras-Libras. Os relatores neste caso são a Coordenadora do Pólo em questão, a tutora da turma do Bacharelado, e uma graduada do Bacharelado, respaldadas pela memória, pelos registros, pelos relatos da equipe, pelos estudantes e pela comunidade do IFRN.

A GÊNESE DO CURSO

O reconhecimento, no Brasil, no ano de 2002, da Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei Federal nº10.436, conhecida como "Lei de Libras", pode ser considerado o marco inicial de criação dos cursos de Letras-Libras de que tratamos neste trabalho. Segundo com o Art. 1º da referida Lei, "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados" (BRASIL, 2002).

Ainda na "Lei de Libras", o Parágrafo Único desse Artigo define que

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002).

O Decreto 5.626/2005 também é um marco na criação das graduações em questão, tanto pelo fato de regulamentar a Lei 10.436/2002 quanto por fazer a primeira menção legal oficial da proposta de um curso de Letras com habilitação em Libras, já fazendo uso, inclusive, da alcunha que os cursos passaram a ter após sua concretização: Letras-Libras.

Art. 4o A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de Licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas serão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput** (BRASIL, 2005)

Este mesmo decreto prevê a inclusão da disciplina Libras em todas as Licenciaturas, o que acarretou o aumento da demanda por profissionais com o perfil forjado nos cursos de Letras-Libras:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Portanto, não apenas o curso de graduação em Letras-Libras, mas também a disciplina Libras em todas as Licenciaturas foram inseridas no IFRN para atenderem as determinações do Decreto supracitado. Para além dessa primeira função, mais patente, a graduação em Letras-Libras também cumpre papel essencial na formação emancipatória dos sujeitos surdos, uma vez que segundo Ramirez e Masutti (2009), respaldados por Skliar (1997), "a história da educação de surdos é marcada por embates em torno do reconhecimento e da negação das línguas de sinais e da cultura surda por meio de subalternizações e colonialismos impetrados pelo controle da diferença" (p. 22).

Uma das maiores vantagens do curso à distância, é que permite ao aluno que não perca o vínculo com sua cidade, indo na contramão da recorrente concentração de profissionais nas capitais, garantindo que suas regiões de origem sejam beneficiadas com sua formação.

No Brasil, o curso Letras-Libras inicia suas primeiras turmas em 2006, todas na modalidade EaD, distribuídas por 9 Pólos de todo o Brasil, tendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como instituição promotora. Nesse primeiro momento, a única modalidade oferecida era a Licenciatura, com prioridade para alunos surdos. Também, cabe esclarecer que a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e o Centro Federal de Formação Tecnológica de SC – CEFET (atual IFSC) participaram do projeto como instituições de apoio. E, a fonte do financiamento do Letras-Libras era: o Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação a Distância – SEED e a Secretaria de Educação Especial - SEESP.

Em 2008, após discussão entre os idealizadores do curso e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi feito o projeto de expansão do curso de Letra-Libras, que foi ampliado, passando a atender mais 16 Pólos em todo país⁵, incluindo o Pólo Natal-IFRN. Como condição para manutenção e expansão do curso, que até esse momento era quase que exclusivamente composto por alunos surdos, o MEC exigiu que fossem pensadas ações voltadas para a participação mais efetiva do público ouvinte na formação. Daí a oferta do Bacharelado, cujo objetivo seria formar tradutores/intérpretes de Libras, prioritariamente ouvintes.

Como forma de dar início ao arranjo e à instalação dos Pólos, a UFSC convocou e promoveu uma reunião em Florianópolis com todos os representantes indicados pelas instituições conveniadas para serem os responsáveis pela coordenação das unidades vinculadas. Essa reunião teve o objetivo de socializar as principais informações sobre o curso aos envolvidos, começando com a apresentação do projeto de expansão, seus

⁵ Os referidos Pólos são: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília, Universidade de Campinas, Universidade Estadual do Pará, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

objetivos, forma de funcionamento, de implementação; bem como sobre a implantação dos Pólos, estrutura, recursos, composição da equipe de trabalho e para o vestibular.

O primeiro semestre de 2008 foi todo dedicado à estruturação do Pólo. Em 1º de junho aconteceu o vestibular para preenchimento de 60 vagas, 30 em cada um dos dois cursos. Uma das exigências para inscrição e participação dos candidatos ao curso era que fossem fluentes em Libras pois as provas do vestibular eram todas em Língua de Sinais.

Após a realização do vestibular, passamos para a segunda etapa de instauração do curso, que seria a constituição da equipe que trabalharia para atuar no Pólo. Ao final da seleção dos componentes do grupo, o seguinte quadro foi criado: um coordenador, dois tutores um para cada curso; dois intérpretes, um para cada curso; e um apoio técnico. Para coordenar o pólo do IFRN, foi escolhida a pedagoga Margareth Míria Rodrigues Olinto Amaral (ouvinte). A escolha se deveu ao fato de a mesma ser previamente participante do Núcleo de Inclusão do IF. Coube a ela a responsabilidade de organizar a equipe de trabalho. Para isso, convidou duas pessoas da instituição para compor a equipe. O apoio técnico, também escolhido pela coordenadora, foi convidado a integrar o grupo por ser técnico de áudio visual do instituto, já sendo atuante na área, o que, conseqüentemente, facilitaria os trabalhos. A tutora do Bacharelado foi convidada para fazer parte da equipe por ser fluente em Libras e pertencer à instituição atuando como Técnica em Assuntos Educacionais; tal escolha facilitaria a nós o acesso a todos os espaços, pois os encontros presenciais aconteceriam nos finais de semana. Para a turma de Licenciatura, foi selecionado um tutor surdo, pedagogo com formação também no curso de Letras-Libras, na edição de 2006. Os demais componentes da equipe foram escolhidos mediante currículo. Os dois intérpretes, eram ouvintes; um era pedagogo, fluente em Libras, também atuante como intérprete educacional (em escolas municipais – Ensino Fundamental); o outro, também fluente em Libras atuante como intérprete Educacional, tinha experiência de trabalho em cursos superiores de uma Universidade Particular de Natal.

Após a seleção, toda a equipe viajou a Florianópolis para participar do Curso de Formação. Nele, foi abordado como seria a utilização do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem – AVEA - ao longo da graduação. Ao longo dos quatro anos de Letras-Libras, periodicamente (pelo menos uma vez por ano, antes do início de um novo

semestre), foram realizados eventos de formação com todos os envolvidos, com o objetivo de preparar a equipe para as novas disciplinas iminentes.



Figura 1: AVEA – Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem



Figura 2: Exemplo de DVD do Curso

Para a montagem do Pólo foi destinado uma verba inicial visando à organização da estrutura física e compra de material permanente. Em seguida recebemos da UFSC todos os equipamentos para organização do laboratório de informática que seriam utilizados nas aulas, uso dos alunos e equipe. Foi enviado para os Pólos computadores, vídeo conferência e outros equipamentos de auxílio às aulas. Após a divulgação do resultado do vestibular as turmas foram organizadas. Sendo aprovados para licenciatura 30 alunos surdos dos quais 16 eram de outras cidades e para o bacharelado 25 ouvintes aprovados dos quais 10 alunos moravam em outra cidade. As aulas tiveram início em julho de 2008 com uma aula inaugural pela coordenadora geral do curso e participação da equipe gestora da UFSC e do Pólo-IFRN, após esse momento a coordenadora do pólo fez a apresentação de como seria o curso e em seguida a entrega de todo o material a ser utilizado pelo aluno no 1º semestre constando no kit: livro guia do aluno, manual do curso, livros e DVDs e pasta para guardar material.

Após a divulgação do resultado do vestibular as turmas foram estruturadas. Para a Licenciatura foram aprovados 30 alunos surdos, dos quais 16 eram provenientes de outros Estados; e para o Bacharelado 25 ouvintes, que contava com 10 alunos de outras localidades.



Figura 3: Turma do Bacharelado – 1º

Semestre



Figura 4: Turma do Bacharelado – 1º

Semestre

O IFRN entrou no projeto Letras-Libras por acreditar na educação dos surdos e nessa parceria, onde haveria troca de experiências. A instituição poderia não só contribuir como ganhar muito com a instalação do Pólo no IFRN: por ser um Instituto Tecnológico que já desenvolvia educação EaD, o IFRN era forte candidato para receber o curso no Estado. A excelente localização na cidade, suas salas de Videoconferência e seus laboratórios de informática também contribuíram para a decisão, juntamente com o comprometimento da instituição em receber o curso.

O CURSO EM CURSO

Por se tratar de um curso EaD, e objetivando preparação e planejamento de todas as ações a serem realizadas, a equipe do Pólo se reunia toda quinta-feira que antecedia ao encontro presencial. Sempre antes das aulas a coordenadora reversava um momento com os alunos para repassar as informações e orientações necessárias ao andamento do curso tanto a nível de conteúdo como formação.

O primeiro resultado percebido com a instalação do curso Letras-Libras no IFRN foi o acesso de alunos surdos à instituição, que nunca teve alunos com esse perfil nos cursos presenciais. Na turma de Licenciatura deste Pólo, todos os alunos eram surdos, num total de 30 discentes. A crescente divulgação da Libras como meio de comunicação, a inclusão dela como disciplina nos cursos superiores e a frequente visita deles ao IFRN foi um fator de impulso à procura por cursos de Libras por funcionários e alunos de cursos presenciais.

Os estudantes do Letras-Libras EaD Pólo IFRN-Natal, em seu calendário acadêmico, deviam comparecer ao Câmpus um final de semana letivo mensal. Porém, muitos dos

estudantes frequentavam regularmente o Pólo devido a necessidade de usarem o laboratório de informática, consultar a biblioteca e ir à Coordenação do curso (localizada no setor de Recursos Naturais).



Figura 5: Alunos do curso utilizando computadores no Laboratório de informática



Figura 6: Estudantes recebem auxílio do Apoio Técnico.

Essa frequente “visita” dos alunos criou uma necessidade de comunicação com os surdos que até então não existia na escola, criando, assim, conforme Pratt (1999), uma Zona de Contato, isto é, um

espaço dos encontros coloniais, no qual as pessoas geográfica e historicamente separadas entram em contato umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas às situações de coerção, desigualdade radical e obstinada. (PRATT, 1999, p. 31-32)

Inevitavelmente, portanto, foram criadas tensões, também causadas pela própria barreira de comunicação.

Anteriormente à implementação do curso, já havia o interesse por parte da equipe do curso em ofertar atividades sobre Libras e Cultura Surda. Com a presença dos surdos, os próprios servidores procuravam a Coordenação do Letras-Libras no Pólo para receberem informações de cursos e solicitar que esses fossem ofertados. A inclusão da disciplina Libras nos cursos superiores e o lançamento de concursos para a área também contribuíram para a procura.

Durante o curso, os alunos receberam os materiais base de cada disciplina (Caderno de Estudo – caderno da disciplina, Guia do aluno EaD, DVDs em Libras), além de livros de referência na área, os quais também foram distribuídos para os profissionais envolvidos e para a biblioteca da instituição.

No âmbito da instituição, para além do curso de Letras-Libras, foram desenvolvidas várias atividades relacionadas à Libras, envolvendo a comunidade surda e ouvintes, alunos do Bacharelado e alunos das Licenciaturas, oferecidas pelo IFRN gratuitamente para públicos-alvo ou livre: para toda comunidade. Tais atividades eram pensadas tanto pelos alunos do Letras-Libras quanto pelos alunos das Licenciaturas do IF e pelos servidores, que sentiam a necessidade de interagirem com o surdo. Essa necessidade surgiu após a implantação do curso no Pólo, pois os estudantes surdos passam a circular livremente em todos os ambientes da instituição, fator bastante positivo de estímulo à quebra das barreiras de comunicação que se daria à medida que surdos e ouvintes passam a conviver. Citaremos a seguir os eventos realizados no IFRN por ocasião do curso de Letras-Libras:

Ano	EVENTO:	PARTICIPANTES:
2008	Seminário de Inclusão - Trilhando o caminho da Inclusão. Promovido pelo Núcleo de Inclusão do IFRN Campus Natal-Central em parceria com a Divisão de Extensão (Atual Pró-Reitoria de Extensão), 09 a 10/07/2008.	50 Aberto à toda Comunidade
	Oficina de Libras IFRN Campus Natal - Zona Norte –24 de outubro de 2008, 4 horas, EXPOTEC.	30 Aberto à toda Comunidade
2009	Educação de surdos e História da Educação de Surdos no Brasil - Palestras (ministradas para os cursos de Licenciatura de Geografia), setembro/2009	50 Aberto à toda Comunidade
	Oficinas de Libras – EXPOTEC, 4 horas, Campus Natal-Central - 2009	30 Aberto à toda Comunidade
	Curso básico de Libras para servidores – Campus Natal Central – Modulo I, 1º semestre/2009	40 Aberto à toda Comunidade
2010	Curso de Libras – Nível I – 02/07/2010 a 08/12/2010, 60 hs. Atendeu 20 alunos	40 Aberto à toda Comunidade
	I Seminário de Língua Brasileira de Sinais - Libras, 4hrs, 12/11/2010	50 Aberto à toda

		Comunidade
	I Mostra de Literatura Surda, 8hrs, 13/11/2010	50 Aberto à toda Comunidade
	Identidades Surdas, 1hrs, Palestra, X EXPOTEC 27 a 29/10/2010	30 Aberto à toda Comunidade
	Reflexões textuais da Libras, X EXPOTEC – 2 h mini-curso	30 Aberto à toda Comunidade
	A Cultura Surda, Palestra, 1hrs, X EXPOTEC	30 Aberto à toda Comunidade
	Oficinas aspectos práticos da Libras, nos 8º período das Licenciaturas em Física, Geografia e Espanhol, 40 horas, início: agosto/2010	50 Aberto à toda Comunidade
	A história da Educação dos Surdos no Brasil, Palestra, 1hr, X EXPOTEC.	40 Aberto à toda Comunidade
	Libras - Mesa redonda, X EXPOTEC.	50 Aberto à toda Comunidade
	Acessibilidade de Comunicação, Palestra 1hr, X EXPOTEC.	40 Aberto à toda Comunidade
2011	Curso Básico de Libras para alunos da Licenciatura do IFRN	40 Alunos de Licenciatura do IFRN
	II Mostra de Literatura Surda – Evento de apresentações dos alunos do Letras-Libras	50 Aberto à toda Comunidade
	II Seminário de Literatura Surda.	50 Aberto à toda Comunidade

	1º Curso Básico de Libras – instrutores: Gisele, Juliana, Luiz Claudio, 40hrs	40 Aberto à toda Comunidade
	2º Curso Básico de Libras – Daniele e Renata, 40 hrs	40 Aberto à toda Comunidade
	V Encontro dos Estudantes Letras-Libras – V ENELL – 4 a 6 de novembro 2011, 30 horas	350 Aberto à toda Comunidade
2012	IV Seminário de Libras 2012	50 Aberto à toda Comunidade
	3º Curso Intermediário de Libras, Instrutor: Emanuel Carlos (surdo, aluno da Licenciatura), início em junho, 40 hrs	35 Aberto à pessoas que já possuam nível básico de Libras
	4º Curso Básico de Libras – Instrutora: Carla Fabrine (ouvinte, aluna do Bacharelado), 40 horas	40 Aberto à toda Comunidade
	Oficina de Libras para a Equipe Pedagógica do IFRN, Campus Central Jun/2012	Equipe ETEP Campus Natal-Central
	O que é a Libras e qual sua importância? Palestra para a Equipe Pedagógica do Campus Central (Carla Fabrine) 4 horas	Equipe ETEP Campus Natal-Central

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Letras-Libras na modalidade EaD inaugurou uma nova era no que concerne a formação acadêmica dos surdos brasileiros, tanto no que diz respeito à temática,

quanto no que diz respeito às estratégias de ensino, aos materiais utilizados às mídias empregadas, etc.

Sobre a modalidade do curso, à distância, sabe-se que foi escolhida pela escassez de profissionais com conhecimentos profundos sobre essa área e demandar menos profissionais do que a modalidade presencial e por atingir um público maior sem restrições geográficas. Porém, deve-se considerar como benefício dessa opção o fato de haver encontros presenciais apenas uma vez por mês, o que permitiu que alunos de outros Estados fossem alcançados por essa formação sem grandes prejuízos para seus compromissos seculares em sua região de origem, os quais poderão servir de agentes multiplicadores do saber em territórios não contemplados pelo curso.

O curso Letras-Libras significa um importante passo na educação de surdos e dos profissionais que atuam nessa área. A instalação desse curso no IFRN Campus Natal-Central promoveu a aceleração de sólidas propostas inclusivas para surdos no estabelecimento. Embora ainda não exista nenhum aluno surdo matriculado na escola, a graduação trouxe mudanças que viabilizam o adentramento do público surdo aos espaços institucionais e acadêmicos do IFRN.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. _____. _____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002

_____. _____. _____. **Decreto n. 5.626/2004, de 2 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2002.

BORGES, V. P. **O que é história?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: Bases para debater a Educação Profissional Emancipatória. In: **Perspectivas**, Florianópolis, v. 19, n.1, p.71-87, jan/jun. 2001.

GESSER, A. Libras? **Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MASUTTI, M. L. & SANTOS, S. A. **Intérpretes de Língua de sinais: uma política em construção.** In: Estudos Surdos III, cap. 7, p. 150 – 169, 1ªed. Petrópolis: Arara-Azul, 2008.

PRATT, M. L. **A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco,** revista travessia, n.38 jan/jun1999.

RAMIREZ, A. R. G.; MASUTTI, M. L. (orgs). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue:** uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, K. **História da educação de surdos** [texto base do curso de graduação em Letras Libras – Licenciatura]. Florianópolis: UFSC, 2008.

O Curso de Letras Espanhol do Campus EAD do IFRN: possíveis convergências com a modalidade presencial¹

Carla Aguiar Falcão²
Girlene Moreira da Silva³
Ilane Ferreira Cavalcante⁴

RESUMO – Este artigo se debruça sobre as convergências das modalidades presencial e a distância da oferta da Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Parte de uma retomada do processo de elaboração da primeira oferta desse curso no IFRN e toma como aporte teórico o conceito de rizoma (DELEUZE e GUATARI, 1995) aplicando-o à educação em rede a partir da perspectiva de Kenski (1998). No nosso trabalho, pretendemos observar os principais obstáculos enfrentados na implantação da licenciatura em Letras Espanhol e a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), além de refletir sobre as dificuldades de caráter infraestrutural da oferta na modalidade a distância, tais como a formação dos professores para o uso das novas tecnologias, sobre as especificidades da modalidade e sobre as dificuldades de trabalhar uma língua estrangeira em um curso a distância. No ensino presencial, os professores não conseguem adequar o conteúdo às novas tecnologias e quando o fazem, a estrutura da Instituição ainda não permite que todos os alunos tenham acesso a uma variedade de recursos didáticos, mesmo que isso se limite somente ao uso da internet. Percebe-se que tanto no ensino a distância, quanto no presencial, os propósitos educacionais são os mesmos, o que se alteram são as metodologias e as estratégias no processo de ensino e aprendizagem. Dessa reflexão e dessa experiência, nem sempre fluida, muitas vezes tensa e bastante profícua, têm surgido soluções para a construção de práticas capazes de promover não só a integração entre educação a distância e educação presencial, mas a busca por soluções na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: educação a distância, ensino de língua estrangeira, formação de professores

Abstract – This work focus on an offer of distance education graduation in Letters/Spanish, offered by Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). It observes the possible points in common between the distance and the presence education offers. It describes the first offer of this program in IFRN and takes as theoretical methodological support the concept of rhizome (DELEUZE e GUATARI, 1995) as well as the idea of on line education developed by Kenski (1998). It shows the most difficult obstacles faced by

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN / DIAC/Campus Natal Central. E-mail: carla.falcao@ifrn.edu.br

³ Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN / DIAC/Campus Natal Central. E-mail: carla.falcao@ifrn.edu.br

⁴ Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN / Campus EAD. E-mail: ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

IFRN staff in aspects such as human resources, physic structures, pedagogical process in offering a course to form teachers of a foreign language throughout distance education. It is clear that in distance education as well as in presence education the goals are the same, only methodologies and strategies are different in teaching and learning process. Reflecting about this experience points out the conflicts, but also, the creative solutions and the building of innovative practices that are capable to promote changes not only in distance education, but also in presence education and in the articulation of teaching, research and extension.

Keywords: *distance education, teaching a foreign language, teachers graduation.*

1. Introdução

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente *estado de aprendizagem e de adaptação ao novo*. (KENSKI, 1998, p. 60).

O ensino sempre contou com tecnologias para a sua concretização. As mais simples, a lousa, antes negra; o giz, o papel, a caneta, os instrumentos de contar, os livros, enfim, as mais diversas tecnologias. O ensino formal sempre se processou também em um espaço físico específico, a escola. Um espaço dotado de características que não convêm enumerar aqui, mas imbuído de princípios filosóficos e metodológicos de acordo com a sociedade e com o tempo em que estavam inseridos os sujeitos o processo.

Mas o fato é que as tecnologias se tornaram cada vez mais complexas e os espaços também se modificaram. Hoje há o espaço físico e o espaço virtual e há tecnologias utilizadas em cada um desses espaços. Entre esses espaços se constituíram diferentes modalidades de ensino: presencial e a distância.

O que este artigo pretende discutir não são as diferenças entre essas duas modalidades, que existem e que são constantemente discutidas em congressos, livros, debates. Este artigo pretende se debruçar sobre as convergências e sobre o processo de implantação da educação a distância do Curso de Licenciatura em Espanhol no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), apontando como esse curso dialoga com o curso presencial.

2. Considerações sobre os impactos das NTIC no processo de ensino e aprendizagem

A escola sempre absorveu algum tipo de tecnologia, mas o fato é, também, que na medida em que essas tecnologias ficaram mais complexas e passaram a exigir competências cada vez

mais inovadoras, a escola foi restringindo seu uso, tornando o que se chama de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICS) elementos acessórios e subutilizados no dia a dia escolar.

Essa subutilização se dá, em grande parte, porque ainda há carência, no âmbito educacional, de formação específica para os profissionais que lidam com a educação. Assim como há carência, também, de infraestrutura básica para essa formação. Ou seja, por um lado, faltam recursos tecnológicos para a iniciação e o treinamento desses profissionais. Por outro lado, só há pouco tempo se vem investindo em formação continuada para que se aprenda a lidar com esses recursos.

A oferta de cursos voltados para a formação continuada e para a capacitação no uso dessas NTIC tem aumentado consideravelmente e as esferas governamentais têm sido instadas a investir cada vez mais não só nessa formação, mas na organização de uma infraestrutura que transforme o espaço escolar de forma a permitir a utilização dessas tecnologias na sala de aula presencial.

Todas essas mudanças em andamento levam a perceber que o papel da escola, numa sociedade cada vez mais gerida e dependente das tecnologias, mudou. Kenski aponta que essas novas formas de construção do conhecimento podem ser vistas a partir da metáfora do rizoma, desenvolvida por Deleuze e Guatari (1995). Dessa forma, o conhecimento hoje prolifera em forma de rede, em todas as direções através de conexões e de forma heterogênea. As relações que se estabelecem entre as informações podem ocorrer a partir de qualquer ponto, sem um ponto central que irradie conhecimento, mas através de múltiplos nós (*links*) para onde convergem informações de diversas naturezas e de onde surgem novas relações estabelecidas com outros pontos do sistema geral, de forma múltipla e contínua.

O processo de construção, desconstrução ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada, num esforço de reaproximar as disciplinas que devem se desencadear e se interconectar como uma rede – uma teia interligada e interdependente – composta por galerias temáticas transdisciplinares. (OLIVEIRA, 2003, p. 29)

Essa visão de construção do conhecimento rompe com a estrutura tradicional do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor é o agente que irradia conhecimento e os alunos são os receptores dessas informações. Essa ruptura é tão mais marcante ao se pensar que nesse modelo convergem não só recursos e informações, mas áreas diversas, visto que uma mesma informação, um mesmo conhecimento pode ser compartilhado, analisado e reorganizado a partir de diferentes perspectivas, diferentes áreas do conhecimento humano.

Compreender, portanto, a aquisição do conhecimento através da metáfora do rizoma é entender que as ciências, assim como as memórias, conjugam fluxos desterritorializados. Ou seja, não se limitam e funcionam apenas em “territórios” determinados, em estruturas arborescentes e hierárquicas. Ao contrário, mesmo nas tentativas de fixar limites seguindo círculos de convergência, novos pontos se estabelecem dentro e fora desses círculos. Conexões são instituídas em múltiplas outras direções. (KENSKI, 2010, p. 66)

Esse pensar rizomático pode ser recurso de grande importância tanto na modalidade presencial quanto a distância. Para que compreendamos de uma forma mais ampla as possibilidades de aplicação do conceito de rizoma no ensino, é importante conhecermos alguns de seus princípios:

1- Princípio de conexão: qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro. Uma das principais características do rizoma é, justamente, a ausência de um centro pré-determinado. Assim, os temas apresentados mostram-se apenas como uma possibilidade de dar início ao trabalho do Eixo temático correspondente. Os campos de saberes não possuem uma hierarquia, uma centralização curricular. Apresentam-se como redes de conhecimentos. A cartografia (o rizoma pode ser cartografado) mostra que o rizoma possui entradas múltiplas, ou seja, ele pode ser acessado a partir de inúmeros pontos, podendo daí, remeter a quaisquer outros em seu território. *2 - Princípio de heterogeneidade:* dado que não existe disciplinarização em territórios disciplinares, o rizoma rege-se pela heterogeneidade. Saberes que se desterritorializam e se interpenetram produzindo novas abordagens conceituais e metodológicas. *3 - Princípio de multiplicidade:* o rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade, ou a homogeneidade. *4 - Princípio de ruptura a-significante:* o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora constitua um mapa, sua cartografia é um devir. Então, pode-se pensar, desde a perspectiva rizomática, que o Eixo Temático se desterritorializa ao ser trabalhado pelos diversos saberes que o atravessam. Assim sendo, o mapa traçado em cada um dos Eixos Temáticos está em constante constituição, produzindo devires com o sujeito e as redes de conhecimentos. (BRITO; DANDOLINI, 2012, p.6)

Nessa visão em rede, estabelecem-se conexões entre diferentes disciplinas e entre diferentes perspectivas teóricas, e constrói-se o conhecimento a partir do diálogo de saberes que ocorre entre professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos. Dessa forma, o espaço escola passa a ser um espaço de relação, convivendo de forma integrada com outros espaços da esfera social e educacional. Nesse processo, as NTIC podem contribuir de forma muito relevante, mas o foco deixa de ser apenas o uso ou não uso das novas tecnologias e passa a ser quando e qual a melhor forma de utilizá-las.

Mudar esse foco, no entanto, implica em uma série de ações que façam com que esses sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (principalmente professores e alunos) passem a compreender de forma diferenciada as suas funções. Ao professor cabe compreender e familiarizar-se com essas novas tecnologias capacitando-se para adequar seu uso a diferentes situações de ensino e aprendizagem. Ao aluno cabe compreender que sua responsabilidade torna-se muito maior na construção não só do seu próprio conhecimento,

mas na colaboração com os demais atores do processo.

Para além dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem, essa mudança também tem de estar presente na própria infraestrutura dos espaços educacionais, que precisam se preparar para compreender como essas possibilidades de trabalho interdisciplinar podem existir. No ensino presencial, criando espaços físicos que permitam atividades em grupo, promovendo atividades que congreguem diferentes disciplinas, permitindo diferentes possibilidades de avaliação, flexibilizando conteúdos, por exemplo. No ensino a distância, todas essas atividades podem se realizar também através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou nos espaços reservados a atividades presenciais em grupo (se houver). Segundo Menezes (2000),

Muitos são aqueles que defendem o ensino a distância nos dias de hoje, como uma forma de democratização do ensino (FERNANDES, 1993; LUCKESI, 1989; LOBO NETO, 1989). A necessidade de se deslocar até os pontos nos quais se realizam o ensino presencial estaria sendo substituída por um movimento mais democrático, no qual as barreiras espaciais seriam superadas e os custos para se ter acesso a cursos em locais distantes estariam sendo reduzidos. Outros (DEMO, 1989) percebem a Educação a Distância como uma forma de educação de massa, que levaria à padronização dos conhecimentos. Já para Pierre Lévy, deve-se estimular novos projetos espaciais para o ensino, principalmente o superior, levando-se em consideração as possibilidades tecnológicas atuais. (MENEZES, 2000, s/p)

A partir dessas reflexões, percebemos que o uso de tecnologias permite que tenhamos diferentes formas de fazer educação, inclusive a distância. As aplicações e os benefícios obtidos com a utilização das NTIC podem ser compartilhados por ambas modalidades de ensino. A partir do exposto até aqui, situaremos agora o nosso trabalho na Licenciatura em Espanhol tanto presencial quanto a distância, apontando como as novas tecnologias têm influenciado o ensino e a aprendizagem nos dois sentidos.

3. As convergências da EAD com o ensino presencial: o caso da Licenciatura em Espanhol do IFRN

A oferta da primeira turma de licenciatura em espanhol presencial no IFRN iniciou-se em 2006. No ano seguinte iniciou-se a elaboração do projeto da mesma licenciatura para submissão ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou seja, na modalidade a distância. Essa oferta nasceu do desejo de levar ao interior do estado o acesso à formação docente de uma licenciatura em língua estrangeira que focasse não só na formação do professor, mas que também desse suporte para o aprendizado da língua.

O desafio foi levado adiante pela Coordenadora do curso de licenciatura presencial e

pela equipe do então Departamento de Tecnologias Educacionais e Educação a distância (DETED) do IFRN. Após a aprovação do projeto, iniciou-se o processo de sua formatação final, investindo na produção de material didático, na capacitação dos profissionais envolvidos, enfim, em todos os processos prévios de organização de um curso a distância. Mas os desafios foram maiores do que se poderia ter pensado à época. Vamos abordar alguns deles por categoria: recursos humanos, infraestrutura física, modelo pedagógico.

3.1. Recursos humanos

A lei 11.161/2005, mais conhecida como “lei do espanhol”, leva o país à necessidade de formação de professores de espanhol como língua estrangeira. No entanto, o país não estava preparado para esta demanda, devido à inexistência de uma tradição na oferta dessa formação no Brasil. Esse foi o primeiro grande desafio, posto que, no Rio Grande do Norte, apenas a Universidade Estadual (UERN) possuía um curso de Letras com habilitação para a formação de professores de língua espanhola. O IFRN foi a segunda instituição do estado a promover essa oferta presencialmente e a primeira a promovê-la à distância.

A pouca oferta dessa formação indica, obviamente, uma dificuldade em encontrar corpo docente com a formação necessária não só para atuar junto aos alunos, na oferta da disciplina, mas previamente, no caso específico do ensino à distância, para elaborar o material didático. Esse tem sido, aliás, talvez o maior desafio enfrentado. Muitas vezes o professor tem a formação na área, mas a prática da escrita e a compreensão das especificidades da educação a distância na elaboração do material didático é uma barreira que ele não consegue vencer. Segundo Giraffa (2010),

O grande desafio do docente é organizar os processos de forma que seus alunos adquiram as competências necessárias para viver e trabalhar na sociedade da aprendizagem. Para isto é necessário que tenhamos estratégias de formação que impliquem revisão das percepções e sentimentos do professor. E, não se trata apenas de motivação para uso de tecnologias e sim de atuar a partir de um conjunto de crenças adquiridas acerca do potencial destas tecnologias como elemento de diferenciação ou qualificação da sua prática docente e, da certeza que poderá utilizar os recursos de forma customizada às suas necessidades e planejamento. (GIRAFFA, 2010, p.34)

No ensino presencial, a dificuldade se apresenta no número reduzido de professores para suprir a necessidade do curso de licenciatura, das aulas do ensino médio e, também, para atuar na pesquisa e na extensão.

3.2. Infraestrutura física

Outro aspecto relevante é a falta de condições mínimas nos polos (banda larga, laboratórios, profissionais da área, acesso a acervo bibliográfico). No que se poderia chamar de consórcio UAB, os mantenedores dos polos podem ser os Estados ou os Municípios e cabem a esses mantenedores a responsabilidade pela infraestrutura física do local de acesso à oferta do curso pelos alunos.

Os polos são elementos fundamentais no modelo educacional da UAB, haja vista serem os locais onde os alunos recebem o material para estudo, têm acesso à internet para ambientação na plataforma virtual de aprendizagem, realizam as atividades presenciais e fazem estudos em grupo.

As condições econômicas dos municípios e, algumas vezes, a própria falta de conhecimento do mantenedor sobre educação a distância têm implicado em polos com graves problemas de acessibilidade, com acervo bibliográfico inadequado ou insuficiente, com instalações físicas deficientes, enfim, uma série de obstáculos que, aos poucos, e a partir de intensa avaliação e acompanhamento da CAPES e das instituições de ensino superior (IES) parceiras, têm sido resolvidos.

Outro problema, que diz respeito especificamente às IES, é a falta de profissionais habilitados para o trabalho com educação a distância dentro da própria instituição. São profissões que, muitas vezes, sequer possuem código vaga no Ministério da Educação para abertura de vagas, tais como Designers instrucionais, webdesigners, ilustradores, diagramadores, entre outros. Esse também tem sido um obstáculo enfrentado em todo o Brasil cuja solução tem sido a contratação temporária, a formação e o trabalho com bolsistas.

No ensino presencial, a situação não é diferente. Falta espaço para desenvolvimento de pesquisa e também laboratórios específicos para o ensino de línguas. Ademais, falta também espaço para orientações e gabinetes para os professores.

A biblioteca também tem um acervo escasso, devido à dificuldade na compra de livros importados, principais referências bibliográficas para o ensino de espanhol.

3.3. Modelo pedagógico

Outro aspecto relevante do processo de oferta do curso a distância foi o fato do projeto ter nascido amarrado ao modelo presencial, com oferta de disciplinas concomitantes, com carga horária das disciplinas contabilizadas sem considerar as horas de estudo do aluno.

Esse tem sido um aspecto que tem exigido inúmeras reuniões e decisões que ultrapassam o âmbito de da direção do Campus Educação a distancia do IFRN e atingem o Campus Natal Central, que oferta a modalidade presencial do curso, assim como a pró-reitoria de ensino da instituição.

A linha que tem sido tomada é que a instituição não pode ofertar duas estruturas curriculares distintas para o mesmo curso, no entanto, é necessário adaptar a estrutura às especificidades da modalidade e isso tem exigido um redimensionamento do modelo de oferta das disciplinas, por exemplo, que deixaram de ser concomitantes na modalidade a distância e na revisão das suas cargas horárias, que foram diminuídas visando a possibilidade de contemplar as horas de estudo dos estudantes.

Para além dessas questões, outras possibilidades têm sido abertas junto às instancias superiores da Instituição e favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos de educação a distancia do IFRN possuem exatamente os mesmos direitos de um aluno presencial, o que significa que eles têm acesso a serviços médicos, psicológicos, às bibliotecas e aos projetos culturais e desportivos dos campi mais próximos de sua moradia.

No início, a instituição não sabia como possibilitar o acesso dos alunos a bolsas de pesquisa e extensão, pois não havia um modelo, um procedimento para esse tipo de acesso. No entanto, aos poucos, a equipe do Campus EAD tem conseguido romper essas barreiras e nossos alunos estão tendo acesso às bolsas institucionais, participando de projetos de pesquisa e projetos de extensão.

Em 2012, os alunos também terão acesso a bolsas de programas federais como o Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID, uma vez que foi aprovado no último edital publicado pela CAPES, um subprojeto para o Curso de Licenciatura em Espanhol-EAD com bolsas destinadas para vinte alunos de quatro polos.

4. Convergências possíveis

A partir da descrição dos aspectos de cada modalidade de ensino, podemos vislumbrar possíveis convergências entre o ensino presencial e a EAD. A similaridade dos projetos políticos do curso nos permite discutir algumas condições que podem aproximar essas duas realidades de ensino.

No que se refere aos recursos humanos, a necessidade de formação de profissionais aptos é uma realidade dos dois cursos de Licenciatura. Atuar em qualquer modalidade de

ensino exige preparação e formação adequada, e não somente para a EAD, como se pensa, devido a sua relativa novidade. Para Andrade (2004), o professor bem formado é aquele que se sente seguro para buscar conhecimentos em razão de situações encontradas em sua prática, ou seja, em decorrência das necessidades provenientes da sua prática. E quanto à formação para atuação na EAD, Moran nos diz que:

O processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil. Iremos mudando aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros muitos não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. E a maioria não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora. (MORAN, 2012, s/p)

Ademais da capacitação do corpo docente, é imprescindível também reconhecer institucionalmente a carga-horária da modalidade a distância no horário do professor. Desde a sua implantação, o que se percebe é que, como a EAD não é institucionalizada dentro do IFRN e, com isso, os professores que atuam nesse contexto de ensino recebem bolsas por isso, muitos profissionais são informalmente criticados por estarem atuando nos dois contextos de ensino.

Lembramos, ainda, que há outra possibilidade de aproximar o ensino a distância do presencial é, como sugere a Portaria N° 4.059 do Ministério da Educação, de 10 de Dezembro de 2004, ofertar até 20% da carga horária total do curso na modalidade semi-presencial. E isso deve ser considerado nos projetos pedagógicos dos cursos, indicando, também, quais as melhores formas de se realizar essa harmonização:

O Art. 1º - As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. § 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. § 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL,2004, p.1)

Quanto à infraestrutura física, há a necessidade de um sistema acadêmico que suporte o diálogo entre essas duas modalidades, com recursos tecnológicos que permitam a convergência entre a EAD e o presencial. No Campus do Instituto Federal do Rio Grande do

Norte, onde está situado o curso presencial de Licenciatura em Espanhol, percebemos que muitos professores não conseguem adequar o conteúdo às novas tecnologias e quando o fazem, a estrutura da Instituição ainda não permite que todos os alunos tenham acesso a uma variedade de recursos didáticos, mesmo que isso se limite somente ao uso da internet.

Percebemos, ainda, que a modalidade de ensino a distância e a presencial podem aproximar-se também quanto ao uso otimizado das novas tecnologias, pois o uso desses recursos de comunicação e informação oferece inúmeras e proveitosas possibilidades para a aprendizagem e prática dos conteúdos. Segundo a nossa prática, observamos que os profissionais ainda levam muito da sua metodologia presencial para o ensino a distância e muitas vezes não conseguem dialogar com as novas tecnologias. Por uma falta de formação específica ou por uma não compreensão das peculiaridades da EAD, muitas vezes o que ocorre é uma transposição de estratégias e metodologias da educação presencial para a EAD.

5. Considerações finais

Por fim, entendemos que precisamos reforçar a idéia de que tanto no ensino a distância, quanto no presencial, os propósitos educacionais são os mesmos, o que se alteram são as metodologias e as estratégias no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda haveria muitos tópicos a serem abordados acerca dessa experiência, mas após todos os obstáculos que tem sido superados e diante daqueles que ainda estão à frente, os professores e servidores em geral que constituem o Campus EaD do Instituto Federal do Rio Grande do Norte têm a consciência de que o desafio inicial da oferta tem implicado em um trabalho de conscientização da comunidade interna e externa sobre educação a distância.

Tem exigido, ainda, a formação contínua dos profissionais envolvidos com EaD na instituição; tem se constituído em uma revisão constante de nossos procedimentos internos, de nossa prática docente e tem exigido uma grande parcela de criatividade na construção de soluções viáveis para as dificuldades identificadas. E nesse sentido, só podemos concordar com Moran, quando afirma:

Caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso nos obriga a experimentar pessoal e institucionalmente modelos de cursos, de aulas, de técnicas, de pesquisa, de comunicação. É importante que os núcleos de educação a distância das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual. Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual,

garantindo a aprendizagem significativa. (MORAN, 2010, s/p)

Essas mudanças apontadas por Moran indicam um caminhar para uma educação que utilize as redes como parte intensa do processo de ensino e aprendizagem, diminuindo a distancia entre professor e aluno, não só fisicamente, mas hierarquicamente. Acreditamos que a educação a distancia tem um grande papel nesse sentido, e essa contribuição mal começou a ser delineada, ainda há um grande caminho à frente.

Estamos começando a caminhar nesse sentido, estamos começando a mudar o foco do processo de ensino e aprendizagem não mais para o professor ou para o aluno, mas para as relações possíveis dentro de diferentes espaços e tempos, entre esses diferentes atores. Se as soluções que encontramos são as mais adequadas, só o tempo e o próprio processo dirão. De nossa parte, estamos sempre prontos para o desafio.

Referências

ANDRADE, L. T. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. In: Ead na LDB. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/legislacao/legislacao_a.html>. Acesso: 25 de maio de 2010.

_____. *Portaria 4059/04*. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/CNE_EAD_EJA/Port_4059_04.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2010.

BRITO, Eliana P. P., DANDOLINI, Gertrudes A. *A metáfora do rizoma: contribuições para uma educação apoiada em comunicações e informática*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14022/7912>>. Acesso em 30 de maio de 2012.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1, São Paulo, Editora 34, 1995.

GIRAFFA, L. M. M. *A Formação de professores para trabalhar com Educação à Distância: requisitos e implicações*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/mesaredonda/resumo_LuciaGiraffax.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

KENSKI, Vani. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 8. Mai/Jun/Jul/Ago. p. 57 a 71. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso: 13 de maio de 2010.

KENSKI, Vani M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

MENEZES, E.P. *Educação a distância: fim das barreiras espaciais?* caderno do cEs, n.10, EduFF, 2000. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/013-tca2.htm>>. Acesso em: 25 de junho de 2012.

MORAN, José Manuel. *Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso: 25 de maio de 2010.

_____. *O que é educação a distância*. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em 30 de maio de 2012.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. São Paulo: Papyrus, 2003.

A Gestão do Curso de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará em Juruti/PA e Sua Relação Com a Educação A Distância¹

Robhyson Denys Rodrigues da SILVA²

Raimundo Sátiro dos Santos RAMOS³

Manuel José Cabral dos Santos Reis⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Santarém, PA

RESUMO

O objetivo deste artigo é realizar uma análise da estrutura do curso de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e sua gestão no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no município de Juruti/PA, estabelecendo as suas relações com a educação a distância (EaD) e seus desdobramentos qualitativos. Metodologicamente utilizou-se análise de entrevistas e debate de ideias, onde participaram gestores, professores, estudantes-professores, escolhidos de maneira não intencional para que os diferentes pontos de vista estivesse presentes. Concluímos que para resolver os problemas apresentados seriam necessárias intervenções a três níveis. Num primeiro nível, intervenções relacionadas com o projeto político pedagógico que deve ser elaborado por equipes que levem em conta as especificidades locais. Num segundo nível incluem-se intervenções relacionadas com a qualificação do corpo docente, sendo necessários treinamentos ou especializações para que possam ocasionar otimização de uso nas diversas ferramentas de EaD. Finalmente, no terceiro e último nível, incluem-se os investimentos por parte dos gestores a fim de atender um maior número de estudantes e assim conseguir alcançar as demandas. Adicionalmente, e em nossa opinião, os maiores problemas apresentados resultam de políticas públicas mal elaboradas. Neste contexto, tais políticas devem ser elaboradas com base em estudos aprofundados da realidade local.

PALAVRAS-CHAVE: curso de informática; educação a distância; gestão em EaD; Juruti/Pa.

ABSTRACT

The aim of this paper is to perform an analyze the structure of the course of computer of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará and its management under the National Training Plan for Basic Education Teachers in the municipality of Juruti / PA, establishing their relationships with distance education (DE) and its qualitative developments. Methodologically, it was used analysis of interviews and debate of ideas, where participated managers, professors, students-teachers which are chosen of manner unintentional so that different viewpoints were present. We conclude that to solve the problems presented would require interventions at three

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, email: robhyson.denys@ifpa.edu.br

³ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, email: satiro.ramos@ifpa.edu.br

⁴ Professor Associado da Universidade Trás-os-Montes e Alto D'ouro – Portugal e membro do grupo de pesquisa do IFPA – Campus Santarém, email : mcabral@utad.pt

levels. At a first level, interventions related to political pedagogical project to be developed by teams that take into account local specificities. In a second level includes interventions related to faculty qualifications, specialization or training are needed to promote the optimization of use of the various tools of the DE. Finally, the third and final level, include investments by managers, in order to incorporate a greater number of students and thus getting to comply the demands. Furthermore, and in our opinion, the biggest problems presented result from public politics poorly designed. In this context, such politics should be developed based on detailed studies of local reality.

Key words: computer course; distance education; management in DE; Juruti/Pa.

INTRODUÇÃO

Em 2007 com a adesão ao Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), onde demonstraram suas necessidades relacionadas com a formação de professores, visando assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) para todos os educadores que atuam na educação básica. Após a demanda enviada pelos estados e municípios foi instituído o decreto 6.755/09 que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que possui a finalidade de organizar, junto aos estados, municípios e Distrito Federal, a formação inicial e continuada e dos profissionais da educação básica.

Dados do Educacenso de 2007 citados por Araújo et al. (2009) indicam que no Pará as necessidades ainda são enormes. Há ainda cerca de 125.000 funções docentes exercidas por profissional sem a qualificação adequada no Estado do Pará. Para solucionar definitivamente esse problema e dar um salto qualitativo em termos de educação, torna-se necessário intensificar a formação de professores. É dessa maneira que podemos colaborar efetivamente para o desenvolvimento de um processo ensino–aprendizagem mais identificado com os objetivos da educação, da sociedade e da realidade regional. Assim sendo, é indispensável a articulação das instituições de ensino superior do Pará em torno de uma formação docente adequada às necessidades e características do quadro atual da educação.

Diante deste cenário e a partir de um esforço conjunto, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que é destinado aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada, onde o docente poderá graduar-se em cursos de primeira licenciatura, de segunda licenciatura ou formação pedagógica (bacharéis sem licenciatura). O PARFOR começou a ser articulado no Polo de Santarém/PA a partir de

fevereiro de 2010, permitindo o planejamento referente às turmas A e B de Licenciatura Plena em informática no município de Juruti/PA.

O objetivo deste trabalho é de realizar uma análise da estrutura do curso de informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e sua gestão de Educação a Distância (EaD), no âmbito do PARFOR no município de Juruti, bem como as suas relações com a educação e seus desdobramentos qualitativos.

Seria também debatida neste estudo a problemática da relação entre a falta de estruturas do curso de informática do IFPA no município de Juruti, bem como o seu modelo de gestão e sua implicação na baixa qualidade da educação.

METODOLOGIA

Segundo Oliveira (2008) ao fazer-se pesquisa qualitativa é importante conhecer o contexto histórico através da análise de documentos, seguindo-se de observações sistemáticas, realização de entrevistas e aplicação de questionários. A pesquisa qualitativa, observacional e interpretativa que caracteriza este trabalho foi desenvolvida nos meses de agosto e setembro de 2012, onde se procurou analisar e refletir considerando diversas visões, ideias e considerações dos diferentes setores profissionais da instituição que oferece a modalidade presencial, porém com 20% a distância. A pesquisa bibliográfica e informações na internet constituem as restantes fonte de dados usadas como base deste estudo.

Foram realizadas entrevistas e debates de ideias com gestores, professores e estudantes-professores, escolhidos de maneira não intencional para que os diferentes pontos de vista pudessem ser incluídos.

Para a realização da pesquisa tivemos como participantes da equipe de gestão: os gestores, coordenadores e secretários. As funções do gestor incluem o planejamento, administração, supervisão e a tomada de decisões. Na função executada pelo coordenador está o auxílio na resolução de problemas e dificuldades dos estudantes relacionados na parte administrativa.

Finalmente, a pesquisa foi realizada no município de Juruti que faz parte do polo do IFPA – Campus Santarém. Localiza-se na Região Oeste do Pará, Microrregião de Óbidos, Mesorregião do Baixo Amazonas e com a distância à capital (Belém) de 846.29Km (veja-se a figura 1). Este município possui uma população total de 47.086 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2010).



Figura 1 – Localização do município de Juruti no Estado do Pará.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Juruti>.

DESCRIÇÃO DO CURSO

O PARFOR foi desenhado para ser destinado aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada. No entanto, o que se observa é que muitos dos estudantes são na verdade estudantes-não-professores enquanto que a finalidade seria para os estudantes-professores. Este fato acontece com certa frequência devido à intervenção e pressão política local, que acarreta uma descaracterização do programa.

Somado a este problema político existe ainda o desconhecimento da realidade local por parte dos formuladores do projeto político pedagógico, que usam projetos desenvolvidos na capital do Estado (Belém) e diferem em muito da realidade local onde os cursos são implementados. Tipicamente, estes locais são remotos e possuem poucas infraestruturas de comunicação resultando muitas vezes em um baixo desempenho no componente a distância do curso.

Uma outra questão a ser levantada quando analisa-se o projeto político pedagógico do curso de informática é que o mesmo prevê a reavaliação de sucessos e fracassos. No entanto, o que se observa é que não existe nenhuma avaliação ou

reavaliação do andamento do curso, ou seja, o referido curso está sendo executado sem a preocupação dos gestores neste item do projeto político pedagógico.

Como periodicidade letiva, foi adotado para a estruturação do currículo do curso, o sistema de períodos. Estes foram criados em função das especificidades do curso, que apresenta como modalidade de ensino a modalidade mista. Neste tipo de modalidade, o ensino é organizado de maneira presencial e a distância. Neste curso, os momentos presenciais foram contemplados com oitenta por cento (80%) da carga horária total de cada disciplina. Para os momentos a distância, que são denominados na Matriz curricular de auto-estudo, foram destinados vinte por cento (20%) da carga horária total de cada disciplina. Somente nas disciplinas Projeto Integrador disciplinar I, II e III, é que foram destinados cerca de sessenta e seis por cento (66%) do total de suas respectivas cargas horárias para os momentos à distância. Porém, verifica-se que muitos professores e estudantes não utilizam o momento a distância de forma correta, devido a inúmeros fatores, tais como: despreparo por falta de treinamento para utilizar a plataforma moodle dos professores e estudantes, queda no sinal da internet local, queda de energia elétrica, falta de comprometimento dos professores em relação ao cumprimento do momento a distância (principalmente em relação a participação nas disciplinas projeto integrador disciplinar I, II e III), entre outros de menos relevância.

Para Galvis (1992), um ambiente de aprendizagem poderá ser muito rico. Porém, se o aluno não desenvolve atividades para o aproveitamento de seu potencial, nada acontecerá. No entanto, para o aluno desenvolver uma atividade, esta deve primeiro existir. Porém, o que se observa é que muitos professores não utilizam o momento a distância de forma correta, embora haja a obrigatoriedade deste no projeto político pedagógico.

O POTENCIAL DAS TIC NAS ORGANIZAÇÕES

Atualmente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém está enfrentando inúmeros e crescentes desafios. Tais desafios são atribuídos as ações de programas institucionais, dentre eles o PARFOR visando a necessidade de satisfação de seus estudantes-professores através de diferenciais que os promovam excelência e que acompanhem o desenvolvimento tecnológico e as tendências de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) relacionada com a EaD. Sabe-se que as TIC possibilitam novas interações e mediação pedagógica, trazendo diferentes perspectivas e possibilidades no processo ensino-aprendizagem, onde todos os envolvidos no processo,

gestores, educadores, professores, tutores, coordenadores e estudantes-professores são participantes e também agentes de mudança para um ensino de qualidade e ao mesmo tempo acompanham as novas maneiras de gerar e transmitir conhecimento. Neste programa, o professor possui o papel de tutor presencial e a distância, sobrecarregando-o e influenciando a qualidade do ensino-aprendizagem nas modalidades presenciais tanto as modalidade presencial como na modalidade a distância.

É importante frisar que as TIC surgiram, criando novos conceitos, novas formas de relacionamento tanto nas organizações, como na educação e nos demais seguimentos. Por meio das TIC os modelos e maneiras de aprendizagem se modificaram e começaram a exercer um novo papel. Isso implica que sejam flexíveis em suas ações rápidas e altamente qualificadas nos serviços que oferecem.

Esse cenário tem exigido que os docentes sejam mais eficazes para alcançarem metas e objetivos para o ensino-aprendizagem, em particular no caso do ensino a distância, e as equipes de trabalho multidisciplinares têm surgido como alternativas promissoras.

Segundo Reis (2005), a criação e desenvolvimento de equipes de trabalho (multidisciplinares) tem exigido grande esforço, principalmente porque a formação dos profissionais que estão atuando nas organizações sempre focalizou as responsabilidades e dos desempenhos individuais, o que obviamente, dificultou o reconhecimento da necessidade de se trabalhar em equipe, em particular no que concerne à manifestação das atitudes e habilidades necessárias para esse trabalho.

Para apresentar um diferencial de qualidade e competitividade, o IFPA precisa descobrir como obter a adesão dos servidores atuantes em EaD e fazer com que se disponha a aprender e a mudar mediante as exigências do contexto contemporâneo. Nenhuma equipe de trabalho em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), das quais as equipes de EaD são um caso particular, se constitui pronta e acabada; ela aprende e se desenvolve constantemente, em contínuo processo de aprendizagem (avaliação e reavaliação do curso). A essa adesão entendemos como consequência de motivação através de qualificação. Motivação refere-se aos fatores que provocam, canalizam e sustentam o compromisso de um indivíduo.

Os principais responsáveis pela efetivação da mudança em nossa organização são os profissionais que assumem a função de líderes (gestores), cujo compromisso é o de promover a formação de equipes à luz de valores e crenças que norteiam as políticas e estratégias, por uma forma de um estilo de liderança que conduza à integração, a

confiança e ao respeito entre seus membros. Portanto, fica necessário, que o gestor exerça também o papel de líder, orientando e despertando a motivação das pessoas em direção ao alcance das metas e objetivos organizacionais.

Vejam os então, como o trabalho em equipe pode favorecer o sucesso do desempenho dos profissionais que atuam na modalidade em Educação a Distância, tendo o ponto de partida, a explícita distinção entre algumas concepções.

Segundo os Referenciais de Qualidade para curso a Distância (BRASIL, 2003), organizado por profissionais do Ministério da Educação (MEC), as metodologias e tecnologias em educação a distância tem sido incorporada pelas melhores universidades do mundo em seus cursos presenciais. Tal situação direciona, para um futuro próximo, o crescimento da educação, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do aluno sendo incorporadas as atividades de aprendizagem a distância.

Embora os referenciais de qualidade não tenham efeito legal, foram elaborados para orientar as instituições e as comissões de especialistas que venham a analisar projetos de cursos a distância.

São vários os itens básicos sugeridos de institucionalização. Porém cabe à instituição flexibilidade em aceitá-los ou não, acrescentando outros itens que possam vir a corroborar para o sucesso e desenvolvimento do trabalho com a modalidade em EaD.

Um trabalho sólido em equipe e entre os profissionais que atuam com a EaD é de suma importância. A decisão de oferecer cursos a distância exige muitos investimentos, principalmente em infraestrutura. Para que a educação a distância funcione é necessária a integração dos professores de EaD, professores presenciais, tutores a distância e presenciais, coordenadores do polo, e um apoio técnico do ambiente virtual de aprendizagem. Sendo o papel do estudante-professor adquirir uma aprendizagem mais autônoma apoiado em material didático produzido pelo professor de EaD, auxiliado pelo professor presencial em seus encontros e também pelos tutores a distância em seus estudos em casa ou no trabalho.

Como refere Petters(2003)

“O ambiente de ensino digital oferece novas possibilidades interessantes, auspiciosas e inteiramente novas para o planejamento didático do preparo para o estudo autônomo, em todo caso incomparavelmente mais do que o melhor curso de ensino a distância impresso, mais do que o mais impressionante programa didático na televisão e a mais intensiva assistência tutorial”.

É pois papel do professor de EaD a preparação do material didático-pedagógico de modo facilitador do processo ensino-aprendizagem, sendo o motivador, incentivador e o norteador do estudo autônomo, criando vínculos e humanizando o processo de aprendizagem.

Por seu lado, Gomes(2003) refere

“A competência em Educação e principalmente quando refere-se a formação dos profissionais da Educação, mais específico à do professor, deve ser cuidadosamente estudada e, trabalhada por parte de quem a desenvolve, não direcionando somente a termos e ações comportamentais e a formação teórica científica, mas que possibilite o sujeito-aluno a se relacionar com o objeto, relacionando as partes com a totalidade, em consonância com o movimento dinâmico entre teoria-prática, prática-teoria e assim desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais”.

O tutor presencial e a distância necessita ser especialista em sua área de atuação, sua função é ser orientador. Deve acompanhar, estimular e motivar o aluno no processo de aprendizagem. Deve também estabelecer uma relação afetiva com o educando, para que não gere a sensação de abandono. Suas mensagens devem ser individuais, procurando sempre chamar o acadêmico pelo nome, incentivar o auto-estudo e a participação nos recursos dos AVA.

As palavras de Preti (1996) sintetizam os desafios do tutor na EaD.

“O tutor, em síntese, constitui um elemento dinâmico e essencial no processo ensino-aprendizagem, oferecendo aos estudantes os suportes cognitivos, metacognitivo, motivacional, afetivo e social para que estes apresentem um desempenho satisfatório ao longo do curso. Deverá, pois, ter a participação ativa em todo o processo”.

O estudante a distância deve ser autônomo e independente no processo de aprendizagem, precisa saber controlar o seu tempo de estudo, pois não terá o professor presente na maior parte do tempo. São pessoas que estão longe dos estudos e que estão normalmente fazendo a sua primeira graduação, e que residem longe dos polos, conforme citação de Belloni (2008),

“Um ser autônomo, gestor de seus processos de aprendizagem, capaz de auto-dirigir e auto-regular este processo. Esses modelos de aprendizagem e adultos com maturidade e motivação necessárias a auto-aprendizagem e possuindo um mínimo de habilidade de estudo”.

A afirmação de Reis (2005) é clara quando diz: a verdadeira equipe é um sistema social complexo, com fronteiras definidas entre seus membros, que operam dentro de um contexto organizacional e são responsáveis pela execução de tarefas que resultam em produtos mensuráveis. A verdadeira equipe de trabalho apresentará características que exigem esforço e persistência para serem conquistadas e desenvolvidas. Pode ser comparada a uma corrente, composta por vários elementos ou elos. A força ou o valor total da equipe, da mesma forma que na corrente, é igual à força ou valor do elo mais fraco. Portanto, na equipe todos se empenham em se fortalecer a si próprios e aos demais.

CONCLUSÕES

Para resolver os problemas apresentados neste estudo seriam necessárias várias ações, podendo a sua classificação ser efetuado em três tipos de níveis distintos. As primeiras relacionam-se com o projeto político pedagógico que deve ser elaborado por equipes que levem em conta as especificidades locais. Numa segunda classe devemos incluir o nível de qualificação docente, que deve incluir treinamentos ou especializações específicas para que estes possam otimizar os conhecimentos na execução das diversas ferramentas de EaD. Finalmente, numa última classe devem ser incluídos mais e maiores investimentos por parte dos gestores, a fim de atender um maior número de estudantes e assim conseguir alcançar as demandas. Em nossa opinião, os maiores problemas apresentados provém de políticas públicas mal elaboradas. Neste contexto, recomenda-se que tais políticas sejam ser elaboradas com base em estudos aprofundados e mais próximos da realidade local.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. M. N, M. et al. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Informática**, Belém, 2009. 91p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais de Qualidade da Educação a Distância**. MEC, Brasília, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Ed. Autores Associados Ltda, 2008.

IBGE. Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codmun=150390>. Acesso em: 29 set. 2012.

GALVIS, A. H. **Engenharia de Software educativo**. Santa Fé, Bogotá: Ediciones Uniandes, 1992.

GOMES, R. C. M. **A formação dos professores: um olhar ao discurso do docente formador**. 2003. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp, Campinas, SP.

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 2ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2008. 182p.

PETTERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo. Ed. Usininos, 2003.

PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/arquivos/file/textos/pretti.doc>. Acesso em: 10 set. 2010.

REIS, A. M. V. et. al. **Desenvolvimento de Equipes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Modelos Pedagógicos em EaD

Modelo Genérico de Objetos de Aprendizagem Baseado em Objetivos Educacionais¹

Maria das Graças Pereira da SILVA²

Rommel Wladimir de LIMA³

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN

RESUMO

Os ambientes virtuais de aprendizagem são cada vez mais utilizados na educação a distância, mas o desenvolvimento das disciplinas nestes sistemas não levam em consideração os objetivos educacionais que os alunos devem atingir em cada conteúdo, além do desenvolvimento dos objetos de aprendizagem, disponíveis para tornar a aula mais dinâmica, serem realizados em diversas linguagens e formatos dificultando sua localização e utilização. Como solução ao problema de criação de disciplina baseada em objetivos educacionais ao problema da reutilização dos objetos de aprendizagem, este artigo apresenta um modelo genérico de objetos de aprendizagem tendo as ferramentas pedagógicas Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências como elementos centrais destinados a um ambiente virtual de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Objetos de Aprendizagem; Educação a Distância.

1. INTRODUÇÃO

A educação a distância vem ganhando espaço nos últimos anos, aumentando a utilização de inúmeros sistemas destinados a esta forma de ensino, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), porém a maioria deles se encontram muito aquém do que um professor necessita.

Em termos conceituais, os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para vincular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Porém, a qualidade do processo educativo depende da proposta pedagógica, dos materiais vinculados, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente (PEREIRA et. al. 2005).

Os AVAs utilizados na educação a distância são, na sua maioria, sistemas com finalidades administrativas, destinados às tarefas mais burocráticas do ensino, como administrar turmas de alunos, supervisionar salas de chats, aplicar testes através da rede etc. (ARAÚJO; FERREIRA, 2003), automatizando as tarefas mais comuns relativas ao problema educacional, não priorizando, muitas vezes, o método didático.

A preparação das disciplinas nos ambientes virtuais de aprendizagem muitas vezes não

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Estudante de Graduação 7º semestre do Curso de Ciência da Computação, email: gracinhapesilva@hotmail.com

³ Orientador do trabalho. Professor do Curso de Ciência da Computação, email: rommel.lima@gmail.com

levam em consideração os objetivos educacionais que o aluno deve atingir. Além disso, os objetos de aprendizagem disponíveis para tornar a aula mais dinâmica são desenvolvidos em diversas linguagens e formatos diferentes dificultando sua localização e utilização.

Objetivando o desenvolvimento de uma disciplina ou curso através de objetivos educacionais, Lima (2009) desenvolveu as ferramentas pedagógicas Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências, cujo processo de criação é uma metodologia de planejamento para disciplina.

Como solução ao problema de criação de disciplina baseada em objetivos educacionais e ao problema da reutilização dos objetos de aprendizagem, este artigo apresenta um modelo genérico de objetos de aprendizagem tendo as ferramentas pedagógicas Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências como elementos centrais destinados a um ambiente virtual de aprendizagem.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: na seção a seguir são apresentadas algumas definições sobre educação a distância. Na terceira seção são apresentados alguns conceitos relacionados com ambientes virtuais de aprendizagem e o ambiente onde será implementada a ontologia proposta. Na quarta seção são apresentados os principais conceitos sobre objetos de aprendizagem. Na quinta seção são apresentados alguns conceitos relacionados a ontologias. Na sexta seção é apresentada a ontologia proposta para um modelo genérico de objetos de aprendizagem. Na última seção são apresentadas as considerações finais.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) pode ser definida como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Neste processo, professores e alunos, embora separados pelo espaço e tempo, estão juntos virtualmente por meio das tecnologias, em especial a internet (BATISTA et. al. 2007). A internet aproxima professores e alunos principalmente através da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem.

Educação a distância teve seu início sem data muito precisa, porém pode-se assegurar que no século XVIII houve o oferecimento de cursos por correspondência. Impulsionado pelos avanços científicos e tecnológicos e pela demanda e necessidade social, a oferta de cursos a distância aumentou (PEREIRA et. al, 2005). Para atender esta demanda novas mídias, à medida que apareceram, foram utilizadas para dar suporte a esta forma de ensino-aprendizagem.

A comunicação com o uso da mídia se constituem num desafio para as instituições de ensino. Exigem investimentos em tecnologia avançada para a mediação e ao mesmo tempo mudança na cultura dos professores e alunos que tem como parâmetro o modelo pedagógico presencial, caracterizado pela presença física de professores e alunos num mesmo tempo e espaço

(MUGNOL, 2009). Ao contrário da educação a distância em que seus atores estão separados geograficamente.

A popularização da Internet, nos anos 90, permitiu a construção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) através dos quais a comunicação entre os participantes pôde acontecer em qualquer lugar, a qualquer hora na modalidade de um para um, um para muitos, muitos para um e muitos para muitos (MORAIS, 2004). Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem estão sendo cada vez mais utilizados no âmbito acadêmico para mediar o processo ensino-aprendizagem a distância.

3. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Para McKimm, Jollie e Cantillon (2003), um AVA consiste em um conjunto de ferramentas eletrônicas voltadas ao processo ensino-aprendizagem. Os principais componentes incluem sistemas que podem organizar conteúdos, acompanhar atividades e, fornecer ao estudante *suporte on-line* e comunicação eletrônica.

A utilização dos ambientes de aprendizagem virtual é o ponto principal da comunicação entre alunos e professores dispersos geograficamente. Ao escolher um determinado ambiente para EaD, os profissionais envolvidos devem ter conhecimento suficiente sobre as implicações de tal escolha assim como objetivos claros a serem alcançados (MEHLECKE; TAROUCO, 2003). O aluno deve ser o centro do processo educativo.

O uso das ferramentas tecnológicas, que promovem a comunicação, auxiliam professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem a distância, criando novas possibilidades de ensino não presencial através da rede Internet.

Landim (1997) apud Mehlecke e Tarouco (2003) apresenta quatro características necessárias para o sistema de educação a distância que são: o aluno como sendo o centro do processo educativo; o docente que será o motivador e possibilitador da aprendizagem cooperativa e interativa no ambiente virtual; a comunicação que poderá ser realizada através de material impresso, audiovisual, telemática e a tutoria mediando o presencial e o virtual; a estrutura e organização dos materiais, da distribuição de materiais, processos de comunicação e avaliação.

Existem diversos AVAs destinados a educação a distância e também presencial. O ambiente virtual de aprendizagem escolhido para implementar a ontologia proposta foi o Moodle (2012) por ser utilizado como ambiente de implementação das ferramentas pedagógicas Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências, motivado pelas características de portabilidade, embasamento na Pedagogia Construtivista, além de ser um software de fonte aberta - Open Source Software (OPENSOURCE, 2012).

O Moodle é um Sistema Open Source de Gerenciamento de Cursos - Course Management System (CMS), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O sistema permite a criação de cursos "on-line", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

4. OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Objetos de aprendizagem ou objetos educacionais podem ser definidos como qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (*learning object*) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vistas a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado (TAROUCO et. al. 2003).

Muzzio, Heins e Mundell (2001), indicam outros objetos de comunicação com propósitos instrucionais como os mapas e gráficos digitais, as demonstrações em vídeo e as simulações interativas, como formas de melhoria da aprendizagem. Estes objetos estão sendo incorporados cada vez mais frequentemente em todos os níveis e modalidades educacionais e representam um incremento de grande valia na Educação a Distância.

Santarosa (2010), diz que a partir das definições técnicas vinculadas ao seu uso na área educacional, objetos de aprendizagem são unidades que podem ser agregadas para formar novos objetos, ou seja, são unidades formadas por um conteúdo didático, como vídeos, animações, textos, locuções ou imagens.

Os objetos de aprendizagem são criados em formatos e linguagens, além de utilizarem diversos recursos como texto, vídeos, músicas, imagens e gráficos, mas existem algumas características que são comuns como a reusabilidade, a modularidade, a portabilidade e os metadados.

Para Behar (2009) a reusabilidade é a possibilidade dos objetos de aprendizagem serem incorporados a múltiplos aplicativos. Um mesmo objeto pode ter diferentes usos, seu conteúdo pode ser reestruturado ou reagregado e ainda ter a sua interface modificada para ser adaptada a outros módulos. Todas essas ações podem ocorrer de forma independente ou conciliada com outros objetos, considerando sempre os objetos a serem alcançados com o público-alvo da reutilização do objeto de aprendizagem.

A portabilidade é a possibilidade de transferência de uma plataforma para outra sem causar prejuízo ao conteúdo/acesso e sem a necessidade de alterações e/ou atualizações de software, ou

seja é a capacidade que um objeto de aprendizagem tem de ser executado em diferentes plataformas de trabalho (FONTANA, 2011).

Na modularidade um objeto de aprendizagem pode conter outros objetos de aprendizagem, ou estar contido em um ou mais materiais de aprendizagem. Um objeto de aprendizagem deve ser construído de tal maneira que os usuários não precisem saber sobre seus componentes e sobre sua complexidade interna (ARAÚJO; FERREIRA, 2003).

Os metadados descrevem características relevantes que são utilizadas para sua catalogação em repositórios de objetos educacionais reusáveis, podendo ser recuperados posteriormente através de sistemas de busca ou utilizados através de learning management systems (LMS) para compor unidades de aprendizagem (TAROUCO, 2003).

No desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem, além dos objetivos de aprendizagem é importante estar atento à forma de padronização, que é uma das características para que este recurso seja armazenado e disponibilizado através de repositórios de OA.

A padronização dos objetos de aprendizagem segue algumas especificações, tais como a utilização da linguagem XML como padrão para a esquematização do metadado e a utilização do padrão SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*), que oferece uma metodologia completa para a estruturação de cursos dentro de conceitos derivados da orientação a objetos (SANTOS; LEITE, 2010).

5. ONTOLOGIAS

Uma ontologia pode ser definida como uma maneira de conceituar de forma explícita e formal os conceitos e restrições relacionadas a um domínio de interesse. Elas são utilizadas para representar o conhecimento sobre uma determinada área ou domínio (GUARINO, 1998 apud YOKOME; ARANTES, 2010). Esta representação é feita através de conceitos e relacionamentos.

Uma definição de ontologia muito referenciada na área da Computação foi dada por GRUBER (1993), o qual definiu ontologia como “uma especificação explícita de um conceitualização” utilizando o termo “explícita” para destacar que se trata de um objeto de nível simbólico, que deve ser expresso formalmente e, considerando que uma “conceitualização” é composta por objetos, conceitos e as relações existentes em um determinado domínio.

Visando solucionar a problemática associada ao compartilhamento de conhecimento (entre agentes), uma ontologia visa dar condições de se criar uma representação virtual e tratável computacionalmente de um modelo de conhecimento sobre conceitos e assuntos (RABELO, 2011).

A partir da década de 1990 houve um aumento significativo no interesse de desenvolvimento

de ontologias, devido à necessidade de se criar bases de conhecimento compartilháveis e reutilizáveis (RAMALHO, 2010). Despertando o interesse de inúmeros pesquisadores da área de Ciência da Computação, destacando-se três áreas principais: Banco de Dados, Engenharia de Software e Inteligência Artificial (SMITH; WELTY, 2001).

Para Marietto (2002) os principais benefícios no desenvolvimento de ontologias são proporcionar ao desenvolvedor uma compreensão mais detalhada do domínio abordado, possibilidade de compartilhamento do conhecimento, auxiliar no reuso do conhecimento e oferecer suporte à interoperabilidade.

A seguir será apresentada a ontologia para um modelo genérico de objetos de aprendizagem com Mapa de Conteúdos e no Mapa de Dependências como elementos centrais destinados a um ambiente virtual de aprendizagem.

6. ONTOLOGIA PARA UM MODELO GENÉRICO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

A ontologia para um modelo genérico de objetos de aprendizagem estendeu a ontologia das ferramentas pedagógicas Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências (SILVA; LIMA, 2011) e utilizou a ontologia para representação de objetos de aprendizagem do tipo exercício para melhor representar este domínio (o domínio de exercício).

A ontologia do Mapa de Conteúdos e do Mapa de Dependências representa os conteúdos presentes em uma disciplina e os relacionamentos existentes estes conteúdos. Um conteúdo pode está relacionado ou não com um ou mais conteúdos e pode ser trabalhado em subníveis.

Cada conteúdo é composto por um objetivo educacional e por um conjunto de comportamentos necessários para alcançar este objetivo. Este objetivo educacional e esses comportamentos formam a ferramenta Mapa de Dependências.

Cada objetivo educacional pertence a um nível da Taxionomia de Bloom (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1973; BLOOM et al., 1977; BLOOM; HASTINGS; MADANS, 1983), que tem a finalidade de classificar objetivos do sistema educacional.

A categorização dos objetivos educacionais é realizada através de verbos e comportamentos esperados do aluno. Os níveis podem ser: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. Estes Verbos foram classificados na ontologia como instâncias das subclasses da classe Nivel.

O Mapa de Dependências contém os comportamentos necessários para que o aluno alcance o objetivo proposto. Cada comportamento esperado é considerado um objetivo educacional contendo também um nível e um mapa de dependências. A Figura 1 apresenta a ontologia para um modelo genérico de objetos de aprendizagem.

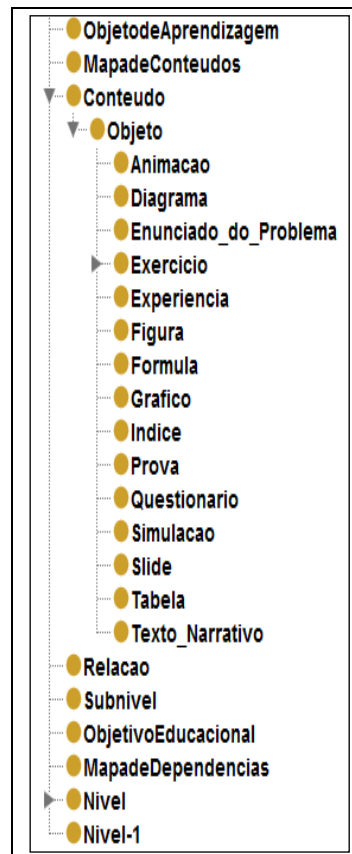


Figura 1 – Ontologia para um modelo genérico de objetos de aprendizagem

Para que um objeto de aprendizagem possa ser recuperado e reutilizado, é preciso que esse objeto seja devidamente indexado (preenchimento dos metadados) e armazenado em um repositório. Contudo existem dúvidas sobre que valores preencherem os metadados ou há interpretações diferentes sobre os valores a serem fornecidos. Os resultados são metadados incompletos, com valores ambíguos ou semanticamente inconsistentes.

Para facilitar a recuperação e, conseqüentemente, a reutilização dos objetos de aprendizagem, a ontologia para um modelo genérico de objetos de aprendizagem permite que grande parte das informações relacionadas com os metadados sejam preenchidos de forma automática.

Através da utilização de metadados informações associadas aos objetos de aprendizagem podem definir suas características: seu conteúdo, objetivos, autor, idioma, data, versão, nível, competências, avaliações, etc. Facilitando assim seu acesso e sua recuperação.

Os metadados utilizados na ontologia apresentada neste trabalho, adicionados como atributos da nova classe objetos de aprendizagem, foram os propostos pelo padrão Dublin Core (2012). Estes elementos são: título, criador, assunto, descrição, publicador, contribuidor, data, tipo, formato, identificador, origem, idioma, relação, abrangência e direitos.

Como a ideia principal dos objetos de aprendizagem é quebrar os conteúdos em pequenos pedaços, que possam ser reutilizados em diferentes ambientes de aprendizagem (ARAÚJO; FERREIRA, 2003), a classe conteúdo da ontologia das ferramentas Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências foi estendida para representar as diversas possibilidades de objetos de aprendizagem que podem compreender cada conteúdo.

As possibilidades de objetos de aprendizagem podem ser um exercício, uma simulação, um questionário, um diagrama, uma figura, um gráfico, um índice, uma tabela, uma experiência, um texto narrativo, um enunciado do problema, uma prova, um slide, uma animação e uma fórmula.

Para representar um objeto de aprendizagem do tipo exercício foram utilizados os elementos propostos no trabalho de Marques e Gonçalves (2009) e acrescentados outros elementos considerados necessários.

Os elementos presentes nos objetos de aprendizagem do tipo de exercício abrangem detalhes como seu nível de dificuldade, que pode ser muito fácil, fácil, médio, difícil e muito difícil; o tipo de questão subdividindo-se em verdadeiro ou falso, certo ou errado, lacuna ou complemento, associativa, múltipla escolha, ordenação e questões dissertativas; e se o exercício é composto ou não por resposta.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância surge da necessidade de novas propostas de estudo, onde o aluno não tem uma delimitação geográfica e nem uma sala de aula presencial para buscar sua qualificação. Por isso, a utilização de ambientes de educação a distância faz-se necessário pois é o ponto principal da comunicação entre alunos e professores, porém a maioria deles, muitas vezes, não prioriza o método didático.

A preparação das disciplinas nos ambientes virtuais de aprendizagem muitas vezes não levam em consideração os objetivos educacionais que o aluno deve atingir. Além disso, os objetos de aprendizagem disponíveis para tornar a aula mais dinâmica são desenvolvidos em diversas linguagens e formatos dificultando sua localização e utilização.

Objetivando o desenvolvimento de uma disciplina ou curso através de objetivos

educacionais, as ferramentas pedagógicas Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências, podem ser utilizadas, pois seu processo criação é uma metodologia de planejamento para disciplina.

Como solução ao problema de criação de disciplina baseada em objetivos educacionais e ao problema da reutilização dos objetos de aprendizagem, este artigo apresentou um modelo genérico de objetos de aprendizagem tendo as ferramentas pedagógicas Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências como elementos centrais destinados a um ambiente virtual de aprendizagem.

A partir do desenvolvimento de objetos de aprendizagem através de um modelo genérico estes poderão ser localizados de forma mais rápida, promovendo uma de suas principais características a reusabilidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.; FERREIRA, M. A. G. V. Educação a Distância e a Web Semântica: modelagem ontológica de materiais e objetos de aprendizagem para a plataforma CoL. São Paulo. 2003.

ARAÚJO, C. F. M.; SIMON, E. B. Objetos de Aprendizagem em Educação a Distância: uso de jogos educacionais no estilo rpg (role-playing games) digitais. **Revista Científica de Educação a Distância – PAIDEI@**. 2006.

BATISTA, C. A. M.; ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. Atendimento Educacional Especializado. Orientações Gerais e Educação a Distância. Brasília – DF. 2007.

BEHAR, P. A. Objetos de Aprendizagem para professores da Ciberinfância. 2009.

BLOOM, B. S. et al. Taxionomia de objetivos educacionais: 1 domínio cognitivo. Flávia Maria Sant’anna. 6. ed. Porto Alegre - RS: Globo, 1977.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADANS, G. F. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo, SP: Pioneira, 1983.

BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. Taxionomia de objetivos educacionais: 2 domínio afetivo. Jurema Alcides Cunha. 1. ed. Porto Alegre - RS: Globo, 1973.

FONTANA, M. V. A possibilidade de uso de objetos de aprendizagem para o ensino de artes visuais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011. 70 p.

DUBLIN CORE. Dublin Core Metadata Initiative. Disponível em < <http://dublincore.org/> > Acesso em out de 2012.

HACK, J. R. Introdução à Educação a Distância. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

LIMA, R. W. Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências: ferramentas pedagógicas para uma metodologia de planejamento baseada em objetivos educacionais e sua implementação em um ambiente virtual de aprendizagem. **Tese** (Doutorado), 106 f. Programa em Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e de Computação, UFRN, 2009.

MARQUES, B. M.; GONÇALVES, L. L. A Web Semântica na significação de Conteúdos: uma Ontologia Para Representação do Domínio de Objetos de Aprendizagem do Tipo Exercício. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) – Criciúma – SC – Brasil. 2009.

- MARIETTO, M. B. et al. Requeriments analysis of multi-agent-based simulation platforms. Technical report. São Paulo University, 2002.
- MEHLECKE, Q. T. C.; TAROUCO, L. M. R. Ambientes de Suporte para a Educação a Distância: a mediação para aprendizagem cooperativa. V. 1. Nº 1. 2003.
- MCKIMM, J; JOLLIE, C.; CANTILLON, P. ABC of learning and teaching - Web based learning and teaching Web learning. BMJ 2003;326:870-873 (19 April).
- MORAES, M. A monitoria como serviços de apoio ao aluno na educação a distância distância. Florianópolis: Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) pelo Departamento de Engenharia de Produção da UFSC. Florianópolis, 2004, 237p.
- MOODLE. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Disponível em: <<http://www.moodle.org>>. Acesso em out. de 2012.
- MUGNOL, MARCIO. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.
- MUZIO, J; HEINS, T; MUNDELL, R. Experiences with reusable e learning objects: from theory to practice. Victória, Canadá, 2001.
- OPENSOURCE. Open Source: Home open source initiative. Disponível em < <http://opensource.org/> >. Acesso em out. 2012
- PEREIRA, A. T. C.; SCHIMITT, V; DIAS, R. A. C. Objetos de Aprendizagem. 2005
- RAMALHO, R. A. Desenvolvimento e utilização de ontologias em Bibliotecas Digitais: uma proposta de aplicação. 2010.
- SANTAROSA, L. M. C. (org.). Tecnologias Digitais Acessíveis. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda, 2010.
- SANTOS, P. K.; LEITE, L. L. O Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para a Educação a Distância Ancorados pelas Dimensões da educação. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v. 1, n. 1, jun. 2010.
- SILVA, M. G. P.; LIMA, W. Definição de uma ontologia para representação das ferramentas pedagógicas Mapa de Conteúdos e Mapa de Dependências. 2º Workshop Técnico-Científico de Computação (WTCC), Junho de 2011, Mossoró, RN, Brasil.
- SMITH, B.; WELTY, C. Ontology: towards a new synthesis. In: International Conference on Formal Ontology in Information Systems, Ogunquit, Maine, 2001. Disponível em <<http://www.cs.vassar.edu/~welryc/papers/fois-intro.pdf>> Acesso em out. 2012.
- TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. C. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de Objetos Educacionais. Novas tecnologias na educação. CINTED – UFRGS. V. 1 Nº 1, Fevereiro, 2003.

Produção de Materiais Didáticos Para EaD: em Discussão as Competências do Professor-Autor e o Perfil dos Alunos¹

Maria Dalvaci BENTO²
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Com a ampliação da Educação a Distância (EaD) a partir do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), a função docente vem passando por algumas adaptações, dentre as quais, destacamos o professor-autor. Este estudo teórico visa refletir a respeito do papel do professor-autor e a necessidade de ter informações do perfil dos alunos no processo de produção dos materiais didáticos para EaD. Nesse contexto, o professor-autor é personagem fundamental, porém para produzir os referidos materiais, necessita de informações dos principais leitores e usuários desses materiais, os alunos. As reflexões aqui postas nos permitirá conhecer quais direcionamentos o professor-autor adota para a produção de materiais didáticos, inclusive a atenção a ser dada ao perfil do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: material didático, professor-autor, perfil do aluno.

ABSTRACT

With the expansion of Distance Education from development of information and communication technologies, teaching has undergone some changes among which we highlight the teacher-author. This theoretical study aims to reflect about on role of teacher-author and need for information of students profile in the process of production of didactic materials for Distance Education. In this context, the teacher-author is a key person, but to produce these materials, it is necessary information about of main readers and users of these materials, students. The reflections will put us know which ways the teacher-author adopts for the production of didactic materials, including attention to be given to student profile.

KEYWORDS: didactic material, teacher-author, student profile.

1. A Produção de Material Didático na EaD

Para compreendermos como se dá o processo de produção de material didático para EaD, inicialmente, vamos nos utilizar das contribuições de estudiosos como Pereira e Pinto (2010), Bandeira (2009), Silva (2009), Grivot (2009), Moreira (2004) e Tezza (2002), que abordam a conceituação, tipos e características dos referidos materiais.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, email: dalbebr@yahoo.com.br

A utilização das TIC na EaD exige reflexões profundas sobre novas estratégias pedagógicas para novas propostas de aprendizagem. Nessa perspectiva, pensar sobre a produção de material didático é pensar numa produção de qualidade que propicie a aprendizagem. Embora a colaboração, a cooperação e as relações dialógicas sejam postas como essenciais aos materiais didáticos da EaD, porém a ênfase nesses elementos tem sido dada, apenas, pela ótica do professor-autor, sem levar em conta o que pensam os alunos. (PEREIRA e PINTO, 2010).

Bandeira (BANDEIRA, 2009, p. 14) conceitua material didático, de forma ampla, “como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática”.

A classificação do referido material é feita a partir das especificidades das diferentes mídias – e que podem ser usadas na EaD – considerando suas vantagens e desvantagens: impresso, audiovisual e eletrônico (para ambientes virtuais de aprendizagem). Bandeira (2009) enfatiza que o material didático impresso, ainda é o mais utilizado na EaD pelas instituições de ensino, apesar do desenvolvimento das TIC na contemporaneidade em que novas mídias surgem. Esta situação se deve, principalmente, porque, dependendo da localidade do aluno, a utilização da *internet* ainda representa dificuldade ou impossibilidade de acesso, a infraestrutura, nesse aspecto, é precária. Por outro lado, dependendo das condições das instituições, o material didático pode ser utilizado de forma conjugada com outras mídias (vídeos, teleconferências, ambiente virtual de aprendizagem).

Em relação ao material didático audiovisual, a autora destaca que este se refere aos recursos tecnológicos relacionados à audição e à visão como vídeos, teleconferências, videoconferências, por exemplo. Esse é um tipo de material didático que precisa explorar as especificidades da linguagem midiática. Acrescentamos que, na EaD, o material audiovisual é, normalmente, utilizado como complementar aos materiais impressos e aos eletrônicos.

Quanto ao material didático para ambientes virtuais de aprendizagem, Moreira (2004) aponta que a principal característica dos materiais eletrônicos é a possibilidade de digitalização de diferentes tipos de informações, que torna possível, tratar, armazenar, de forma interativa, num mesmo suporte, textos, recursos sonoros e imagens (estáticas e em movimento). Nessa perspectiva, a digitalização também permite o apoio de diversos meios de comunicação que antes eram vistos como sistemas incompatíveis (computador, rádio, televisão telefone, etc.) potencializando a interatividade entre eles.

Escudero (1983 apud MOREIRA, 2004) comenta que os materiais didáticos dizem respeito a todo recurso tecnológico que articula determinadas mensagens com propósitos instrutivos num sistema simbólico específico. Nesta definição, Moreira (2004) destaca quatro características presentes. Em primeiro lugar, o material didático é um recurso tecnológico. Em segundo lugar, num material existe algum sistema de símbolos que é representado através de certos códigos. Em terceiro lugar, o material comporta mensagens que comunicam informações, significam algo. E em quarto lugar, o material didático se diferencia dos demais meios de comunicação, porque são construídos com propósitos educativos, de forma a desenvolver algum processo de aprendizagem numa situação educativa específica.

Para o processo de elaboração do material didático, o professor-autor deve verificar, inicialmente, as características dos suportes em que serão publicados. Por exemplo, os materiais impressos “podem ser organizados em volumes, cadernos de aprendizagem, fascículos, apostilas, guias e roteiros de estudo, no sentido de apoiar o aluno à aprendizagem na modalidade a distância” (SILVA, 2009. p. 4). Já se o material for para ser publicado em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), é fundamental considerar as características próprias do hipertexto, as potencialidades das ferramentas de interação do AVA (fóruns, chats, e-mails, etc) e as suas demais ferramentas, no momento em que está sendo produzido. Também, a iconicidade no material didático é outro aspecto a ser considerado, como a utilização de charges, desenhos, gráficos, tabelas, fotografias, etc. Esses recursos contribuem para facilitar a compreensão do conteúdo e podem ser utilizados tanto nos materiais impressos, quanto nos materiais *on-line* (os hipertextos) (SILVA, 2009).

Além disso, Grivot (2009) destaca que um dos sérios problemas encontrados na produção de material didático para a EaD é o tratamento dado aos conteúdos. A crítica desse autor está direcionada para a questão de que os conteúdos, quase sempre, não estabelecem relação com o contexto do aluno, conseqüentemente, este não enxergará o sentido que os conteúdos farão para a sua vida. Quando os conteúdos são tratados por esse viés, não ocorre a aprendizagem significativa.

Enfim, na visão de Tezza (TEZZA, 2002, p. 2),

[...] elaborar um material didático é sempre enfrentar sem subterfúgios a realidade concreta, a vida da sala de aula, do ensino; enfrentar as próprias limitações pedagógicas; descobrir o valor extraordinário da clareza como pressuposto, mais que didático, ético da linguagem; localizar com mais

nitidez as relevâncias e as irrelevâncias do processo de aprendizagem; atualizar conteúdos; e, talvez o mais importante, a preparação de um material é em si um modo objetivo de prestar atenção em quem nos ouve, não por democratismo demagógico, mas para saber de fato para quem estamos falando.

Esse autor ainda defende que na produção de material didático fica evidente uma escolha didática, uma visão de mundo, um ponto de vista de quem o escreveu. Num sentido ético, o material didático tem como pressuposto fundamental permitir a abertura para diversas possibilidades que conduzam o aluno a aprendizagem.

Portanto, para refletir a respeito da produção de material didático para EaD, dois tipos de sujeitos vem a nossa mente por suas próprias especificidades: o professor-autor (o que produz o material) e o aluno (o leitor e usuário do material).

2. O Professor-Autor da EaD

Com a ampliação da EaD, o professor passa a incorporar outros perfis: o professor-autor é um deles. Porém quais são as funções atribuídas a esse professor? Como ele deve proceder para que o material didático que produza atenda aos interesses e expectativas dos alunos?

São muitas as responsabilidades desse profissional, pois além de produzir o conteúdo do curso e as atividades de aprendizagem, sua atuação se amplia, pois ele desenvolve atividades com a equipe interdisciplinar do curso; faz a coordenação do trabalho do *web designer* e do ilustrador do material; desenvolve técnicas de liderança; lida com diferentes grupos; deve saber utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação; participa de formação para atuar na função de professor-autor; entre outras. (DOMINIQUELLI, 2008, apud OLIVEIRA e SOBRINHO, 2010).

Esses autores defendem que o aperfeiçoamento do professor-autor, principalmente, quando tem pouca experiência nessa função, pode se dar quando ele, também, aplica os materiais didáticos em algumas turmas, pois possibilita conhecer melhor o funcionamento da plataforma do curso, mas também favorece identificar onde o material precisa ser revisto. Sendo assim, o saber adquirido por suas experiências de docência em cursos a distância é o principal requisito utilizado pelo professor-autor ao produzir os materiais didáticos para cursos a distância, já que tanto a formação inicial como a continuada não) foram contempladas com metodologias para atuar nessa função da EaD. No entanto, esses

professores não têm sua identidade docente reconhecida nessa modalidade de ensino e muitos deles ainda, transpõem para essa modalidade de ensino, aspectos próprios de suas vivências no ensino presencial. “Para que o professor possa atuar como produtor de conhecimento na modalidade de EaD, este requer uma formação que contemple a inclusão de metodologias educacionais que ajudem os educandos a aprender e desenvolver suas capacidades”(OLIVEIRA e SOBRINHO, 2010, p. 6).

A grande preocupação relacionada à produção dos materiais didáticos sempre foi solucionar problemas ocasionados pela ausência física de professores e alunos. No entanto, hoje, outras questões permeiam a produção de materiais didáticos para a EAD:

como facilitar a construção do conhecimento em um aluno? Como conseguir que através do processo de ensino ele possa desenvolver suas capacidades e seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, dar conta da complexidade do conhecer? Como transmitir o modo de pensamento do professor, sua perspectiva particular e a estrutura da disciplina? (SOLETIC, 2001, p. 74).

A autora levanta esses questionamentos por duas razões: a) essas questões instigam a buscar possibilidades didáticas para construir o conhecimento e; b) refletir sobre a criação de novas propostas pedagógicas que contemplem as potencialidades das interações que mediatizam a construção do conhecimento.

Entre algumas ações a serem realizadas pelo professor-autor no processo inicial de produção do material didático está a pesquisa e seleção de textos que servirão de referência para essa produção. Porém, a partir do material que tem em mãos, precisa escolher o que considera relevante para auxiliá-lo no processo de produção. Normalmente, suas escolhas se dão em função das “concepções, crenças, teorias, experiências, leituras, e dos saberes construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional” (FIORENTINI, 2003, p 21). Sendo assim, as bases conceituais que norteiam a construção do material didático para a EAD determinam a sua qualidade e podem contribuir para avanços significativos no processo de construção do conhecimento dos alunos, evitando, desta forma, que seja feito apenas o repasse de informações (FIORENTINI, 2003).

A autora propõe que o professor-autor de materiais didáticos para EaD leve em consideração a importância da compreensão “de textos na aprendizagem e das estratégias cognitivas e metacognitivas facilitadoras da compreensão, da aquisição e construção de conhecimento pelo sujeito aprendiz” (p. 44). O professor-autor se vê diante de diversas possibilidades de como organizar os materiais didáticos, pois tem que escolher textos que

comporão o material, tem que produzir o novo texto, organizar orientações para a leitura dos textos e desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Nesse contexto, o professor-autor incorpora a ótica docência e, por isso, além de ser especialista na área de conhecimento do material a ser produzido, faz-se necessário que esteja comprometido com o processo de ensinar e de aprender. Dessa forma, cabe a ele organizar os materiais didáticos de forma crítica e comprometida com o processo de construção do conhecimento do aluno.

Moore e Kearsley (2007) fazem uma crítica a muitos profissionais envolvidos na produção de material didático para EAD, destacando que, muitas vezes, não são especialistas na área quem o faz. “O padrão usual consiste em um especialista em conteúdo considerar os objetivos de aprendizado como conteúdo a ser apresentado, em vez de aquilo que os alunos devem conhecer” (MOORE e KEARSLEY, 2007: p. 111). E, ainda, organizam um volume muito grande de material de forma que o tempo que o aluno dispõe para aprender é insuficiente para tal. Por outro lado, um profissional competente na área produz o conteúdo de acordo com o tempo destinado para o estudo.

Grivot (2009) destaca que, para um professor exercer a função de autor de materiais didáticos para a EaD, necessita de conhecimentos das teorias da aprendizagem, das teorias da EaD, das teorias da linguagem, saiba utilizar as tecnologias da informação e comunicação e tenha domínio profundo de sua disciplina. O conhecimento do Projeto Político Pedagógico da instituição e do perfil do aluno para o qual vai elaborar o material, a atenção para os objetivos do curso, a linguagem dialógica, a metodologia, a estrutura do material, entre outros, são, também, atribuições do professor-autor.

Há autores (Preti, 2010b) que criticam a atuação de determinados professores-autores, no sentido de que o texto produzido por eles se restringem à pura reprodução de textos de outros autores, uma espécie de resumos de obras ou mesmo longas citações. Em seu sentido etimológico, ser autor “é ser criador, é ter autoridade, crédito” (PRETI, 2010b, p.176). Sendo assim, o não cumprimento do papel do professor-autor, trará prejuízos à aprendizagem dos alunos. Observamos que ao agir dessa forma, o professor-autor desconsidera sua principal característica, que é a autoria no texto produzido.

O trabalho do professor-autor exige parceria com outros profissionais como revisores linguísticos, ilustradores, designers instrucionais, entre outros. Silva (2003) enfatiza que na produção de materiais didáticos para cursos *on-line*, por exemplo, – que não necessariamente é contemplado nos materiais impressos – um desses parceiros é o *web roteirista*. Para que não haja a subutilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, faz-

se necessário que além de conhecer o funcionamento do ambiente virtual em que o curso será hospedado, o professor-autor possa contar com o apoio de um roteirista de materiais para a *web*, pois juntos poderão planejar os elementos necessários à produção do hipertexto, tais como, *sites*, imagens, CD de músicas, variados textos referentes ao conteúdo do curso, etc. É fundamental que a produção do conteúdo do curso/disciplina/módulo esteja condizente com as ferramentas do AVA. Se o ambiente é interativo, permite evitar que os conteúdos se apresentem de forma linear, embora essa realidade ainda seja muito presente nos cursos em AVA.

3. Aprendizes da Ead: Potenciais Leitores e Usuários do Material Didático

Para quem escrevemos? Quem são verdadeiramente os sujeitos que o professor-autor tem em mente e que deve conhecer algumas características para poder escrever os textos ou os conteúdos e atividades? Na produção de materiais didáticos para EAD, a primeira ação do professor-autor é buscar conhecer o perfil do aluno que se beneficiará dos referidos materiais, seus interesses, preocupações e dificuldades. As informações colhidas são utilizadas pelo professor-autor no momento de decidir o que é esperado desse aluno em termos de aprendizagem, mas também quando for definir quais as estratégias de comunicação adotar e que são adequadas ao perfil identificado. Nesse processo, o professor-autor pode se colocar na perspectiva do aluno, buscando identificar seus interesses, o que sabem sobre o tema, suas possibilidades de compreensão, pois estas são estratégias que possibilitam criar uma melhor comunicação e compreensão dos conteúdos (SOLETIC, 2001).

Nesse sentido, Palloff e Pratt (2004) comentam que, como o aluno da EaD é, basicamente, adulto, no planejamento de materiais didáticos, o primeiro passo é pensar em torno do modo pelo qual esses alunos aprendem para poder decidir qual forma adotar para ensinar o que precisam saber. Assim, as preferências quanto às formas de aprender são alteradas, em decorrência da idade, experiência e maturidade. Nos adultos, a tendência é de que vejam a aprendizagem como uma forma de adquirir conhecimento para colocar em prática ou para a progressão na carreira. Por isso, o trabalho pedagógico com adultos pode iniciar a partir da aprendizagem de experiências práticas.

O aluno adulto, normalmente tem emprego, família para cuidar e muitas outras obrigações cotidianas, no entanto quer estudar mesmo que seu tempo seja reduzido para

tal. Em decorrência de suas próprias experiências de trabalho, a maioria dos adultos se matricula em cursos que estejam relacionados com sua área de trabalho, uma vez que ver a educação como um investimento próprio no sentido de aperfeiçoar ou melhorar sua profissão. Diferente dos jovens, os alunos adultos dispõem de muito mais conhecimentos da vida, do mundo deles mesmos e de suas relações interpessoais, o que contribuirá para lidar melhor com os colegas de turma e o professor/tutor (MOORE e KEARSLEY, 2007; PETERS, 2006).

Peters (2006) faz alguns questionamentos a respeito do perfil do aluno da EaD como, por exemplo, se deveria oferecer o mesmo ensino que é oferecido no ensino presencial ou se deveria levar em conta o perfil do adulto, inclusive sua motivação – que é diferente para estudar – e mesmo sua carga de atividades, podendo ser duplicada ou triplicada, pois a maioria estuda, trabalha e cuida da família. Este autor afirma que um ensino adequado à EaD, além do incentivo à motivação do aluno, é necessário dar-lhe orientação no estudo a distância (em que ele se encontra sozinho), estimulá-lo “para a comunicação formal e informal e para a cooperação com colegas, e com a ajuda de um sistema de assistência que trabalha diferenciadamente, eles devem ser percebidos, orientados individualmente e tomados a sério” (PETERS, 2006, p. 41). Porém, não é possível desenvolver esse trabalho exclusivamente a distância, mas em centros de estudo em que os alunos possam receber as orientações presencialmente. Tudo isso é relevante no processo ensino-aprendizagem na EaD, mas também as condições sociais do meio em que vive o aluno, a atividade profissional que desenvolve e as condições em que a EaD é oferecida.

Diferente do que acontece com o jovem, a aprendizagem no adulto ocorre mais lentamente. Dessa forma, ações como fazer as ligações entre o conhecimento que precisa aprender e aquele que já aprendeu, bem como processar minuciosamente o novo conteúdo, demanda muito mais tempo para ocorrer. Por isso, quando tem pouco tempo para assimilar o conhecimento novo ou precisa se apropriar de muitas informações ao mesmo tempo, o adulto fracassa mais. Por outro lado, quando o adulto dispõe de tempo suficiente para processar os novos conhecimentos e integrá-los, sua aprendizagem torna-se mais sólida do que a do jovem (GARCÍA LLAMAS, 1986 apud PRETI, 2010). Vale salientar que os adultos dispõem de seis capacidades de aprendizagem, a saber: a racional, a emocional, a relacional, a física, a metafórica e a espiritual. Porém, na educação, a ênfase tem sido dada a capacidade racional (BOUD e GRIFFIN: 1987; apud PALLOFF e PRATT, 2004).

Collins (1998 apud ALVARIÑO, 2004) aponta algumas das características dos adultos, consideradas relevantes, quando refletimos sobre a aprendizagem de adultos. A primeira delas trata da concepção que os adultos têm deles mesmos, enquanto pessoas maduras, o que faz com que os levem a tomar suas decisões, bem como tenham controle sobre suas vidas. Já a segunda se refere ao acúmulo de experiências e conhecimentos que os adultos acumulam ao longo dos tempos e que podem ser úteis para a aprendizagem. As trocas de experiências e de conhecimentos dos alunos de um curso contribuem para enriquecer a aprendizagem. A terceira característica dos adultos diz respeito à motivação para aprender. Os adultos se sentem motivados para temas e atividades que contribuam para melhorar as funções que exercem. Assim, quando um adulto se matricula num curso de formação, ele tem expectativas e necessidades bastante concretas quanto ao aprimoramento de seu trabalho, por exemplo. A quarta característica está bem ligada a terceira e diz respeito à questão de que, para os adultos, os conhecimentos adquiridos na formação (curso) só são úteis, se forem aplicados imediatamente. Sendo assim, os adultos têm preferência pelas resoluções de problemas do que pelas teorias abordadas em cada tema do curso.

No contexto da produção de material didático para a EAD, a reflexão do professor-autor em torno dessas características leva a direcionar melhor suas escolhas quanto aos temas a serem abordados no material e quais escolhas metodológicas adotadas favoreçam a aprendizagem dos alunos adultos. Além disso, “é preciso dedicar especial atenção à diversidade de interesses, motivações, necessidades e habilidades dos alunos adultos” (ALVARIÑO, 2004: p. 171).

Assim, para colher informações a respeito do perfil do aluno, muitas instituições aplicam questionários como uma espécie de diagnóstico que, normalmente é feito no momento da inscrição para concorrer a uma vaga no curso. Outra forma de coletar informações é buscar junto aos tutores, no caso do curso já ter sido oferecido. Pode também ter por base os alunos de cursos presenciais, quando o curso está sendo ofertado pela primeira vez. É muito importante que o material didático seja produzido com base no perfil dos alunos. (PRETI, 2010).

Reconhecemos a relevância do conhecimento do perfil do aluno na produção de materiais didáticos produzidos para a EaD, porém esse é um ponto crítico dessa modalidade de ensino. É comum vermos alunos insatisfeitos com o material do curso que frequenta, discordam da forma como o conteúdo é abordado – de difícil compreensão – e das atividades propostas, justificando que não condizem com suas expectativas e

interesses. Por que as universidades não consideram a identificação do perfil como item obrigatório para a produção do material didático? Afinal, os materiais didáticos são produzidos para que o aluno da EaD se aproprie deles e compreenda os conceitos abordados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas reflexões feitas aqui, evidencia o quanto a função do professor-autor é complexa, mas também decisiva no processo de aprendizagem do aluno da EaD. Produzir material didático sem conhecimento do outro que se utilizará desse material, reflete as fragilidades que esse processo pode desencadear.

Para construir materiais didáticos que atenda às necessidades, expectativas e interesses do aluno, antes de tudo, o professor-autor precisa assumir seu compromisso com o processo de aprendizagem e, nisso, uma de suas primeiras ações está em buscar conhecer esse aluno, qual perfil apresenta.

REFERÊNCIAS

ALVARIÑO, C. A formação de Professores a Distância via Internet. In: TEDESCO, J. C. **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** Trad.: BERLINER, C; LEITE, S. C. São Paulo, SP: Cortez, 2004, p. 165-182.

BANDEIRA, Denise. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração.** In: CIFFONE, H. (Org.). Curso de Materiais didáticos para *smartphone e tablet*. Curitiba, IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

FIorentini, L. M. R. A Perspectiva Dialógica nos Textos Educativos Escritos. In: FIorentini, L. M. R. & MORAES, R. A. (Orgs). **Linguagens e Interatividade na Educação a Distância.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRIVOT, J. R. **Elaboração de Material Didático Impresso para EAD: orientações aos autores.** Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009214304.pdf>. Acesso: 26 de jul, 2012.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** Trad. GALMAN, R. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, M. A. **Los Médios y las Tecnologias en la Educación**. Madrid: Pirâmide, 2004.

OLIVEIRA, C. M. B. E SOBRINHO, J. A. C. M. **Os Saberes Docentes na Educação a Distância**: reflexões teóricas sobre a prática pedagógica do professor autor. 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.17/GT_17_09_2010.pdf> Acesso: 27 de jul, 2012.

PALLOFF, R. M. **O aluno Virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Trad. FILGUEIRA, V. São Paulo, SP: Artmed, 2004.

PEREIRA, J. M. S. e PINTO, A. C. Avaliação de Material Didático em Educação a Distância sob o Olhar Discente. In: MILL, D e PIMENTEL, N. **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: Edufscar, 2010, 105-118.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. KAYSER, I. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2006.

PRETI, O. **Produção de Material Didático Impresso**: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá, MT: EduUFMT, 2010a.

_____. Material Impresso na Educação a Distância: experiências e lições apre(e)ndidas. In: MILL, D e PIMENTEL, N. **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: Edufscar, 2010b, p. 163-184.

SOLETIC, A. A Produção de Materiais Escritos nos Programas de Educação a Distância: Problemas e Desafios. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância**: temas para o debate de uma agenda educativa. Porto alegre: Artmed, 2001, p. 73-92.

SILVA, I. M. M. **Elaboração de Material Didático Impresso (MDI) para a Disciplina Didática na Educação a Distância**: uma abordagem dialógica. I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil. III Encontro de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.cursoscad.ufsc.br/ftp/evento/Evento_UAB/trab_prod.html>. Acesso, 30 de jul, 2012.

SILVA, M. Criar e Professorar um Curso *Online*: relato de experiências. In: SILVA, M. (Org.). **Educação Online**: teorias, práticas legislação, formação corporativa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003, p. 51-74.

TEZZA, C. **Material Didático**: um depoimento. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigo.pdf>. Acesso: 27 de set, 2012.

O Perfil do Aluno de Educação a Distância e o Processo de Ensino¹

Antonia Edleuza ALVES²

Jair Oliveira SOUSA³

José Darlon Nascimento ALVES⁴

Centro Universitário Leonardo da Vinci, PA.

Secretaria Executiva de Educação, PA.

Universidade Federal Rural da Amazônia, PA.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o perfil do aluno de EaD e o processo de ensino abordando os seguintes aspectos: o ensino de EaD no Brasil, a importância do ambiente virtual de aprendizagem e as características do aluno envolvido nessa nova modalidade educacional. Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo e exploratório com o uso de questionários com perguntas abertas e fechadas totalizando 24 entrevistados. Por meio da análise e observação dos fatos e dados apresentados nesta pesquisa, verificamos que o aluno de EaD está cada vez mais presente nesta modalidade de ensino, mesmo que ainda apresenta dificuldades em usar os recursos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. Ficou evidente neste estudo que uma parcela significativa de pessoas dos mais diferentes segmentos sociais tem necessidade de ingressar em curso de EaD, pois os mesmos não disponibilizam de tempo para ingressar na modalidade regular de ensino e a maioria já possui vínculo empregatício. Assim, preferem dispor de um processo de ensino no qual ele possa decidir em relação ao tempo e a hora de estudos.

PALAVRAS-CHAVE: EaD; tecnologia; ensino.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the profile of EaD student and teaching process covering the following aspects: the teaching of EaD in Brazil, the importance of the virtual learning environment and the characteristics of the student involved in this new educational modality. It's a descriptive and exploratory search using questionnaires with open and closed questions with 24 respondents. Through the analysis and observation of facts and data presented in this study, we found that EaD student is increasingly present in this type of education: even it presents difficulties in using the available resources in virtual learning environments. It was evident at this study that a significant number of people from different segments of society need to join in EaD course, because they do not have time to join the regular mode of teaching and most already own employment contract. So, they prefer to have a teaching process in which he can decide in relation the time to study.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Discente Grupo Leonardo da Vinci UNIASSELVI, email: edleuzaal@hotmail.com

³ Docente da Secretaria Executiva de Educação SEDUC, email: jaircolares@hotmail.com

⁴ Discente da Universidade Federal Rural da Amazônia UFRA, email: jose.darllon@hotmail.com

KEYWORD: EaD; technology; teaching.

1-Introdução

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação a EaD se tornou um dos meios mais valiosos e relevantes de mediação do conhecimento, mesmo ainda sendo vista por algumas pessoas e estudiosos do assunto com certo preconceito. No Brasil há uma grande procura por essa modalidade de ensino, pois é grande o número de pessoas que faz cursos profissionalizantes, graduação e especialização por meio da EaD. Por essa razão, faz-se necessário o aumento da demanda de cursos a distância nos mais variados níveis de ensino em todo o país.

Inicialmente os cursos a distância eram oferecidos a pessoas que queriam uma formação técnica, porém é notório que nos últimos anos essa modalidade de ensino não se restringiu apenas aos cursos técnicos, pois também atingiu outros programas educacionais. Atualmente o Ensino a distância envolve um grande público que deseja aumentar os seus conhecimentos e que por vários motivos não tem disponibilidade de participar de formações oferecidas presencialmente. Pode-se dizer que a educação a distância oferta aos seus alunos condições de frequentarem cursos nos quais o próprio aluno é quem disponibiliza o horário e tempo de seus estudos. Sabe-se que também existem algumas desvantagens como o isolamento, o distanciamento do restante dos alunos, a falta da presença física do professor, mas são problemas que devem ser solucionados com a ajuda dos tutores e coordenadores desse processo de ensino, pois a eles competem, entre outras atividades, motivar o aluno de EaD a praticar a autoaprendizagem, a participar de todos os debates como fórum, enquete, chat e outros meios midiáticos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Essa conquista, em grande parte, provém do avanço das tecnologias de informação e comunicação que proporcionou ao homem conquistas valiosas no mundo dos saberes. Para Dertouzos (2000 p. 225) “Desde que os computadores começaram a ser usados universalmente, na década de 60, os pesquisadores tentaram aproveitar a tecnologia informática para aperfeiçoar o ensino”.

Muitos estudiosos da EaD discutem a importância dessa modalidade de ensino. Acredita-se que é de fundamental importância os cursos em EaD para o desenvolvimento social, pois é por meio dessa forma de ensino que se pode atingir uma parte significativa da população brasileira, pois muitas pessoas ainda não têm formação porque não tem acesso à

educação presencial. A EaD trouxe à sociedade uma gama de mecanismos para se adquirir conhecimentos e, isso, de certa forma, contribui para que processos educacionais vigentes sejam revistos e as ações pedagógicas reavaliadas.

O Século XXI se vê marcado pela transição na educação, pelas tecnologias e ciências, pela substituição dos livros por outros recursos, pela informática, e por diversas estratégias que exigem modificações profundas na educação, nas teorias pedagógicas, tendo a Educação a Distância (EaD) como a educação do futuro Batista; Menezes (2008 apud MAIA; MATTAR, 2007).

Diante do exposto, objetivou-se com este estudo analisar o perfil dos alunos envolvidos em cursos de EaD e o processo de ensino, sendo o estudo feito por meio de pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória. E como referenciais para a análise do assunto proposto formulou-se questionários envolvendo pessoas de diferentes níveis de escolaridade e idade para que fosse possível refletir sobre o aluno e o ensino a distância.

2- EaD no Brasil

A sociedade moderna passa por constantes mudanças de ordem social, política, econômica e cultural. Uma das causas dessas mudanças constantes reside no crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) que assumiram um papel fundamental no futuro das grandes potências mundiais.

A sociedade informatizada colocou, no contexto mundial, novas experiências que envolvem trabalho, espaço, tempo e qualidade, instalando um sistema de referência que demonstra o grau de desenvolvimento das novas tecnologias, de uma nação e dos povos dos mais diferentes locais do mundo (ONILZA, 2008, p.358).

Dessa forma as instituições educacionais passaram a ter mais uma preocupação: adequar seus modelos de ensino ao novo padrão de educação que agora necessita unir-se às tecnologias de informação e comunicação, uma vez que o aluno já não se satisfaz apenas com o modelo tradicional de ensino. Assim, surge a EaD que inicialmente era vista com certo preconceito pelas instituições educacionais, mas com o advento da informática e da internet os setores educacionais passaram a se preocupar com o novo perfil de seus alunos assim como o uso de novas ferramentas no processo de ensino.

A partir da década de 70, em diversos países, tais como Alemanha, Inglaterra, França, Espanha, Canadá, Estados Unidos, Portugal e na América Latina, foram institucionalizadas universidades públicas voltadas exclusivamente para a oferta de cursos a distância, que cabe citar: Open University, UNED/ Madrid, Alemanha, Inglaterra, Sul da África, México etc. (ONILZA, 2008, p.358).

Essa nova roupagem internacional dada ao ensino fez com que o governo brasileiro voltasse sua atenção para as novas tecnologias no setor educacional, porém a formação voltada para a tecnologia tinha fins preestabelecidos, pois o uso dessas novas ferramentas era direcionado para o mundo do trabalho, para os cursos técnicos. Ainda seriam necessários vários experimentos por estudiosos do assunto para que se pudesse realmente incluir a EAD em nosso sistema de ensino.

Foi nesse contexto que foram aprofundadas as discussões sobre o ensino a distância em nosso sistema educacional. No início, tivemos o ensino a distância veiculado pelo rádio e pela televisão no qual eram oferecidos aos alunos apenas cursos técnicos. Também tivemos o ensino por correspondência no qual se utilizavam preferencialmente o material impresso e uma das instituições que primeiro ofereceram esses cursos foi o IUB (Instituto Universal Brasileiro). A partir daí, tivemos vários projetos envolvendo o ensino em EAD, por exemplo, o MEB (Movimento de Educação Base) em 1961, o projeto Saci (INPE) em 1967, o projeto Minerva em 1970, O telecurso - Fundação Roberto Marinho. Salto para o Futuro em 1991, Fundação da ABED em 1995 e a regulamentação da LDB (Lei Nº 9194 de 20 de dezembro de 1996), na qual o MEC autoriza o credenciamento e realização de cursos em EAD no Brasil. Os curso em EAD são coordenados pela SEED – Secretaria de Educação a Distância do MEC – Ministério de Educação e Cultura e são adotados os mesmos critérios utilizados para cursos presenciais. De acordo com o Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Com os avanços das TIC's, passou-se a aperfeiçoar o ensino a distância e um grande número de instituições passou a aderir a essa nova modalidade de ensino na qual o computador ligado em rede passou a dar suporte às instituições que ofereciam o ensino a distância. É notório o grande crescimento dos cursos a distância assim como a presença de muitas instituições tanto governamentais como particulares que procuram ofertar essa modalidade de ensino no Brasil. Isso proporciona imensamente aos educandos a conquista no

mundo dos saberes, a autonomia do processo educacional, a autoaprendizagem e o processo cooperativo de ensino.

Dessa forma, pode-se dizer que a educação a distância é uma modalidade educacional de ensino emergente extremamente confiável porque para mediar esse processo é oferecida aos alunos uma série de recursos midiáticos que possibilitam a interação entre o professor/tutor e os educandos. Além, é óbvio, de proporcionar ao aprendiz meios de organizar seu próprio estudo bem como a autodisciplina, isso, conseqüentemente deverá aumentar a ampliação e a evolução do conhecimento. Tal fato representa um grande avanço em um país de grandes dimensões como o nosso, pois a distância para os grandes centros urbanos muitas vezes impede que muitos cidadãos aperfeiçoem e aprofundem o conhecimento tanto pessoal como profissional. Dessa forma, pode-se dizer que as novas tecnologias estão transformando o modo de pensar sobre a educação e a formação do cidadão. Segundo Patrícia Cornels (2009, p.11) “Em um país de dimensões como o nosso, o ensino a distância (EAD) representa um poderoso instrumento para ampliar o acesso à educação”.

3-Ambiente Virtual de Aprendizagem

A sociedade atual busca cada vez mais novas descobertas que envolvam o mundo tecnológico. Assim, os sistemas educacionais devem também evoluir e adequar-se às novas ações pedagógicas virtuais, pois hoje os saberes são diversificados e isso exige das instituições de ensino que estejam sempre inovando e atualizando suas ações pedagógicas. Para mediação desse novo processo educacional é oferecido aos alunos de EaD ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) também conhecido como *Learning Management System* (LMS) ou Sistema de Gerenciamento do Aprendizado que possibilitam o processo de interação e interatividade entre tutor e educando. Para tanto, torna-se necessário que os recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem sejam previamente planejados e contextualizados com ações didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem e alcance os objetivos propostos no projeto pedagógico do curso.

Para viabilizar um processo de ensino-aprendizagem em EaD, faz-se necessário a mediação tecnológica por meio de vários recursos técnicos disponíveis em rede. Entre eles, podem-se destacar os fóruns, chats, redes sociais, vídeo aulas, slides, e-mail, videoconferência, teleconferência e muitos outros meios midiáticos disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

As Plataformas Virtuais de Ensino e Aprendizagem são ferramentas que auxiliam na comunicação entre as partes envolvidas no ensino e aprendizagem a distância. Um exemplo de Plataforma é o Moodle (Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment), desenvolvido pelo australiano Martim Dougiamas em 1999, considerado um software livre (HACK, 2009, p. 7– 17).

Com o uso das inovações tecnológicas, os cursos a distância devem proporcionar aos educandos um ambiente virtual atraente e interativo no qual ocorra um processo de ensino-aprendizagem eficaz e eficiente capaz de provocar no educando a autoaprendizagem, assim como a capacidade de superar o isolamento, a solidão e a distância, pois o aluno está distante tanto do professor quanto da turma na qual está inserido. É nessas circunstâncias que o tutor deve fazer uso de ferramentas tecnológicas seguras e eficientes que facilitem a interação e interatividade, seja ela síncrona - participação simultânea de alunos e professores ou assíncrona - não exige a participação simultânea dos envolvidos no processo de ensino. É assim que as instituições de EaD proporcionam aprendizagem de qualidade aos alunos envolvidos nessa modalidade educacional.

A atuação do docente tenderá a passar do processo comunicacional baseado no monólogo da sala de aula para o diálogo interativo do laboratório de informática, da sala de aula de bate papo virtual, e-mail, telefone e outras mídias Hack (apud 2009 HACK, 2006). Hack, (apud 2009 Hack, 2006) também afirma que o suporte da EAD deverá ser produzido com intenções determinadas e com a ajuda de materiais midiáticos que facilitem, assim, a comunicação bidirecional com docentes e especialistas; sendo que o processo deverá ser sempre repensado para que haja a otimização e interação com os estudantes.

Para a realização de um curso a distância é necessária a seleção e organização de um conjunto de funcionalidades do AVA, pois é o ambiente virtual de aprendizagem que dá suporte e possibilita o acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na EaD. Por meio do AVA contempla-se ao aluno atividades de interação e interatividade tanto entre os componentes de uma turma quanto entre tutor e alunos.

Para auxiliar as instituições de ensino dos cursos de EaD, existem atualmente vários ambientes virtuais de aprendizagem que servem de suporte à realização das ações pedagógicas das instituições. Entre eles, podemos citar a plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented dynamics Learning Environment*) que é um *software* de grande aceitação em nossos país e no mundo. Também temos outros ambientes virtuais de aprendizagem que dão suporte a essa modalidade de ensino como o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem a Distância (e-ProInfo), desenvolvido e mantido pelo MEC e pela SEED (Secretaria de

Educação a Distância); Teleduc, mantido pelo NIED (Núcleo de Informática Aplicado a Educação) junto com o Instituto de Computação Universidade Estadual de Campinas. Aulanet, criado pelo Laboratório de Engenharia de Software (LES) do Departamento de Informática da PUC do Rio de Janeiro. É por meio desses ambientes virtuais de aprendizagem que os educandos desenvolvem as ações didático-pedagógicas propostas pelo tutor.

4 - O Aluno de Educação a Distância

De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (2007) houve o aumento não só da procura dos cursos a distância como também da oferta. Todavia deve-se observar se realmente se as ações didático-pedagógicas estão sendo conduzidas de forma adequada, uma vez que a educação *online* exige um preparo tanto por parte das instituições como por parte daquele que deseja realizar cursos a distância, pois esta modalidade de ensino se processa por meio dos recursos midiáticos que conduzem à interação e interatividade entre os envolvidos neste processo.

Tabela – Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CEEs) a praticar EAD e de seus alunos, de acordo com levantamento do ABRAEAD 2004 - 2006

	2004	2005	2006	Crescimento 2004-2006
Número de instituições autorizadas ou com cursos credenciados	166	217	225	36%
Número de alunos nas instituições	309.957	504.204	778.458	150%

Fonte: adaptação ABRAEAD/2007.

Uma vez que as ações pedagógicas são mediadas por tecnologias, a atenção maior está voltada para o aluno, pois a ele compete a maior responsabilidade pela aprendizagem. Assim temos um aluno que necessariamente terá que desenvolver o estudo por si próprio e, sobretudo definir quando, como e onde desenvolver as atividades para que possa alcançar os objetivos propostos no curso escolhido.

Muitos estudos demonstram que os alunos de EaD geralmente são levados a ingressar nessa modalidade de ensino porque não dispõem de tempo para estudar em cursos que exijam sua presença em sala de aula, uma dessas razões é que muitos deles já exercem uma profissão, por essa razão, ingressam em cursos que não seja obrigatória a presença em sala de aula. Dessa forma, para não se sentirem excluídos dos avanços educacionais, muitos cidadãos procuram conciliar suas atividades laborais com os estudos.

Para o aluno obter ensino-aprendizagem eficiente e eficaz nessa modalidade de ensino, torna-se necessário, além das ferramentas tecnológicas, ter um tutor que o leve a se tornar aluno autônomo, que participe constantemente das ações didáticas, especialmente que o leve a interagir constantemente com o tutor e com os colegas da turma na qual está inserido. Para Junqueira (2012 p.23) “A autonomia discente e o diálogo aluno-professor são dois pilares fundamentais da boa aprendizagem, em particular nas práticas da Educação a Distância (EaD).” A mediação do tutor nesse processo de ensino é de fundamental importância, uma vez que a atitude dos discentes depende da interação e interatividade entre os envolvidos nesse processo.

Material e Métodos

Para investigar o perfil do aluno de EaD e o processo de aprendizagem, utilizou-se como amostragem pessoas que já realizaram cursos a distância. Foram coletadas informações por meio de questionários com um total de 12 questões envolvendo 24 pessoas. A coleta se deu em dias alternados e todos os entrevistados são moradores do município de Capitão Poço, cidade localizada na mesorregião do nordeste do estado do Pará. De acordo com o IBGE, tem uma população de 51.893 habitantes, uma área de 2.900 km² e sua principal economia está relacionada com a agricultura.

Para a implementação da pesquisa foram adotados procedimentos aliados à pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória com o uso de questionários com perguntas abertas e fechadas aplicados a alunos que já fizeram cursos em EaD. Todas as questões estavam relacionadas com o tema apresentado e mostram o perfil do aluno de EaD e o processo de aprendizagem.

A interpretação dos dados foi de forma qualitativa e quantitativa levando em consideração a opinião dos respondentes sobre os seguintes tópicos: idade, estado civil, grau de escolaridade, profissão, local de acesso à internet, se o aluno tira dúvidas com o tutor, cumpre as datas preestabelecidas, se ele se considera um aluno excelente, bom ou regular, se usa o computador com facilidade ou dificuldade ou somente quando é preciso, quais as

dificuldades encontradas durante a realização do curso, se determina horário e tempo de estudos e por fim, se o aluno procura outras referências para complementar o material apresentado pelo tutor. Os questionários foram aplicados no período de 15 a 30 de abril e mostram o perfil e o processo de aprendizagem do aluno inserido nessa modalidade de ensino. O público envolvido nesse processo são estudantes universitários, professores, técnicos e alunos de ensino médio que procuram aprofundar os conhecimentos por meio da EaD. Todos os fatos e dados identificados foram registrados, traduzidos em números e tabelas para que fossem alcançados os objetivos propostos.

Resultados e Discussão

Dos 24 entrevistados, quanto à idade, 12,5% afirmaram ter de 15 a 20 anos, o mesmo percentual de 21 a 25, e acima de 25 representam 75% dos entrevistados; quanto ao estado civil 70,83% se declararam solteiros, 28,83% casados e em outra situação correspondem a 8,33%. Com base nestes dados, observou-se que os alunos de EaD geralmente são pessoas acima de 25 anos e nesta idade, geralmente já possuem trabalho fixo e encontram inúmeras dificuldades para se deslocar para outros municípios. Em relação ao estado civil em que 70,83% se declaram solteiros, podemos afirmar pela pesquisa que esse quantitativo mostra que as pessoas estão priorizando os estudos, preferencialmente uma formação que atenda as exigências do mercado de trabalho.

Outra pergunta foi sobre o grau de escolaridade dos alunos, 45,83% afirmaram possuir especialização, enquanto 33,34% afirmaram possuir graduação e 16,66% ensino médio e 4,17% ensino fundamental. Neste caso, torna-se notório que mesmo o aluno já possuindo formação em nível superior e até mesmo pós-graduação *latu sensu* sente necessidade de atualizar e aprofundar seus próprios conhecimentos. Notamos também que aquele que deseja ingressar em EaD já tem uma certa experiência profissional e adota a tecnologia como auxiliar no processo de aprendizagem.

Perguntamos então, qual a profissão dos entrevistados, constatamos que cerca de 79,17% são professores e 20,83% são estudantes. Os dados referentes a esta questão revelam que a clientela dos cursos na modalidade em questão é significativamente representada por profissionais da educação que buscam ampliar sua qualificação. Mais uma vez, confirma-se o que foi discutido na questão anterior em que o aluno nesta modalidade já tem certa experiência com a tecnologia e uma aceitação maior em realizar as atividades presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Quando questionados sobre o local de acesso à internet, 16,66% disseram acessar em instituições públicas, 70,84% na própria residência e 12,5% nos *cybers*. Assim, fica evidente que as novas tecnologias estão cada vez mais presentes nos lares brasileiros e com o uso das novas ferramentas tecnológicas o cidadão brasileiro sente-se motivado para realizar novos cursos nos quais ele é o responsável por escolher o horário e o tempo de estudo.

Também foram feitas perguntas sobre a maneira de lidar com o curso e como solucionam as dúvidas. Dentre o grupo de entrevistados 4,17 não buscam o auxílio do tutor, em contrapartida 95,83% responderam que o auxílio do tutor é fundamental para a eliminação das dúvidas. Nesta inquirição, confirmou-se a relevante importância do tutor nos curso em EaD, uma vez que a ele compete entre outras responsabilidades mediar a compreensão dos conteúdos e atividades do aluno *online*. De acordo com Lock (apud 2009 Belloni, 1999, p. D8-12) “o professor orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos. Na maioria dos casos, participa das atividades de avaliação” (Figura 3).



Figura 3: Maneira de lidar com o curso.

Quanto ao cumprimento das datas das avaliações e entrega dos trabalhos, 91,67% afirmaram cumprir os prazos determinados e 8,33% não cumprem rigorosamente com as datas estabelecidas. Nesta assertiva, confirma-se que entre as tarefas do aluno em EaD está o compromisso em cumprir as atividades para que realmente ele obtenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Foi solicitado aos entrevistados que fizessem uma autoavaliação quanto ao seu desempenho como alunos de EaD. Neste item, 16,67 consideram-se excelentes, 75% acham-se bons e 8,33% veem-se como regulares. Esta afirmação denota que uma parte significativa

de alunos nesta modalidade de ensino consegue alcançar os objetivos a que se propôs quando optou por realizar um curso a distância.

Foi investigado também o desempenho dos entrevistados com relação a utilização do computador, haja vista a importância desta habilidade no desenvolvimento das atividades do curso por parte dos alunos em EaD. Percebeu-se, assim, que 87,5% usa facilmente o computador, 4,17% utilizam com certas dificuldades enquanto 8,33 só utilizam em casos de necessidades. O uso do computador é demonstrado por um percentual significativo de entrevistados. [...] “o computador como instrumento didático pode ser de grande utilidade para o professor.” Marques, Mattos e Taille. (2000, p.38). Assim, observa-se que muitas pessoas fazem uso do computador para as mais variadas atividades, fato comum em sociedade globalizada. Para aquele que deseja ingressar em cursos a distância, esse fator contribui para o domínio das ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem, haja vista que a maioria dos alunos nesta modalidade de ensino afirmam não dominar as ferramentas disponíveis para a realização dos cursos.

Quanto ao tempo dedicado ao curso, 70,84% determinam horários de estudos, já 29,16% não determinam. Confirma-se aqui que uma das características do aluno de educação a distância é justamente esta: o tempo que se deve disponibilizar para o estudo do conteúdo e das realizações das atividades propostas e consequentemente ter um bom desempenho ao término do curso. Para Santos (2007, p.45) [...] “os estudantes não precisam se encontrar ao mesmo tempo. Em vez disso, eles podem escolher seu próprio ritmo para a aprendizagem e podem obter os conteúdos de acordo com a sua programação” (Figura 2).



Figura 4: Tempo dedicado ao curso.

No que concerne à utilização do material apresentado pelo tutor, 100% dos entrevistados afirmou utilizar além desse material, outras fontes que possam servir como matérias de estudos. Essa é outra característica do aluno, procurar outras referências para aprofundar os estudos. Vale ressaltar que o uso de material impresso ainda é o preferencial dos alunos. Isso se confirma, quando perguntamos sobre as dificuldades encontradas no curso em que a porcentagem é grande no que concerne ao não domínio das ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem. Como veremos a seguir.

Por fim, questionou-se quanto às dificuldades encontradas no curso realizado, 20,83% apontaram como dificuldade a falta de tempo, 33,33% acentuaram a falta de domínio das ferramentas do curso, ou seja, ambiente virtual de aprendizagem, (AVA); 20,83%, o entrave da comunicação com o tutor; 12,5%, nenhuma e 12,5%, problemas com a conexão (Figura 4).

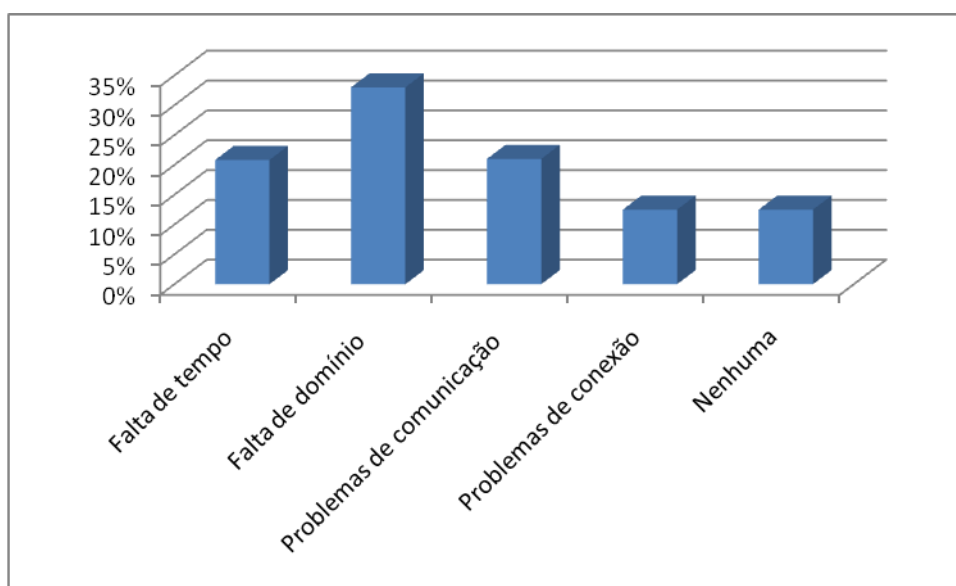


Figura 4: Dificuldades encontradas nos cursos realizados.

Vejamos o que afirma Santo (2007, p.44).

Observe os dados da figura 4 em relação às dificuldades dos alunos na realização dos cursos em que 33,33% das respostas corresponde diz respeito a falta de domínio no uso das ferramentas (Figura 3). Alguns ambientes virtuais de aprendizagem costumam pecar na coordenação das atividades, produzindo ferramentas com demasiadas opções de desenvolvimento de tarefas e de repositório de materiais, gerando, às vezes, um conjunto de informações desconexas entre si. (SANTOS, 2007, p.44).

Diante dos resultados apresentados na última assertiva, percebe-se que uma das dificuldades enfrentada pelos alunos dos cursos a distancia é justamente a falta do domínio

das ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem oferecidas para a interação dos tutores com os alunos e entre os próprios alunos. Isso se justifica justamente porque o AVA disponibiliza variadas ferramentas e o aluno ainda se sente inibido em usá-las. Muitas vezes usa apenas as ferramentas mais comuns, como e-mail, material impresso e telefone.

Os desenvolvedores de *software*, (grifo do autor) muito mais do que se preocupar em oferecer recursos variados, devem atentar para o relacionamento usuário-plataforma, tornando a tecnologia sempre um aliado e não um obstáculo à finalidade maior que é o conhecimento disseminado através dela (SANTOS, 2007, p.48).

Diante do exposto, vemos que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação proporcionou à sociedade inovações ao curso a distância, bem como influenciou no perfil do aluno, que por meio dessa modalidade adquiriu novos hábitos de estudos, pois a ele compete escolher como quando e onde desenvolver as atividades concernentes ao curso escolhido. Assim sendo, o aluno, nesse processo de ensino, passou a desenvolver a autoaprendizagem. Essas mudanças levaram as instituições educacionais a adequar suas práticas pedagógicas a essa nova modalidade assim como fomentar a democratização do ensino em nosso país, que proporciona aos cidadãos a oportunidade de desenvolver saberes, torná-los cidadãos críticos participativos e capazes de contribuir para o desenvolvimento social.

5 - Conclusão

Em uma sociedade globalizada e com uso crescente das tecnologias de informação e comunicação, não há mais espaço para a educação tradicional. Mesmo em cursos presenciais ou a distância as TIC's tornaram-se ferramentas indispensáveis no processo de ensino aprendizagem. Com o advento da EaD, uma parte significativa da população passou a ter a oportunidade de atualizar-se tanto no aspecto pessoal como profissional. Esse é um passo grandioso no setor educacional, uma vez que por meio do ensino a distância muitos cidadãos passaram a ter acesso à educação, pois em um país como o Brasil, que possui uma grande extensão territorial, torna-se difícil a educação chegar a todos que desejam fazer uma graduação, especialização ou mesmo complementar os estudos. Mas vale ressaltar que estudar a distância requer alguns cuidados necessários ao bom desempenho do processo de ensino aprendizagem.

Um fator importante neste processo, diz respeito ao domínio do uso das ferramentas disponíveis na web, pois estas são indispensáveis no processo de interação do tutor com seus alunos. Outro ponto a destacar, diz respeito à autoaprendizagem. O aluno *online* deverá

estipular um tempo e espaço para desenvolver as atividades proposta pelo tutor. Dentre elas, podemos destacar a participação em chat, fórum, *web* conferência, vídeo conferência e muitas outras que permitem o processo de interação dessa forma de ensino.

A pesquisa realizada permitiu observar o quanto a *internet* possibilitou ao aluno autonomia e autodisciplina. Assim, o aluno torna-se o maior responsável pelo processo de ensino, ou seja, é o principal sujeito na construção do seu próprio conhecimento. Identificar o perfil dos alunos envolvidos em cursos on-line é de suma importância nas ações do tutor, pois ele saberá de que forma poderá conduzir a turma e adequá-la ao processo de ensino, inclusive em relação ao direcionamento dos alunos com o ambiente virtual de aprendizagem.

Por fim, acredita-se que identificar o perfil do aluno em EaD e o processo de ensino seja um passo importante para a democratização do ensino, como também favorece às instituições repensarem as ações didáticas presentes nesta modalidade de ensino. Haja vista que é com base nas características desses alunos que se podem aplicar ações didático-pedagógicas eficientes e eficazes que proporcionem ao educando a capacidade de provocar transformações sociais, políticas, econômicas e culturais na sociedade na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 3. ed. São Paulo, Instituto Monitor 2007.

BRASIL. Cadernos temáticos. Secretaria de educação profissional e tecnológica. Brasília, v.1 novembro de 2004.

BATISTA, Marcia Luiza França da Silva; MENEZES, Marizilda dos Santos. **O design gráfico e o design institucional na educação a distância**. Universidade mnhenbi Morumbi, Puc- Rio e Unesp- Bauru. São Paulo: Rosari, 2008.

Capitão Poço IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php. Acessado em 25 setembro 2012.

DERTOUZOS, Michael L. **O que será: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras 1997 225p.

HACK. Josias Ricardo. **Gestão na Educação a Distância**. Indaial, 2009. D7 – 16 e D7 – 17. Apostila do Curso de Pós Graduação do Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Os Caminhos da EaD no Brasil. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2012&dd99... Acessado em: 04 outubro 2012 12:00.

MARQUES, Cristina P.C.; MATOS, L. de; TAYLLE, Yves de la. Computador e o ensino; uma aplicação à língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2002. 33p.

O perfil do aluno de EaD. Disponível em: www.visionvox.com.br/biblioteca/o/O-perfil-do-aluno-de-EaD.pdf. Acessado em 18 abril 2012, 18:45.

REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA. Belo Horizonte: Dimensão 2012 - bimestral.

REVISTA A REDE. São Paulo: Momento Editorial 2009 – mensal.

Inclusão Digital Com Apoio da Educação a Distância¹

Raimundo Nonato Camelo PARENTE²

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte

RESUMO

O objetivo deste artigo é introduzir o tema inclusão digital com apoio da educação a distância, apresentando uma experiência pedagógica bem-sucedida de política pública no âmbito do Ministério das Comunicações em parceria com o Ministério da Educação. No decorrer do artigo, apresenta-se um suporte teórico, desafios e perspectiva da implantação de políticas de inclusão digital com parcerias entre governo e representantes da sociedade organizada, para vencer barreiras históricas de exclusão existentes no Brasil. Por meio de um trabalho exploratório descritivo, o projeto Formação GESAC e suas etapas são descritos, assim como sua forma de realização em nível nacional. Entretanto no presente artigo são apresentados resultados detalhados referentes apenas ao âmbito dos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba. O legado deixado pelo projeto é apresentado como experiência que deve ser replicada e como boa política pública de inclusão digital efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão digital, política pública, educação a distância, tecnologia da informação.

1. INTRODUÇÃO

A partir da definição clássica de inclusão digital, que é o nome dado ao processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação (Wikipédia), percebe-se que não se pode promover a inclusão apenas comprando computadores e disponibilizando acesso à Internet em alta velocidade para população menos favorecida. Equipamentos e Internet de banda larga são ferramentas no complexo processo de inclusão digital. Devem ser criadas políticas e incentivos ao uso e à capacitação dos usuários em relação às ferramentas de acesso à informação, senão o esforço vai se limitar ao favorecimento das grandes empresas fabricantes de *hardware*, *software* e telecomunicação, via comercialização de produtos e serviços. Incluir é um exercício de cidadania. Segundo Cruz (2004, p.13), “O acesso às tecnologias da informação e da comunicação, também

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos Pedagógicos em EAD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professor do curso da área de Gestão e Tecnologia da Informação do IFRN

chamado inclusão digital está diretamente relacionado, no mundo atual, aos direitos básicos à informação e à liberdade de opinião e expressão”.

Para uma efetiva utilização dos recursos computacionais que permitem a inclusão digital, os usuários precisam adquirir habilidades variadas, que podem ser associadas a três patamares, indicados na Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil para o ano de 2009.

Inclusão digital não significa apenas ter acesso a um computador e à Internet. É preciso saber utilizar esses recursos para atividades variadas, classificadas em três diferentes patamares, segundo sua relação com o exercício da cidadania. Num primeiro nível, a Internet, hoje especialmente através das redes sociais, permite a comunicação entre as pessoas, o que já potencializa formas de articulação em torno de demandas sociais variadas. Num segundo nível, a Internet viabiliza a obtenção de informações e a utilização de serviços de interesse público. Num terceiro patamar, no entanto, certamente ainda mais importante para a cidadania e a nação, a inclusão digital deve permitir a geração e a disponibilização de conteúdo, através das mais diferentes formas – geração de conteúdos multimídia, digitalização de conteúdos variados, criação de páginas e de blogs, etc.

O governo federal tem múltiplos programas de inclusão digital. Trabalha com diferentes atores da sociedade em parceria, para realizar da melhor maneira possível a inclusão digital de um contingente expressivo da população brasileira que, em plena sociedade da informação, está desamparado e despreparado para sobreviver nesse contexto. Dentre os vários projetos de inclusão digital do governo federal, o Formação GESAC chama a atenção por trabalhar com a filosofia da inclusão com foco nos três diferentes níveis mencionados na pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Este artigo constitui-se de um estudo exploratório-descritivo. De acordo com Vergara (2007:47), a pesquisa exploratória é ideal em área onde existe pouco conhecimento acumulado e sistematizado; e a pesquisa descritiva, expõe características de determinada população ou determinado fenômeno. No caso em análise, o foco está em um projeto de formação, de 2011, que pretendia servir de modelo para política pública de inclusão digital unificadora. Com isso, foi ressaltada a importância do estudo da construção social em torno do conhecimento dos fatos decorrentes da realidade interpretada pelos atores locais, ou seja, a representação social dos significados. (BERGER & LUCKMANN, 1987)

2. FORMAÇÃO GESAC

Criado em 2002, o GESAC é um programa estruturante – uma das maiores ações de inclusão digital do governo federal – coordenado pelo Ministério das Comunicações. O objetivo desse programa é promover a inclusão digital em locais de difícil acesso e em comunidades em estado de vulnerabilidade social. Ele oferece, gratuitamente, ferramentas de tecnologia da informação e da comunicação, recursos digitais e capacitação de multiplicadores em todo o território brasileiro, por meio de uma plataforma de rede de comunicação por satélite e de serviços e aplicações.

Entre as diretrizes do programa GESAC, destacam-se: promover a inclusão digital; fomentar o desenvolvimento de projetos comunitários e a formação de redes de conhecimento; apoiar o desenvolvimento das comunidades beneficiadas; e apoiar comunidades em estado de “vulnerabilidade social” (ver Art. 8º da Portaria nº 483, 12/08/2008). Ele tem como meta: promover a universalização do acesso às tecnologias de informação e comunicação; promover a inclusão social e o desenvolvimento sociocultural e econômico das comunidades atendidas através da inclusão digital; e fornecer mecanismos para a formação e o fortalecimento de redes sociais.

Os pontos atendidos pelo programa GESAC são: escolas e órgãos públicos, civis e militares; sindicatos, aldeias indígenas, assentamentos, comunidades de pescadores, de quilombolas, ONGs. Existem outros projetos de inclusão digital do Governo Federal também apoiados, tais como Pontos de Cultura, Telecentros³ da Pesca, Telecentros da Fundação Banco do Brasil, Casa Brasil, Fome Zero, Proinfo, Telecentros.br, Telecentros de Informação e Negócios, entre outros.

Os principais desafios que o programa enfrenta são: a dimensão territorial do Brasil e a heterogeneidade das comunidades atendidas pelos pontos GESAC; a fragilidade da infraestrutura dos laboratórios e telecentros providos por parceiros; a necessidade de constante atualização dos serviços *web* oferecidos; a coordenação das

³ Telecentros, muitas vezes também chamados de infocentros, são locais de acesso público e gratuito às tecnologias da informação e da comunicação e à Internet. Abertos a uma comunidade local, oferecem cursos e, principalmente, uso livre dos equipamentos por um tempo determinado, em geral com orientadores, para possível auxílio ao usuário. São espaços de uso coletivo e, dependendo do grau de apropriação desse espaço pela comunidade, podem, inclusive, abrigar projetos coletivos desenvolvidos a partir de tecnologias da informação e comunicação (TICs). (http://www.softwarepublico.gov.br/4cmbr/xowiki/o_que_e_telecentro).

responsabilidades entre os parceiros do programa. Entre todos os desafios, porém; destaca-se a formação continuada dos monitores dos telecentros.

Além do fornecimento de infraestrutura (conectividade e equipamentos), o Ministério das Comunicações (MC) tem o entendimento de que a formação nas TIC é um elemento imprescindível para a efetiva Inclusão Digital. Neste sentido o MC fez parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCT), para criar um projeto piloto, denominada Formação GESAC.

As características do Formação GESAC são: o público alvo é formado por monitores dos telecentros e seus colaboradores, que, no projeto, foram chamados de multiplicadores; gera o projeto dados estatísticos relevantes para os futuros programas de inclusão digital no Brasil, através de pesquisa e avaliação; a formação ficou por conta do MEC, que participou com a utilização da *expertise* e da capilaridade da rede de Institutos Federais de Tecnologia – IFs em todo o Brasil. Cabe ao MCT fornecer bolsas do CNPq para os pesquisadores envolvidos.

O Formação GESAC foi dividido em múltiplas linhas de pesquisa, as quais têm seus respectivos atores responsáveis. A linha de pesquisa “Gestão do Projeto e Comunicação” coube aos funcionários do MC e do MEC lotados em Brasília, as linhas “Formação e Tutoria”, “Educação a Distância”, “Produção em Conteúdos Didáticos Digitais”, “Desenvolvimento de Sistemas e Portais” e “Biblioteca Digital” ficaram sob a responsabilidade dos Institutos Federais, tendo o Instituto Federal do Ceará (IFCE) a coordenação das ações de formação, tutoria e produção de conteúdos didáticos; o Instituto Federal Fluminense (IFF) produziu a biblioteca digital e as ferramentas de pesquisa, avaliação e gerenciamento de projeto. Para a linha de pesquisa “Promoção da Inclusão Digital” foram selecionados monitores experientes e já treinados no programa GESAC em cada estado da Federação. Os quais ocuparam o posto de *promotor de inclusão digital*. Por último, a linha de pesquisa “Pesquisa e Avaliação” ficou com o CNPq.

Para o projeto piloto, foram priorizados 739 pontos GESAC sem provimento de formação nos últimos anos. A formação desejada para o projeto abrangia os seguintes conteúdos: noções do funcionamento de redes de conexão à Internet, *hardware*, *software* e estrutura das redes lógica e física; navegação na rede mundial de

computadores, utilização de *e-mail* e apresentação de serviços e-gov; publicação *web* e produção de conteúdo: postagem em *blogs*, construção de páginas HTML e criação de redes sociais promotoras de inclusão social e cidadania. Havia aulas práticas de montagem de uma rede local, configuração do sistema operacional e manutenção de computador.

Como este projeto piloto foi realizado com a duração de um ano, começando em março de 2010 e terminando em março de 2011, os Institutos Federais que aceitaram o desafio da formação dividiram os esforços em quatro núcleos: Núcleo de EAD⁴ – responsável pelo desenvolvimento, pela configuração e customização do ambiente de aprendizagem, baseado na plataforma Moodle⁵, e pela identificação e integração das ferramentas de apoio à EAD; Núcleo de Produção de Conteúdos – responsável pela produção, pelo desenvolvimento e/ou pela adaptação de conteúdos didático-digitais; Núcleo de Sistemas e Portais – responsável pelo desenvolvimento, pela configuração e pela customização do Portal do Projeto bem como pela atualização científica e tecnológica dos serviços disponibilizados e pelo desenvolvimento do sistema de gestão do projeto; Núcleo de Biblioteca Digital – responsável pelo desenvolvimento, pela configuração e pela customização da biblioteca digital do projeto, para armazenamento do acervo de conteúdos produzidos e outros resultados do projeto e será constituído por professores, alunos e egressos dos Institutos Federais; Núcleo de Promoção da Inclusão Digital – responsável por apoiar a identificação de oportunidades e ações que possam qualificar o uso dos pontos GESAC como equipamento público nas comunidades, estimulando o desenvolvimento cultural e econômico local; identificar e apoiar o desenvolvimento organizacional dos pontos para a otimização dos recursos e apropriação das TICs, visando ao atendimento das demandas locais; e alimentar o banco de dados da pesquisa, através de visitas por amostragem de pontos.

Os Institutos Federais envolvidos na formação GESAC encontra na tabela 1 com os números de monitores que participaram da formação (pontos selecionados), professores orientadores e alunos envolvidos (tutores).

Tabela 1 – Institutos participantes da formação GESAC

Institutos Formadores

⁴ Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

⁵ Moodle é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

Pólo	UF	Pontos Selecionados	Professor	Tutor
IFPA	PA, AP, TO	70	1	7
IFAM	RR, AM, AC	58	1	6
IFPE	BA, SE, AL, PE	54	1	6
IFMA	MA, PI	71	1	7
IFRN	RN, PB	84	1	8
IFCE	CE	56	1	6
IFGO	GO, DF, MS, MT, RO	46	1	5
IFSC	RS, PR, SC	46	1	5
IFMG	MG	144	2	15
IFRJ	RJ, ES	53	1	5
IFSP	SP	51	1	5
TOTAL		733	12	75

O cronograma do curso foi único para todo o Brasil. Inicialmente, houve um encontro presencial de dois dias, nas dependências dos Institutos Federais, preparando-se os participantes para trabalharem com Plataforma de Educação a Distância e Cidadania, que seriam os primeiros módulos. Foram realizados encontros de dois a três dias no final dos módulos de *Software*, *Redes* e *Hardware* explanação do conteúdo prático. Conforme a avaliação dos participantes, as práticas foram muito proveitosas. Para habilitar-se a receber o certificado, cada monitor deveria treinar no mínimo três pessoas da comunidade, com a orientação dos tutores e utilizando o mesmo material didático e plataforma Moodle, a fim de formar o núcleo estruturante dos telecentros, que seriam os multiplicadores na comunidade.

3. NEOLIBERALISMO E JUSTIÇA

O projeto Formação GESAC, desde seu nascimento, visava aliar a formação humanística de justiça social e cidadania com a formação técnica necessária em tecnologia da informação e da comunicação, para que os monitores dos telecentros não passassem apenas por mais um treinamento exigido pelo mercado, mas sim, tivesse em uma educação que fizesse a diferença em suas vidas: terminassem o curso não só sabendo tecnicamente como fazer, mas questionando qual seria a maneira mais certa de fazer e por que estavam a fazer. O conhecimento adquirido deveria potencializar oportunidades para eles e para comunidade na qual eles estavam inseridos.

Esses monitores vivem em um mundo sob a marca da ideologia do neoliberalismo, que prioriza o consumidor, ao invés do cidadão. Há uma crença, que é passada como verdade, de que, para um país desenvolver-se economicamente e alinhar-

se às grandes potências mundiais, o Estado deve ter participação mínima na economia, inclusive em relação aos direitos sociais. As necessidades dos cidadãos têm que estar alinhadas às necessidades do mercado para eles terem voz nessa sociedade. Casa-Nova (2004, p.2) alerta que “o cumprimento dos direitos consagrados na Declaração Universal, que daria origem a uma progressiva igualdade entre os cidadãos, foi substituído pelos valores do mercado e do sistema capitalista”. Porém o projeto Formação GESAC teve a coragem de ir de encontro a esse paradigma, oportunizando formação técnica e humanista (debatendo ética e cidadania) à classe menos favorecida da sociedade. O princípio maior desse projeto é quebrar a ideia de que a educação está na esfera do mercado, e não na da política, questionar, assim, a ideia de que a educação é um produto do mercado, e não um direito do cidadão.

O debate entre teorias políticas contemporâneas da justiça sinaliza para o Estado a necessidade de implementar política pública compensatória de inclusão social para as classes não dominantes na sociedade. Com isso, dois grandes temas – redistribuição e reconhecimento – têm se destacado, tendo como expoentes John Rawls e Axel Honneth. Rawls (2008) trabalha com a noção de justiça redistributiva, ou seja, entende que, na sociedade devem existir mecanismos compensatórios e regulatórios legais capazes de diminuir as desigualdades econômicas e igualar as oportunidades de emprego. Já para Honneth (2003), a questão central da justiça não é a da distribuição econômica, mas, sim, a do reconhecimento.

Fraser (2008, p.84) apresenta com uma terceira via: “minha tese geral é que, na atualidade, a justiça exige tanto a redistribuição como o reconhecimento. Pois, separados, nenhum dos dois é suficiente”. E continua: “do ponto de vista teórico, a tarefa consiste em elaborar uma concepção bidimensional da justiça que pode integrar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social como do reconhecimento da diferença”.

Para Fraser, as injustiças têm duas dimensões: uma econômica e outra cultural; ou seja, uma dimensão de classe e outra de status. Diz essa autora:

As pessoas pobres e trabalhadoras podem necessitar uma política de reconhecimento para apoiar suas lutas por justiça econômica, ou seja, é possível que tenham que construir comunidades e culturas de classe com o fim de neutralizar os danos ocultos de classe e construir a confiança suficiente para defenderem-se por si mesmos. Portanto, é possível que seja necessária uma política de reconhecimento de classe por si própria e vir a concretizar uma política de redistribuição (Fraser, 2008, p.94).

A Constituição brasileira de 1988, vigente hoje, reconhece que as desigualdades sociais e regionais são problemas a serem enfrentados pelo Governo brasileiro. Políticas públicas como a Formação GESAC encontram legitimidade e legalidade no artigo 3º, o que colabora para a promoção da justiça por reconhecimento da consciência de cidadania, e proporciona redistribuição econômica, alargando conhecimento técnico e aumentando a influência dos telecentros na comunidade.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

4. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A globalização⁶ é um fenômeno do capitalismo em busca de permitir maiores mercados. Para tudo o que se produz hoje, na economia, na política ou na cultura, tem-se o parâmetro local, porém a concorrência é global. Para Dale (2004: p.436), a globalização é uma imposição necessária do capitalismo. Sendo “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”, transformou-se em uma força difícil de contrapor: “a globalização se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões”. Preti (1998, p.21) afirma: “o que importa apanhar, neste novo contexto, é o processo de formação de uma nova ordem global, tendo por base o poder econômico, ao invés do poder político, deslocando a discussão sobre as relações de poder para questões técnicas, de gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos”.

O computador e o avanço da telecomunicação foram os impulsionadores das políticas globais. Sem o avanço da tecnologia da informação, seria impossível o mundo

⁶ A globalização é um dos processos de aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política, que teria sido impulsionado pelo barateamento dos meios de transporte e comunicação dos países do mundo no final do século XX e início do século XXI. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Globaliza%C3%A7%C3%A3o>)

estar conectado em tempo real, e o fator tempo foi determinante para que o mundo se tornasse uma aldeia global. Hoje, a empregabilidade está baseada num elevado nível de conhecimentos profissionais dos trabalhadores. Vive-se literalmente, na economia da informação, na era do conhecimento. No Brasil para que os excluídos tenham mobilidade social, são necessárias políticas públicas de inclusão social. Neste contexto Preti (1998, p.24) afirma: “Assim, a EAD é chamada e instalada pelos próprios governos como a modalidade que melhor estaria em condições de cumprir esta tarefa de maneira rápida, atingindo um número expressivo de trabalhadores, e dentro de uma racionalidade econômica superior às modalidades presenciais”.

A educação a distância é uma aliada da educação presencial. As duas modalidades são importantes em países continentais, pois nem sempre é viável economicamente colocar estrutura física e recursos humanos em algumas cidades do interior do país. No Brasil, os recursos humanos são também insuficientes para, presencialmente, cobrirem-se todas as necessidades dos municípios espalhados de norte a sul do país. As plataformas de EAD são importantes para aumentar o acesso à educação e fortalecer o ensino e a aprendizagem, pois, com a introdução da Internet na sociedade, existe uma revolução em curso, que tem um alcance social difícil de mensurar. A EAD faz com que os estudantes tenham contato com a matéria em casa, debatam as dúvidas em fóruns *on-line* e vão aos encontros presenciais para discutir ou levantar questionamentos mais profundos. Na verdade, uma plataforma *on-line* oportuniza um ensino de qualidade em qualquer lugar do planeta.

E, para a formação continuada a EAD se torna um aliado estratégico. Segundo Gadotti (2000, p.7-8) ,

Como previa Herbert McLuhan⁷, o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. O ciberespaço não está em lugar nenhum, pois está em todo o lugar o tempo todo. Estar num lugar significaria estar determinado pelo tempo (hoje, ontem, amanhã). No ciberespaço, a informação está sempre e permanentemente presente e em renovação constante. O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaço próprios para a aprendizagem. Como ele está todo o tempo em todo lugar, o espaço da aprendizagem é aqui – em qualquer lugar – e o tempo de aprender é hoje e sempre.

A EAD tem potencial para ser uma aliada para encurtar caminho na inclusão dos cidadãos em um país como o nosso, tão desigual e carente de educação de qualidade

⁷ Herbert Marshall McLuhan (Edmonton, 21 de julho de 1911 — Toronto, 31 de dezembro de 1980) foi um filósofo e educador canadense.

para todos. Gadotti (2000, p.9) frisa que “a cidadania precisa controlar o Estado e o mercado, verdadeira alternativa ao capitalismo neoliberal e ao socialismo burocrático e autoritário”.

O projeto Formação GESAC foi concebido para ser viabilizado em uma plataforma *on-line*. Sem a EAD, ficaria difícil imaginar, no pouco espaço de tempo ter um resultado satisfatório no ponto de vista do aprendizado. Com as ferramentas de EAD, é fácil saber com precisão o tempo que cada estudante gasta resolvendo um exercício ou quantas vezes ele precisa assistir a um vídeo até que entenda todo o conteúdo. É possível saber onde o aluno clica, quando ele pausa, quando acelera ou simplesmente quando desiste de resolver algum problema. Isso tudo fornece uma estatística exata da evolução de cada um dos alunos e de seu processo de aprendizagem. No projeto Formação GESAC, essas estatísticas ficaram prejudicadas, pois as linhas de comunicação nas comunidades eram via satélite e a latência⁸ existente na comunicação era muito grande. Para mitigar esse problema, o conteúdo que estava *on-line* foi distribuído via DVD e apostilas.

5. FORMAÇÃO GESAC NOS ESTADOS DO RIO GRANDE DO NORTE E DA PARAÍBA

Por ser o Brasil um país continental com diferenças regionais acentuadas, o projeto Formação GESAC gerou uma gama de experiências em diferentes ambientes. Na Amazônia, nas aldeias indígenas de difícil acesso e de particularidades culturais a metodologia utilizada foi diferente da vivenciada nos telecentros de agricultores do semiárido nordestino, mesmo utilizando-se o mesmo material e ambiente tecnológico igual. Paulo Freire (1996) dizia que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Foi com esse ideal que o projeto seguiu até seu encerramento.

Como o projeto Formação GESAC foi inovador e audacioso em sua finalidade, para descrever a experiência no Brasil seria necessário um livro, não um artigo. Então,

⁸ Latência – Tempo que uma unidade de informação leva para percorrer uma via de comunicação. Pode-se dizer, por exemplo, que o tempo de latência de um satélite VSAT é de 300 ms, o que significa que um caractere enviado a partir de um ponto qualquer leva 300 ms para chegar a outro, passando pelo satélite. (<http://dicionariodainternet.com.br/cgi-bin/wiki.pl?Latencia>).

faz-se aqui uma breve explanação da experiência vivenciada no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que teve como abrangência os estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba. O projeto foi trabalhado seguindo o princípio de Edgar Morin (2004), que mais vale uma cabeça bem-feita que uma bem cheia: “Uma cabeça bem-feita significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.” Toda a formação dos monitores foi baseada em suas experiências de vida, em seus conhecimentos formais, atentando-se para o que deveria ser feito com o conhecimento adquirido para melhorar a comunidade. Nos fóruns, os relatos das dificuldades e as histórias de vida eram confrontados com a teoria, buscando-se ao final, uma solução adaptativa para cada telecentro, com sua, realidade tecnológica e de pessoal disponível.

Dos 84 pontos GESAC originalmente planejados e convocados, 75% atenderam ao chamado para o curso. Destes, 23% não realizaram todas as atividades e/ou não seguiram o curso no *Moodle* com a frequência exigida e foram considerados desistentes; 27% concluíram todos os módulos; e 50% concluíram parcialmente os módulos.

O Ministério das Comunicações (MC), desejando dar oportunidade aos telecentros mais carentes, cometeu alguns erros na escolha dos pontos GESAC para a formação. Na convocação dos pontos, foram escolhidos pontos já desativados, pontos sem computadores e pontos sem conexão com a Internet. O primeiro grande desafio, detectado logo no primeiro encontro, no diagnóstico do conhecimento formal dos monitores, foi a disparidade existente quanto a formação escolar, variando do ensino fundamental a graduação. No que diz respeito à idade, o grupo poderia ser dividido entre as gerações conhecidas como X e Y⁹.

Os telecentros dos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba são em sua maioria, ligadas aos trabalhadores rurais. Mas também foram selecionados telecentros de arte e cultura, indígena e de comunidade quilombola. Nem sempre a conexão com a Internet era satisfatória. Para minimizar esse problema, já detectado pelo MC na rede GESAC, foram disponibilizadas apostilas e DVDs, como foi relatado anteriormente.

⁹ A geração X são os filhos da geração *Baby Boomers*, que têm como característica gostarem da estabilidade, preferirem livros a computadores, maduros e terem crescido em frente à TV. A geração Y são os filhos da geração X, os quais são multitarefa, preferem computadores a livros, gostam de novos desafios e buscam a satisfação imediata e o acesso irrestrito a qualquer tipo de informação.

Com o diagnóstico do público alvo, foram separados os monitores dos telecentros em grupos equivalentes, para que os tutores promovessem os debates sobre os conteúdos com o máximo de uniformidade. As experiências de cada telecentro foram expostas por todos nos primeiros encontros presenciais. Boas práticas foram catalogadas, para serem reforçadas e serem disseminadas nos demais telecentros e os pontos fracos já se procurou eliminar.

6. LIÇÃO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Sorj & Guedes (2005) dizem sobre políticas públicas de inclusão digital:

As políticas públicas podem aproveitar as novas tecnologias para melhorar as condições de vida da população e dos mais pobres, mas a luta contra a exclusão digital visa, sobretudo encontrar caminhos que diminuam seu impacto negativo sobre a distribuição de riqueza e oportunidades.

Para Foucault (1998: pg.149-150), a compreensão de que o poder não está localizado no aparelho do Estado e de que não haverá mudanças na sociedade se os mecanismos de poder, que funcionam fora, abaixo ou ao lado dos aparelhos, em um nível mais elementar, cotidiano, não forem modificados.

Esse poder pode estar presente nos grupos existentes e ainda por se constituir.

Para Latour (2000: pg. 190-91)

A capacidade de inventar novos objetivos é limitada pela existência de grupos já definidos. Seria bem melhor definir novos grupos, que poderiam então ser dotados com novos objetivos, os quais poderiam por sua vez ser atingidos apenas através da ajuda aos contendores na construção dos fatos. À primeira vista, parece impossível inventar novos grupos: na prática é a estratégia mais fácil e, sem sombra de dúvida, mais eficiente.

Toda política pública de inclusão envolve a compreensão de cidadania. A formação GESAC teve dois focos pilares: conhecimento técnico e formação do cidadão. O conhecimento técnico serviu para que o monitor e seus multiplicadores se apropriassem dos conteúdos básicos da tecnologia da informação e da comunicação, passando, dessa forma, a caminhar, em sua formação, por meio de livros técnicos, Internet, cursos e interação no novo grupo que estava sendo formado. A formação cidadã visava formar grupos que pudessem influenciar os caminhos de sua comunidade através de ações proativas e mudança de paradigmas.

A formação técnica foi dividida em três módulos de conhecimento da ciência da computação: *software*, *hardware* e redes de computadores, tendo como princípio a disseminação do *software* livre e de arquiteturas abertas. O *software* livre foi adotado por motivo econômico não se paga nada para adquirir – e também por motivo técnico, pois existem várias distribuições do sistema operacional Linux que viabilizam utilizar computadores antigos, de baixo desempenho. Traz também outras vantagens aos telecentros, como um grande número de *softwares*, para diversas finalidades: educação, produtividade, navegação na Internet, manipulação de fotos e vídeos, entre outras.

Quanto à escolha da arquitetura aberta, ela consiste em permitir que várias empresas fabriquem computadores com a mesma arquitetura, possibilitando que o usuário tenha uma gama de opções e possa montar seu próprio computador de acordo com suas necessidades e com custo adequado a seu poder aquisitivo. Facilita também o recebimento de doações de computadores usados e peças avulsas para montagem ou reparo de computadores quebrados. Instituições como Banco do Brasil, Correios, Serpro, entre outras, fornecem computadores usados, para serem aproveitados em diversos telecentros de todo o Brasil.

Apesar de muitos monitores afirmarem que só tinham conhecimento elementar de informática e de diversos telecentros não utilizarem *software* livre, mas, sim *softwares* proprietários piratas, a transmissão do conhecimento foi satisfatória. O resultado foi acima da expectativa, no sentido de que todos os monitores que terminaram as aulas práticas mostraram desenvoltura para montar e desmontar um computador. Conseguiram colocar os computadores em rede, desde a instalação do sistema operacional até a configuração da rede com compartilhamento de recursos como impressora e conexão com a Internet. Demonstraram a manipulação de vídeos e fotos, com um pequeno documentário sobre o telecentro e a comunidade em que viviam.

Não adiantaria ter transmitido bem o conhecimento técnico, se não tivesse havido a aplicação desse conhecimento como fator transformador da comunidade. Na formação do cidadão, está o ganho efetivo do projeto. A criação de biblioteca digital, para armazenar conteúdo relevante para os telecentros, e a criação de *blogs* na rede GESAC com todos os envolvidos na formação visavam compartilhar vivências e experiências importantes para a transmissão do conhecimento. Alguns telecentros colocaram em prática rádio *web* com notícia da comunidade. E todos foram motivados a

oferecer serviço à comunidade no uso do governo eletrônico¹⁰ e na cobrança de transparência das contas públicas.

Na avaliação do funcionamento dos telecentros, no final da formação, pôde ser destacado o envolvimento da maioria dos monitores com o resgate da cidadania na comunidade. Houve uma motivação para conhecer os serviços oferecidos via governo eletrônico nas esferas federal, estadual e municipal. Alguns exemplos mostram o envolvimento dos telecentros com a comunidade: em Boa Saúde (RN), os professores e os médicos procuram todos os meses, conhecer o valor das verbas de educação e de saúde liberadas pelo governo federal. Isso gerou, inclusive, reclamação do prefeito, que se sentiu pressionado com essa prática. Outros telecentros começaram a usar marcação de consulta médica do Sistema Único de Saúde (SUS) e, também, o pedido de aposentadoria ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) via Internet, evitando, assim, viagem desnecessária da localidade até os órgãos públicos. São também difundidos nas comunidades pelos telecentros, para as pessoas físicas e jurídicas, são: o pedido de certidão negativa de débito, a impressão de segunda via de documentos, entre outros serviços.

O conhecimento técnico adquirido resgatou a autoestima dos monitores, que se sentiram mais seguros no gerenciamento do telecentro. Na prática da confecção dos cabos de par trançado para interligar computadores em rede, todos conseguiram fazer pelo menos um cabo funcionar. O comentário de alguns monitores é que anteriormente ficavam reféns dos técnicos, muitas vezes, de cidade vizinha para confeccionar os cabos, o que gerava paradas de computadores e custos abusivos.

Mesmo com o término da formação, continua-se a receber *e-mails* dos monitores relatando que conseguiram resolver problema de *hardware* ou de *software* graças à oportunidade que o MC proporcionou. Inclusive o conhecimento de eletricidade adquirido proporcionou uma revolução no telecentro, pois facilitou o diagnóstico dos problemas e uma visão real da precariedade das instalações existentes, indicando a melhor solução.

A criação de conteúdo multimídia não foi o foco dessa primeira formação, mas os conhecimentos básicos ministrados no módulo de *software* foram suficientes para

¹⁰ Governo eletrônico, ou *e-gov*, (do inglês *electronic government*), consiste no uso das tecnologias da informação — além do conhecimento sobre os processos internos de governo — na entrega dos produtos e serviços do Estado tanto aos cidadãos como à indústria e no uso de ferramentas eletrônicas e tecnologias da informação para aproximar governo e cidadãos. ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Governo_eletrônico](http://pt.wikipedia.org/wiki/Governo_eletr%C3%B4nico))

que muitos monitores criassem textos, documentários, vídeos e disponibilizassem fotos da comunidade em *blogs*, redes sociais e *sites* que disponibilizam vídeos como o youtube, do Google, com conteúdo sobre o telecentro, a Formação GESAC e a comunidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD foi muito questionada como modalidade de ensino com qualidade e sofreu resistências e preconceitos, no entanto a conjuntura econômica e a política globalizada encontraram nessa modalidade uma alternativa viável, uma resposta às exigências sociais e de aprendizagem, facilitada pelos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação.

A educação a distância deve ser praticada como uma opção viável economicamente e educacionalmente que se oferece, como alternativa, para a qualificação dos incluídos; não pode ser encarada simplesmente como substitutivo do sistema educacional presente.

Deve-se combater o pragmatismo que considera só se poder educar na presença de um professor e fazer-se da EAD “um caminho real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade e de formação do cidadão” (PRETI, p.28).

8. REFERÊNCIAS

CASA-NOVA, Maria José. **Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos e diferença cultural**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Universidade de Coimbra, 16-18 de setembro de 2004.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2009** = Survey on the Use of Information and Communication Technologies in Brazil: ICT Households and ICT Enterprises 2009 / [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa; tradução/translation Karen Brito]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. Edição bilíngue: português/inglês. Creative Commons.

CRUZ, Renato. **O que as empresas podem fazer pela inclusão digital**. São Paulo: Instituto Ethos, 2004.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Tomas. **A construção social da realidade (Tratado de sociologia do conhecimento)**. 7. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 27 set 2012.

FRASER, Nancy. **La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación**. Revista de trabajo, año 4, número 6, agosto-diciembre. 2008.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspectiva [online]. 2000, vol.14, n.2, pp. 03-11, ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 27 set 2012.

GESAC. **Portal da formação GESAC**. Disponível em: <http://www.gesac.gov.br/>. Acesso em: 01 out 2012.

LATOURETTE, Bruno. **Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

Portaria nº 483, 12/08/08. **Norma geral do programa GESAC**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/801114/dou-secao-1-13-08-2008-pg-83>. Acesso em 01/08/2012.

PRETI, Oreste. **Educação à distância e globalização: desafios e tendências**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 79, Nº 191 (1998). Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/223/227>. Acesso em: 27 set 2012.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. **Exclusão digital – Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas**. Novos estudos - CEBRAP no. 72, julho 2005. São Paulo. ISSN 0101-3300.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

WIKIPÉDIA. **A enciclopédia livre**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Inclusão_digital> Acesso em: 15 set 2011.

O Perfil de Leitor dos Discentes da Licenciatura em Espanhol a Distância – Polos Natal/RN e Parnamirim/RN¹

Marcela Rafaela Gomes DE SOUZA²

Ilane Ferreira CAVALCANTE³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

RESUMO

O curso à distância de Licenciatura em Letras Espanhol, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por ser um curso que compete à área de letras, implica diversos aspectos intrínsecos à competência leitora: capacidade leitora, interpretação textual e, sobretudo, questões referentes à literatura tanto da língua espanhola quanto da língua materna. Pensando nisso, pretendemos com este artigo divulgar uma pesquisa que está sendo realizada pelo *Grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem* (GPMEL) do Campus de Educação a Distância (EaD) do IFRN, a fim de conhecermos o perfil de leitor do aluno ingressante no curso aludido. A pesquisa foi realizada por meio de aplicação de questionários, no dia da aula inaugural do curso. Neste artigo, procederemos à análise dos questionários aplicados em apenas dois polos – Natal/RN e Parnamirim/RN. Além de querer saber se esses alunos ingressantes possuem o hábito de ler, queremos identificar que tipo de leitura é mais recorrente em seu cotidiano e se eles leem literatura. Diante disso, discorreremos sobre alguns aspectos inerentes à leitura e a importância do ato de ler na formação do futuro docente de Espanhol como Língua Estrangeira – E/LE. Para a discussão dos pressupostos teóricos utilizamos os autores ECO (2003) e KOCH & ELIAS (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Formação docente; Leitura; Literatura.

Introdução

Um curso superior à distância oferece muitos benefícios aos discentes. No entanto, exige muita disciplina na construção do conhecimento por parte dos estudantes, uma vez que eles não têm um acompanhamento presencial diário ao executar as atividades como nos cursos presenciais. Nesse sentido, a capacidade leitora, não desmerecendo as demais habilidades, é fundamental à aprendizagem dos alunos da Educação a Distância.

¹Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD: Experiências, do I Seminário Internacional de Educação a Distância – I SEMEAD.

²Estudante de Graduação do 6º semestre do Curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN; aluna pesquisadora do GPMEL/EaD-IFRN. E-mail: marcela20souza@hotmail.com

³Doutora em Educação – UFRN; Professora do IFRN; Coordenadora UAB/IFRN; Coordenadora do GPMEL/EaD-IFRN. E-mail: ilane.cavalcante@ifrn.edu.br

A competência leitora torna-se para os alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol à distância uma habilidade básica, uma vez que todo o material disponível aos estudantes configura-se em textos que eles devem ler. Logo, o aluno que não tem o hábito de ler termina tendo sérias dificuldades ao acompanhar e desenvolver os estudos e o curso como um todo. Esse, aliás, pode ser um forte motivo de evasão.

A necessidade de ler é essencial não apenas para o desenvolvimento das atividades do curso, mas, sobretudo, para o desenvolvimento do próprio estudante. A leitura perpassa, portanto, vários aspectos educacionais e formadores referentes ao curso e à vida acadêmica do discente. Dessa forma, ler implica boas leituras e, além disso, leitura literária e leituras propostas pelo curso.

O curso de Licenciatura em Letras Espanhol, presencial ou à distância, forma professores que dominem perfeitamente as quatro habilidades, tais como: compreensão auditiva, fluência oral, capacidade de escrita e compreensão leitora. Compreendemos que ao estudar e desenvolver essas habilidades, o aluno necessita estar em conformidade com os conhecimentos de sua língua materna a fim de estabelecer um parâmetro com o conhecimento aprendido e produzido na língua espanhola.

Nessa perspectiva, o conhecimento da leitura literária da língua materna atrela-se ao conhecimento da literatura da língua estrangeira. Ao estudar um novo idioma, não aprendemos apenas aspectos inerentes à estrutura da língua e aspectos gramaticais, mas, sobretudo, estuda-se a língua em todos os seus aspectos culturais, inclusive o literário. Assim sendo, o conhecimento da literatura da língua portuguesa configura-se como um parâmetro ou modelo para o estudo e conhecimento da literatura da língua espanhola.

Pensando em todas essas questões, apresentamos uma pesquisa na qual podemos conhecer e analisar o perfil de leitor do aluno ingressante do curso de Licenciatura em Letras Espanhol à distância, perpassando aspectos socioeconômicos e de leituras, inclusive enfatizando as leituras literárias, desses estudantes e seus familiares.

Num primeiro momento deste artigo, discorreremos sobre leitura, em seguida analisamos os dados coletados a partir dos questionários aplicados aos alunos ingressantes do curso mencionado. Depois disso apontamos as conclusões alcançadas até a etapa atual do trabalho.

É interessante reiterar e esclarecer que esta pesquisa é realizada pelo Grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL) do campus EaD/IFRN, na responsabilidade das autoras deste artigo; aluna pesquisadora e coordenadora do referido grupo.

A análise aqui apresentada forma o perfil leitor do aluno ingressante, estabelecendo relação com a formação escolar e familiar desse aluno, bem como possibilita um olhar mais concreto do verdadeiro valor que esses alunos dão a determinadas leituras e também às leituras literárias. Permitindo-nos saber se leem e o que leem.

1 Um conceito de leitura e a atividade leitora na formação docente e literária do licenciando

Nossa pesquisa e estudo tem a finalidade de conhecer as leituras que fazem parte da vida do aluno da EaD e, também, se a leitura literária tem lugar no universo pessoal desses estudantes.

A leitura como prática de estudo e de conhecimento é uma forte aliada no processo de aprendizagem e de crescimento pessoal. Estudar implica ler. Assim, quando o aluno compreende que ele precisa dominar a competência leitora para ser um bom estudante e pesquisador, desenvolve melhor seus conhecimentos no curso superior e estudos em geral.

A leitura literária na língua materna além de nos servir como parâmetro para o estudo literário da língua estrangeira é um exercício para a construção de conhecimento e de nossa identidade pessoal. Logo, esse tipo de leitura é fundamental à vida de todas as pessoas.

Koch & Elias (2006) explicam que cada atividade leitora tem seus objetivos de leitura. De modo que quando lemos jornais queremos nos manter informados; as leituras de textos científicos, dissertações, livros, nos auxiliam na realização de trabalhos acadêmicos; há, também, as leituras que nos proporcionam entretenimento como os poemas, contos, romances, entre outros tipos de leitura. E assim, conforme as autoras, compreendemos que os objetivos do leitor é o que orienta seu estilo de leitura.

As autoras discorrerem sobre uma concepção de leitura decorrente de três focos: “autor”, “texto” e “interação autor-texto-leitor”. No que se refere ao “autor”, a leitura concebe-se como uma atividade na qual o leitor, sem considerar seus conhecimentos e experiências, irá captar as ideias e intenções do autor. No que diz respeito ao “texto”, a leitura torna-se uma atividade que requer do leitor total atenção no texto lido, isto é, compete ao leitor conhecer o significado de vocábulos, bem como da estrutura do texto. Já no foco “interação-texto-leitor”, a leitura configura-se numa atividade interativa e complexa na produção de sentido, realizando-se basicamente nos elementos linguísticos

que perpassam o texto e sua organização exigindo do leitor um amplo conhecimento no interior da ação comunicativa.

Nessa perspectiva, as autoras concluem:

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor. (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11).

Ademais que compreender o que é leitura, devemos considerar ainda sobre o que é ser um bom leitor, ou seja, um leitor capaz, no nosso entender, de dominar a competência leitora. E, nesse domínio a língua materna possibilita com facilidade a construção e domínio dessa competência na língua estrangeira, uma vez que o aluno já está familiarizado com os processos de leitura de sua língua materna.

O futuro professor de E/LE ao promover a leitura e trabalhar a competência leitora/textual em sala de aula, precisa ser um bom leitor e entender os processos que fomentam e perpassam a leitura a fim de poder, da melhor forma, trabalhar essa habilidade com os alunos.

A leitura precisa ainda ser compreendida como uma atividade educativa e auxiliadora no processo de formação do futuro licenciando. Nesse processo, compreendemos que a leitura literária é um excelente instrumento de atividade leitora.

Segundo Eco (2003) a literatura possui fins não apenas para atividades escolares, mas, sobretudo, como coloca o autor, por *gratia sui*, isto é, “por amor de si mesma”. Sobre isso ele discorre: “(...) e que se lê por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo.” (ECO, 2003, p. 9).

Sendo assim, a literatura possui especificidades peculiares à formação pessoal e profissional do estudante, servindo-o ora como ferramenta de conhecimento ora como deleite particular. Pensar nisso e exercer essa atividade de leitura literária possibilita ao discente em formação educar-se tanto ética como academicamente.

2 Análise do questionário aplicado aos alunos ingressantes da Licenciatura em Letras Espanhol – EaD (polos Natal/RN e Parnamirim/RN)

O questionário aplicado na pesquisa é composto de vinte perguntas, sendo treze questões objetivas e sete discursivas. Essas questões estão divididas em duas partes. Num primeiro momento, pesquisa-se o perfil socioeconômico e em seguida o perfil de leitor dos alunos ingressantes. Sendo assim, apresentamos a análise dos questionários observando essa divisão, respectivamente. Além da menção e análise de cada questão, exibimos gráficos com os resultados das questões de maior relevância para nosso estudo.

O número de alunos entrevistados foi um total de 42 (quarenta e dois) participantes, sendo 23 (vinte e três) do polo Natal/RN e 19 (dezenove) do polo Parnamirim/RN. A análise não é apenas realizada por cada polo, buscamos abordar também o total de estudantes dos dois polos citados. Desse modo, obtemos uma visão geral dos polos, a fim de não excedermos em nossa análise. Não obstante, fizemos a tabulação de cada polo e, por fim, a tabulação de ambos para análise efetiva dos dados finais.

A primeira pergunta do questionário interroga a idade dos alunos entrevistados. Os participantes têm entre 17 (dezessete) e 56 (cinquenta e seis) anos. Sendo 28 (vinte e oito) do sexo feminino e 12 (doze) do sexo masculino. Porém, dois participantes não responderam à pergunta sobre o gênero sexual.

O gráfico 1 aborda o nível de instrução dos pais.

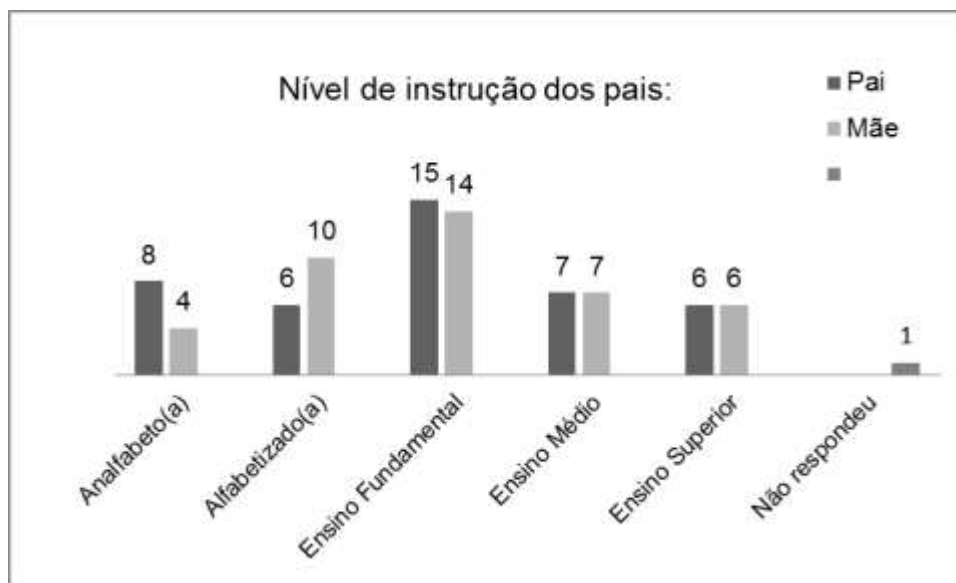


Gráfico 1: Nível de Instrução dos pais
Fonte: dados da pesquisa

Observamos com esse gráfico que a maior faixa educacional dos pais é o Ensino Fundamental, acima disso, a maioria é apenas alfabetizado e pouco mais tem Ensino Médio. Apesar disso, os filhos estão conseguindo superar consideravelmente a formação dos pais, pois já se encontram no ensino superior.

A questão do gráfico 2 indaga sobre a renda familiar, vejamos o resultado:

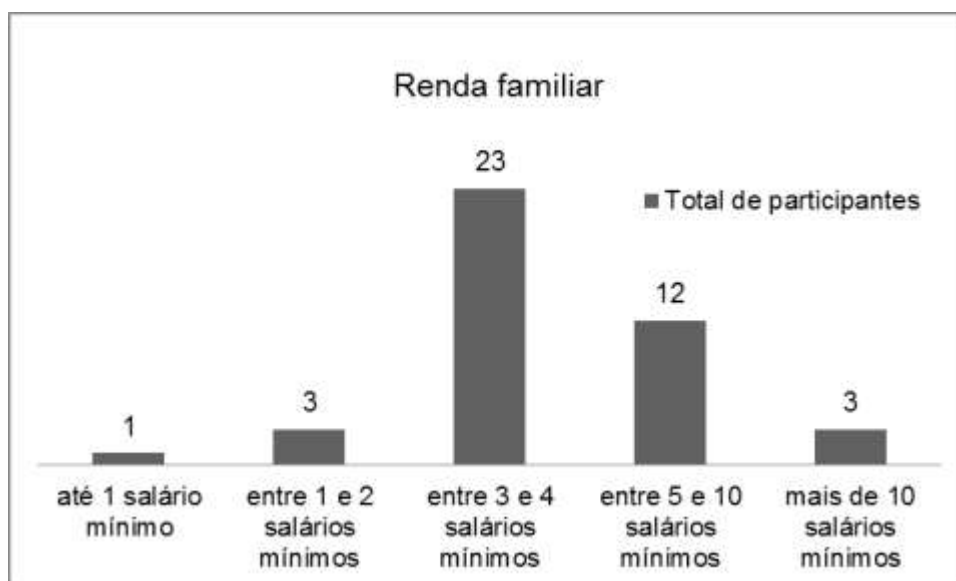


Gráfico 2: Renda familiar
Fonte: dados da pesquisa

O gráfico acima apresenta um dado relevante: poucos são os entrevistados que tem renda familiar de mais de 10 salários mínimos. Apenas doze participantes tem renda entre 5 e 10, sendo que a maioria, isto é, um pouco mais de 50%, possui renda entre 3 e 4 salários mínimos. Isso nos oferece um panorama do nível socioeconômico dos ingressantes no curso, demonstrando uma das possíveis causas da formação insipiente dos pais apresentadas no gráfico 1 (poucos tiveram como dar continuidade a seus estudos para além do Ensino Fundamental) e indicando uma dificuldade de acesso dos nossos alunos ao ensino superior, não fosse a oferta de Educação a Distância na sua região.

A questão 05 do questionário confere onde moram os nossos entrevistados, a ideia era identificar se eles moravam na cidade onde o curso é ofertado ou se no entorno. Os alunos do polo Natal, com um total de 23 (vinte e três) participantes, têm 12 (doze) entrevistados que moram em Natal. Os demais moram em Parnamirim e no interior do estado do RN. Já os alunos do polo Parnamirim, de um total de 19 (dezenove) alunos, 16 (dezesseis) participantes moram em Parnamirim, sendo que os demais estudantes desse polo vivem na capital Natal e no interior do estado do RN.

A pergunta seguinte examinava onde os alunos entrevistados concluíram o ensino médio. Segue o gráfico 3:

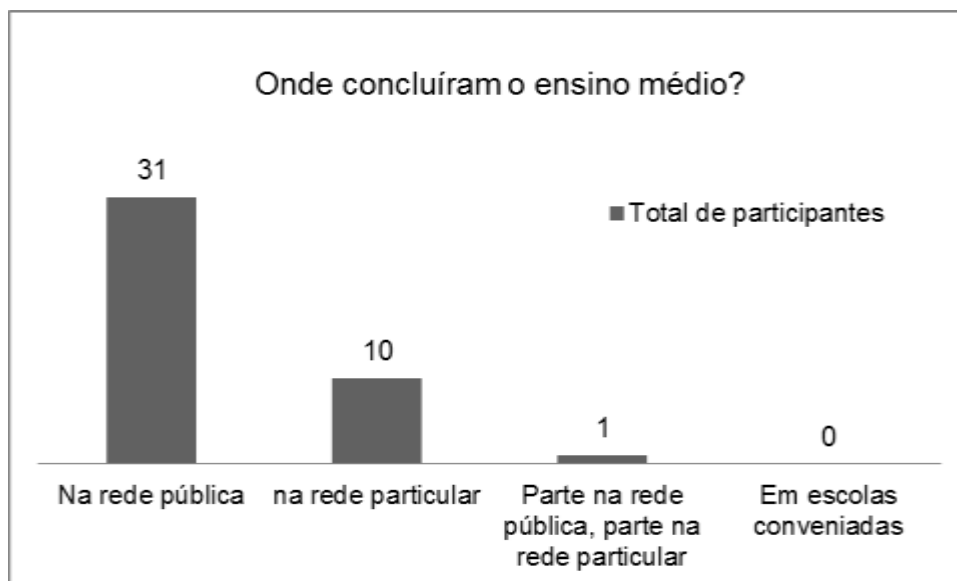


Gráfico 3: Conclusão do Ensino Médio
 Fonte: dados da pesquisa

Podemos afirmar que o campus Educação a Distância (EaD) do IFRN realmente atinge uma parcela da população que necessita de formação superior na rede pública e que vem da rede pública de ensino. O perfil econômico apresentado no gráfico 2 e o dado sobre escolaridade do gráfico em análise comprova que a maioria desses discentes procede da educação pública. Dos participantes do polo Natal, 16 (dezesesseis) vem da rede pública e do polo Parnamirim, 15 (quinze) são advindos do ensino público.

A questão 07 perguntava se os entrevistados frequentavam a biblioteca de sua escola. 34 participantes responderam que sim, enquanto 07 disseram não frequentar e um não respondeu. A pergunta seguinte, questão 08, pede para explicar com que frequência eles iam à biblioteca e por quais motivos. Essa é uma questão discursiva. Entretanto, colocamos em gráfico o dado sobre os motivos pelos quais os entrevistados frequentavam a biblioteca, citando as respostas mais recorrentes. No entanto, no que se refere à frequência, a maioria dos entrevistados disseram que frequentavam semanalmente. Quanto aos motivos, temos:

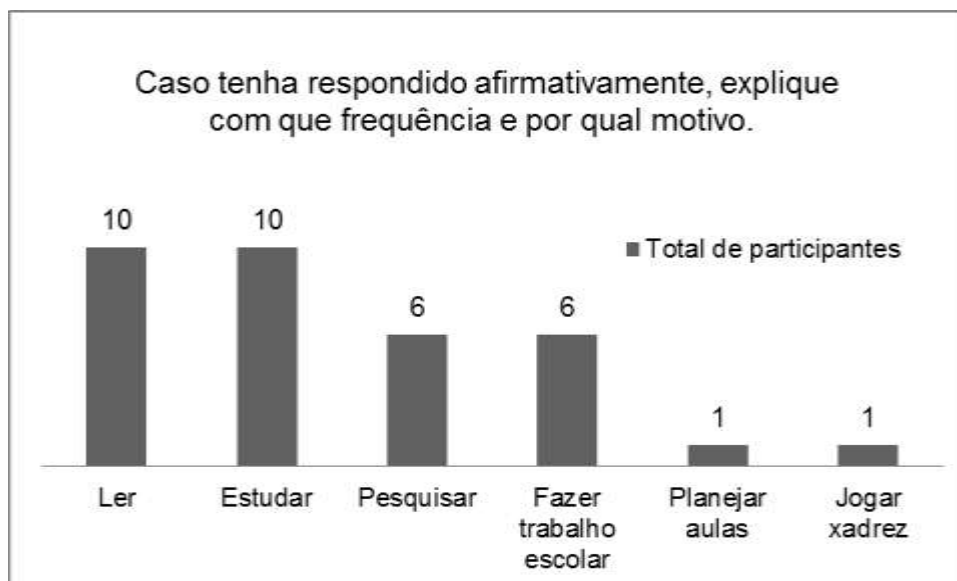


Gráfico 04: Frequência à Biblioteca escolar
 Fonte: dados da pesquisa

Sendo a maior frequência semanal, como já citamos, os motivos mais referidos são: ler, estudar, fazer pesquisas e trabalhos escolares. Nessa questão houve um participante que respondeu não ter biblioteca em sua escola e outro disse que não frequentava a biblioteca porque não era boa. Ao ser comparado ao gráfico 3, podemos observar que a maioria dos participantes vindos da rede pública de ensino, frequentavam a biblioteca nessas escolas e além de estudos e outras atividades, um objetivo que se mostra com evidência no gráfico é a leitura. O gráfico demonstra não só a importância da biblioteca escolar na formação desses alunos, mas indica a necessidade de que essas bibliotecas sejam abertas e atualizadas.

A pergunta 09 questiona se os alunos entrevistados já trabalham. 40 participantes responderam que sim e apenas dois disseram que não. Isso demonstra que a EaD, para seus alunos, representa o acesso à formação superior não só sob o ponto de vista geográfico, mas também em relação a seus horários, pois a maioria, pelas questões socioeconômicas indicadas no gráfico 02, precisa trabalhar para se manter, e a EaD permite que eles trabalhem e estudem. A pergunta seguinte pede para que eles assinem a área de trabalho de que fazem parte. Vejamos o gráfico 05 com as alternativas:

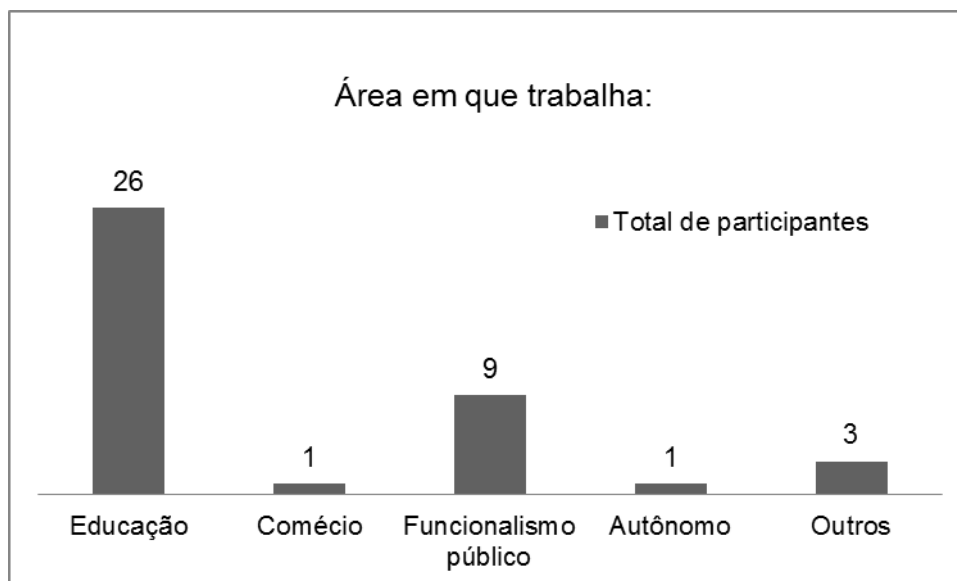


Gráfico 05: Área de trabalho
Fonte: dados da pesquisa

Esse dado é interessante, uma vez que sendo a maioria dos entrevistados trabalhadores, 26 (vinte e seis) da área da educação, a formação é fundamental para que alcancem melhores patamares profissionais. Consideramos, portanto, que a maioria das vagas da EaD nessa licenciatura são realmente voltadas para a formação de profissionais da educação.

A última questão relacionada com os dados socioeconômicos dos discentes entrevistados pede para que eles citem pessoas em suas casas que gostam de ler, para apresentação das respostas, tem-se o gráfico 06:

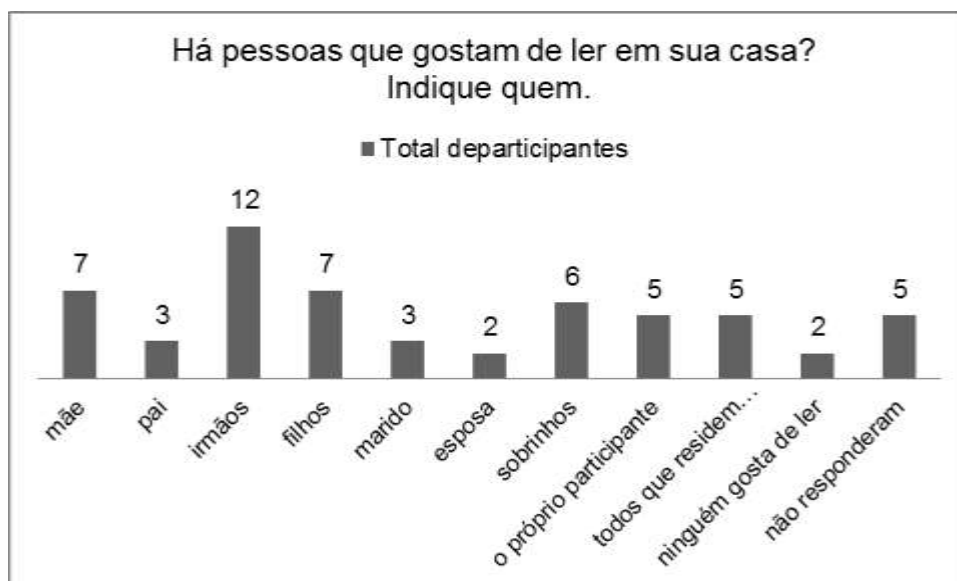


Gráfico 06: Familiares leitores
Fonte: dados da pesquisa

Os dados do gráfico 06 se tornam relevantes, pois a maioria informa os irmãos como leitores. Apenas cinco dos próprios alunos, ao responder o questionário, se consideram leitores. Tanto os pais quanto os cônjuges não têm o hábito de ler. Dois responderam que ninguém gosta de ler em sua família e cinco participantes não responderam essa questão, o que deixa inferir que esses também não têm pessoas na família que apreciam a leitura. Assim, para a maioria, não há leitores na família, a não ser a partir dos familiares de gerações mais próximas, caso dos irmãos. Nesse ambiente sem leitores, a formação do gosto pela leitura é realmente uma exceção.

A questão seguinte pergunta o que os familiares citados costumam ler, dentre as alternativas que dispomos nessa questão temos:



Gráfico 07: Leituras frequentes
Fonte: dados da pesquisa

Essa questão permitia que os participantes marcassem mais de uma das alternativas. 33 entrevistados responderam que seus familiares costumam ler livros. No entanto, temos um dado significativo sobre a leitura de jornais e leitura da Bíblia. Os jornais são leituras informativas, a Bíblia, leitura religiosa. Isso permite que compreendamos essas como leituras mais relevantes no seio familiar, complementando os dados apresentados no gráfico 06.

Voltando nossa análise agora mais especificamente para o perfil de leitor dos discentes ingressantes na licenciatura, temos a primeira questão dessa parte que pergunta se esses alunos gostam de ler. De um total de 42 participantes, 39 assinalaram que sim, 2 marcaram que não e 1 não respondeu.

Como podemos observar praticamente 100% dos alunos ingressantes tem gosto pela leitura. Precisamos saber, portanto, que tipo de leitura os agrada mais. Pelo gráfico 07, seriam leituras mais informativas e religiosas, o que indica que não há muitos leitores de literatura. Temos dois participantes que responderam não gostar de ler e um não marcou nenhuma das alternativas.

O gráfico 09 nos revela quem incentivou nossos participantes a gostar de ler:

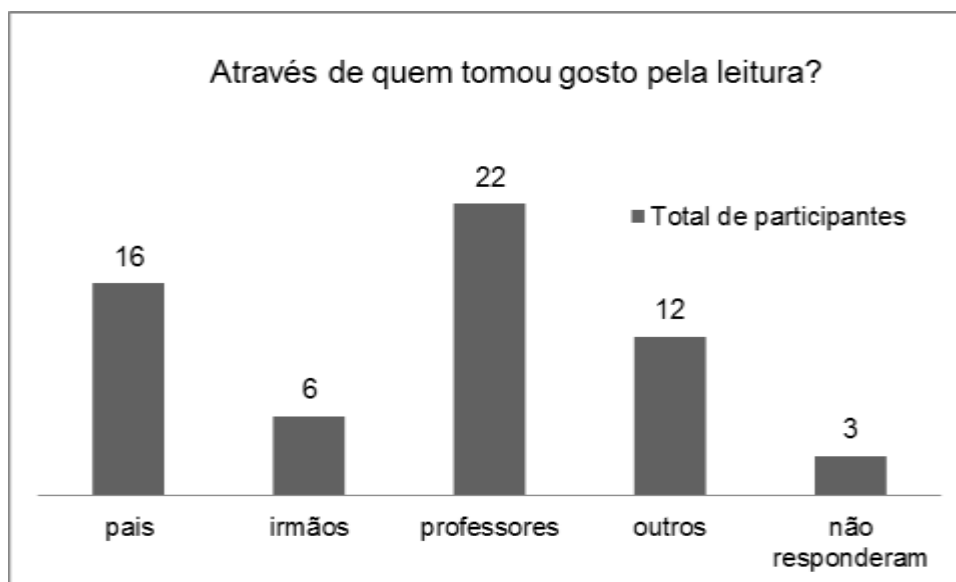


Gráfico 09: Influências no gosto pela leitura
Fonte: dados da pesquisa

Os professores são, indubitavelmente, os principais formadores do incentivo à leitura. Em segundo lugar os pais, os quais nós já podemos perceber, no gráfico 07 que não leem. Isso deixa claro que, apesar de não lerem, os pais incentivam os filhos a ler. Na alternativa outros, os participantes responderam que os incentivadores foram: a escola, a igreja, o trabalho, por iniciativa própria e audição no rádio.

Ao serem indagados pelo tipo de leitura que eles, participantes da pesquisa, mais gostavam, responderam, conforme o gráfico 10:



Gráfico 10: Leituras prediletas
 Fonte: dados da pesquisa

Nesse gráfico, os entrevistados podiam assinar mais de uma resposta possível. Ele pode ser relacionado com o gráfico 07, que aborda sobre o que os familiares costumam ler, ou seja, sendo a maior parte da leitura de interesse a informativa e em segundo lugar, livros, que podem ser literários ou não. Na alternativa “outros”, os entrevistados responderam: Bíblia, livros teológicos, livros evangélicos, literatura cristã, livros de autoajuda, biografias, livros didáticos e paradidáticos, revistas especializadas, textos nas áreas de saúde e educação, artigos na internet e artigos e revistas científicas.

Em seguida, perguntamos o que os alunos entrevistados levam em consideração ao escolherem um livro. Nessa questão, têm-se sete alternativas que são: capa, ilustração, título, autor, tamanho da letra, número de páginas e tema. O resultado é bom, pois eles marcaram, respectivamente, temas, com 33 respostas assinaladas; autor, com 27, e título, com 19. Essa questão permitia marcar mais de uma alternativa. A nossa preocupação era se eles escolhiam os livros pelo tamanho (número de páginas, por exemplo), mas esse dado não se apresentou como relevante. A escolha pelo tema ou pelo autor apenas reitera as informações apresentadas nos gráficos 07 e 10.

As questões seguintes são discursivas. Salvo a última, que pede para marcar a quantidade de livros que os alunos entrevistados leem, em média, por mês. A maioria, um total de 28 (vinte e oito) participantes, responderam que leem um livro por mês. Dado razoável, embora a leitura literária não seja parte relevante desse quantitativo.

A questão treze pede para que os entrevistados citem o título dos últimos livros que leram. Os alunos do polo Natal responderam: *A Cabana*; *Ágape*, *O silêncio de Maria*; *Vós*

quem dizeis quem sou; O mundo de Sofia; Por que não quero ir á Igreja; O segredo dos seus olhos; O monge e o executivo; Riña de Gallos; O poder da mulher que ora; Noites de Tormenta; Ilusões; Fernão Capelo Gaivota; Guerra e Paz; A cadeira do dentista (contos); Quem mexeu no meu queijo?; Dom Quixote; Hipnotizando Maria; O livreiro de Cabul; A promessa; Sun Tzu, a arte da guerra; O diário da sibila rubra; Introdução a antropologia; Demência temporal; Pai rico, pai pobre; O futuro da humanidade; Pedagogia e pedagogos, para quê?; Educação e poder; Um menino chamado Roberto; Livros infantis: casa botão; Filosofia da ciência; As brumas de Avalon; Contos de ficção; A menina que roubava livros; O conde de monte cristo; O poderoso chefão; Geoterapia; Argilas para a saúde; Aromaterapia; Sanidad para el corazón herido; A Sra. dos Extremos; Filosofia da educação.

Do polo Parnamirim os títulos dos livros citados foram: *A cabana, A menina que roubava livros; Marley e eu; As profecias de Daniel; O Juízo Final; Volta ao mundo em 80 dias; Em seus passos o que faria Jesus; O primo Basílio; O Alquimista; O Cortiço; A Moreninha; Quem mexeu meu queijo?; A última música; Querido John; Da janela ao monte; Agressiva; O segredo da prosperidade; Didática I, II, III; O agir de Deus; O segredo para apresentações irresistíveis; Marina: a vida por uma camisa; professores brilhantes alunos fascinantes; Quando o sofrimento bater a sua porta; O serviço social na contemporaneidade; O Ateneu; Vidas Secas; Os brutos; História da sala de aula: conteúdos, práticas e projetos.*

Em linhas gerais, os títulos apresentados oscilam entre temas religiosos, autoajuda (a maioria), e alguns livros de literatura. Nessa questão percebemos diversos livros com temática religiosa, vários *best sellers* e alguns clássicos literários, alguns deles voltados para o campo da educação.

A questão quinze pede para citar o nome de 3 (três) escritores norte-rio-grandenses que os entrevistados conhecem ou sobre quem tenham ouvido falar. Como vários escritores foram citados pelos discentes dos dois polos, iremos expor aqui sem distinção de polo. Portanto, os escritores potiguares citados foram: Câmara Cascudo; Auta de Souza; Zila Mamede; Nízia Floresta; Diógenes da Cunha Lima; Aluizio Azevedo; Déifilo Gurgel; Vantan Rojado; Junior Dalberto; Anízio Teixeira; Jorge Fernandes; Clotilde Tavares; Antônio Francisco; Henrique Castriciano; Ilane Ferreira Cavalcante; Tarcísio Gurgel; Marize Castro; José Bezerra Gomes; José Acaci; Agnelo Alves; Pablo Capistrano.

A indicação de tantos nomes, principalmente do mais conhecido autor potiguar, Câmara Cascudo, indica que eles tem tido acesso à informações sobre a literatura

produzida no estado, embora não sejam, como eles mesmos indicaram em respostas anteriores, leitores dessa literatura.

A questão dezesseis pede para citar o nome de 5 (cinco) escritores brasileiros que não tenham sido citados na questão anterior. Os escritores brasileiros mencionados pelos alunos entrevistados dos dois polos foram: Machado de Assis; Jorge Amado; José de Alencar; Clarice Lispector; Cecília Meireles; Paulo Coelho; Carlos Drummond de Andrade; Graciliano Ramos; Érico Veríssimo; Gabriel Chalita; Augusto Cury; Castro Alves; Mario de Andrade; Vinícios de Moraes; Eça de Queiroz; Paulo Freire; Luis Fernando Veríssimo; Sérgio Buarque; Jessier Quirino; Rubem Alves; Selma Garrido Pimenta; Saulo Ramos; Raul Pompéia; Tânia Zaguri; Adélia Prado; Oswald de Andrade; Manoel Bandeira; José Lins do Rêgo; Euclides da Cunha; E. Ferreira; Raquel de Queiroz; Lígia Fagundes Teles; Monteiro Lobato; Auta de Souza; Gilberto Freire; João Ubaldo Ribeiro; Marta Rocha; Ariano Suassuna; Ayres Brito; Fernando Pessoa; Augusto dos Anjos; Pe. Fabio de Melo; José Sarney; Içami Tiba; Sara Paen; Telma Vaz; Cora Coralina; Esther Pelar Grossi; Lya Luft; Patativa do Assaré; José Paulo Neto; Marilda Yamamoto; Graciliano Ramos; Cipriano Luckesi.

Da mesma forma, os alunos conhecem alguns autores brasileiros, embora confundam autores de literatura com autores de autoajuda ou mesmo de livros religiosos. O conceito que eles têm de literatura é bem amplo. No entanto, novamente, apesar de conhecerem muitos autores, eles não os leem, necessariamente, como indicam as questões respondidas nos gráficos anteriores.

Compreendemos ao analisar essas duas questões, que Câmara Cascudo é o escritor norte-rio-grandense mais citado e no que se refere aos escritores brasileiros, Machado de Assis é o mais mencionado. Provavelmente isso ocorre pelo fato de ambos serem amplamente estudados na escola e na fase adulta muitos continuam a ler textos e/ou livros desses escritores.

Considerações finais

Podemos concluir, após a análise, que a grande maioria dos alunos ingressantes na turma 2012.1, do curso de Licenciatura em Letras Espanhol é leitor, embora suas preferências de leitura circulem principalmente entre a leitura informativa e a religiosa,

com incursões na literatura. O conceito de literatura, aliás, aparece de forma muito ampla, englobando autoajuda, *best sellers* em geral e até temáticas mais religiosas.

A menção de escritores de livros religiosos e de autoajuda, confirmando o gráfico 6, da parte socioeconômica, e da parte que trata do perfil leitor do aluno entrevistado com seus respectivos gráficos. Ao analisar a leitura dos familiares, sendo a Bíblia um livro bastante lido e, além da Bíblia, somente outras alusões a livros de temática religiosa. A partir disso, podemos inferir que vários desses discentes entrevistados são religiosos e suas respectivas religiões influenciam suas leituras e, por que não dizer, a escolha de suas leituras, tanto da parte de seus familiares quanto dos próprios estudantes.

Percebemos ao longo da análise, que o Curso de Letras Espanhol tem um grande papel na formação leitora de seus alunos, porque ela ainda é insipiente, principalmente no que tange à leitura literária, que exige dos leitores algumas capacidades que vão além das exigidas pela leitura religiosa ou informativa.

Compreendemos, por outro lado, que eles conhecem alguns escritores brasileiros e potiguares, embora não necessariamente os tenham lido, o que indica que essa sensibilização para a leitura literária pode ser realizada ao longo do curso, de forma a aumentar o espectro de leitura desses alunos.

Nesse processo, a formação de uma boa biblioteca nos polos é parte importante, haja vista a indicação da frequência à biblioteca na elaboração dos trabalhos escolares. Se as bibliotecas dos polos tiverem um bom acervo, principalmente literário, e forem desenvolvidos projetos na área da leitura entre esses alunos, haverá, provavelmente, um incremento de seu gosto pela leitura literária.

Nesse sentido, esse questionário aponta para possíveis ações que possam ser desenvolvidas pelos professores da licenciatura nesse âmbito da leitura. Ações que já começaram a ser implementadas através de projetos e programas institucionais de extensão e de pesquisa.

Referencias

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

A Proposta Pedagógica da Educação à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina¹.

Sandra Lopes GUIMARÃES²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a proposta pedagógica para a institucionalização da educação à distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina através da criação do Campus de Educação à Distância. Nesta proposta, o Campus EaD do IFSC será um Campus especialista na oferta de cursos EaD, que ofertará educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades, no eixo tecnológico de Gestão e Negócio com ênfase na gestão em instituições educacionais e/ou públicas e na formação inicial e continuada de profissionais para a educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades. Este campus a partir demanda institucional do IF-SC, ou a partir da proposta de outra instituição e/ou um programa (convênios) poderá conceber, e/ou auxiliar na concepção, articular, promover (organizar e /ou realizar) a capacitação, a elaboração de material didático e o acompanhamento da gestão de cursos na modalidade à distância, semipresenciais, e presenciais com utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. O Campus EaD com o propósito de garantir o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de educação a distância condizente com as características desta modalidade, levando em conta as especificidades do ensino profissional e tecnológico, e fazendo uso dos referenciais epistemológicos do IFSC, será constituído por uma equipe interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Educação Tecnológica; Tecnologia de Informação e Comunicação.

Modalidade Educação à Distância

A Educação a Distância pode ser considerada uma mudança de paradigma educacional, pois exige um novo olhar sobre como se ensina e como se aprende. Portanto, demanda um novo papel para o professor, o de mediador do processo de interatividade - Tecnologia - Aprendizagem – Estudante, e um outro estudante, mais autônomo, gestor do seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Pedagoga, Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Ensino do IFSC (sandrag@ifsc.edu.br).

A Educação a Distância apresenta-se como uma modalidade de educação adequada para enfrentarmos, junto com a educação presencial, os desafios de nossa realidade educacional atual.

A evolução da EAD tem sido tão acelerada que, hoje, não há um modelo único de EAD. Inúmeras são as possibilidades que a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) dá ao professor para a construção de propostas de ensino mais inovadoras e mais próximas às necessidades dos estudantes.

E, se nos modelos tradicionais de EAD, uma das dificuldades era a separação entre professor e estudante - portanto, se não havia interatividade – uma característica básica dessa modalidade de educação hoje, com as tecnologias interativas de comunicação em rede, como internet e videoconferência, é que este problema vem sendo gradativamente superado ou minimizado.

Atualmente, no Brasil, encontramos a maioria das instituições de ensino superior, públicas, privadas e confessionais, oferecendo cursos na modalidade à distância ao lado da educação presencial, de graduação e pós-graduação, em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado, organizados para serem oferecidos totalmente à distância (educação *on-line*) ou mesclando a educação à distância com a educação presencial. Diferentes modelos de EAD são operacionalizados, fazendo uso das tecnologias e das mídias, incluindo a mídia impressa, que continua tendo, nos cursos, o seu lugar de destaque como recurso instrucional básico.

Graças a um maior avanço tecnológico na educação à distância, com o surgimento da internet e da *world wide web* (www), quase todos os programas de educação à distância, incluindo o estudo por correspondência, possuem agora alguma presença *on-line*.

Porém, muito do que se tem construído nessa modalidade de educação tem sido feito na base do ensaio e erro, com uma mínima base teórica, sem uma base investigativa. E, sem dúvida, não é possível se fazer educação à distância com qualidade se não levarmos em conta suas bases conceituais, tecnológicas e institucionais, que lhe dão sustentação. Desde sua origem até os dias atuais a EAD tem sido concebida de diferentes modos. Múltiplas são, pois, as concepções de educação à distância.

Belloni (2006), ao analisar a multiplicidade de concepções, observa que a EAD é definida pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula presencial.

Observa, também, que o parâmetro comum a todas as definições de EAD é a “distância”, entendida em termos de espaço e de tempo (comunicação deferida), em alguns casos. À distância pensada simplesmente como uma dimensão geográfica, e não como um conceito didático-pedagógico.

Moore (1990, p.84) chama nossa atenção a esse respeito, apontando como um problema das investigações acerca da educação à distância o fato de que as pesquisas se centram nos meios de comunicação, sem fazer referências às características especiais da aprendizagem à distância. Isto, diz, “não é pedagogicamente efetivo, porque os investigadores pensam a distância simplesmente como uma dimensão geográfica e não entendem a distância como um conceito pedagógico” (1990, p.84).

Para explicar essa diferença, Moore utiliza a expressão “distância transacional” isto é, “o espaço psicológico entre o estudante e o professor, que surge da distância geográfica, a qual deve ser superada através dos meios de comunicação”.

A distância transacional é definida por Moore em função do grau de interrelação e natureza do diálogo e da estrutura em todos os programas de EAD. Esta interrelação entre diálogo, estrutura e estudante possibilita um marco teórico variado, dentro do qual se pode situar perguntas acerca do estudante, da instrução e do planejamento de um curso, ou seja, para se entender as relações entre os vários elementos que compõem a estrutura.

Se o termo “a distância” não é suficiente para explicarmos a EAD, precisamos, então, buscar outras características que nos possibilitem defini-la. E hoje, para definirmos a EAD não podemos ignorar as TICs, uma vez que elas possibilitam intervenções antes impensáveis. As tecnologias permitem que utilizemos diversas combinações (tecnologias síncronas e tecnologias assíncronas). As síncronas resolvem o problema da distância espacial enquanto que as tecnologias assíncronas permitem que se resolvam as limitações espaço e de tempo, privilegiando os processos autônomos de aquisição do conhecimento pelo estudante isoladamente, embora possam também possibilitar atividades em grupo.

Ao considerarmos o que propõe Almeida e Carmo (1997, pág. 193), que a educação à distância “integra uma combinação de materiais educativos e sistemas de apoio, individualizados ou institucionais, em suportes ou canais diversificados, destinados às populações adultas em situação de auto-aprendizagem” (Universidade Aberta de Portugal), então identificaremos um outro aspecto estratégico da EAD, a

“mediatização”, que é dada pela articulação de recursos em função de uma determinada intenção educativa.

A definição de EAD expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 e regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, é a seguinte:

Art.1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à 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.

A EAD tem sido comparada à educação presencial como se entre as duas modalidades não existissem diferenças. E, também, quando são observadas as diferenças, estas se limitam à “distância”, a não-presencialidade do estudante e do professor no mesmo espaço físico e no mesmo momento.

Otto Peters (2001, pág. 69) chama nossa atenção a este respeito ao afirmar que:

(...) muitos docentes acreditam e estão convencidos de que a única diferença é apenas a “distância” e a importância da mídia técnica é necessária para transpor o abismo entre quem ensina e quem aprende e que o resto do processo de ensino e de aprendizagem permanece idêntico. No entanto, esta opinião está errada, mostra uma abordagem equivocada à educação à distância e revela uma atitude pedagógica inadequada.

Nesta perspectiva a educação à distância e a educação presencial são duas modalidades diferentes, mas não antagônicas, cuja coexistência pode ser harmoniosa, como atualmente vem acontecendo, com o presencial e o virtual sendo trabalhados num mesmo curso/programa, em muitas universidades brasileiras e mundiais.

A EAD, com o uso das TICs, encurta a distância entre o professor e o estudante e entre os próprios estudantes, isto significa que outras possibilidades concretas de interatividade são possibilitadas.

A interatividade é aqui entendida como troca e encontro entre sujeitos em ação. Enfocada como perspectiva de modificação da comunicação - no lugar da transmissão, uma comunicação livre e plural - a participação, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões.

Nesta rede de relações o professor tem, pois, um papel fundamental, na promoção de *mais e melhores* interatividades, atentando para a teia de interatividades que ele próprio constitui, pelos estudantes, conteúdos curriculares e ferramentas pedagógicas (mídias e tecnologias). Ao mesmo tempo, disponibiliza e provoca a

participação livre e plural, o diálogo e a articulação de múltiplas informações e conexões.

A interação nos remete à mediação, pois, como muitos estudos revelam, há uma interdependência entre interação e mediação pedagógica, ambas se alimentam uma da outra para coexistir.

A Mediação pedagógica para Morais (2008, pág. 82) foi definida como:

[...] um processo comunicacional, conversacional, de co-construção, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno.

A mediação pedagógica é gerada na interatividade, é concebida na e pela interatividade. Daí, porque é necessária uma abordagem não-reducionista, que considere o outro e as relações entre professor e estudante e entre os próprios estudantes. Ou seja, que considere estudante e professor, que, em conversação nos ambientes de aprendizagem, são sujeitos construtores de conhecimento, coexistindo nas relações de interdependência, resultado do estar junto nestes ambientes.

Compreendemos, assim, que “saber mediatizar” (mediar) é uma competência importante e necessária à concepção e à realização de qualquer ação de EAD (Belloni, 1999), para que se assegure a qualidade técnica e pedagógica das propostas de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

Em meio a essas considerações reconhecemos a EAD como um processo de interatividade e mediação, que integra uma combinação de materiais educativos e sistemas de apoio, individualizados ou institucionais, em suportes ou canais diversificados, destinado ao atendimento dos estudantes em situação de auto-aprendizagem, portanto, uma ação educativa “mediatizada” pela articulação de recursos tecnológicos.

A EAD constitui-se um processo dinâmico, construtivo, que pode se efetivar prescindindo da presença física do professor e do estudante, mas não elimina a necessidade do professor, cuja função é de orientador do estudante no processo de aprendizagem. Educação “sem distância” uma vez que as TICs interativas reduzem a distância no ensino e aprendizagem.

Nos últimos anos é a tendência da oferta de cursos através de sistemas|ambientes híbridos, ou seja, parece-nos que não há mais dúvidas que é possível e necessário conjugar o presencial com a distância. As instituições educacionais que até então

funcionaram no plano presencial já estão se dando conta de um novo caminho a seguir, como forma de otimizar os recursos disponíveis – humanos e materiais- tendo em vista possibilitar o acesso a todos que desejam estudar.

O respaldo legal que orienta a educação a distancia como modalidade está cada vez mais presente, e intencional como podemos verificar na Portaria 2253 do MEC, de 18 de outubro de 2001, a qual incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada; e também na Portaria 4059 do MEC de 10 de dezembro de 2004 que se refere à possibilidade implantação de até 20% de disciplinas na modalidade EAD em cursos superiores.

Neste contexto, histórico e legal a modalidade à distância já se fazia presente na oferta de curso do IFSC desde 1999³. O IFSC ao longo deste período vem repensando, aprimorando e ampliando sua proposta de EAD. Atualmente, as ofertas do IFSC nessa modalidade estão fortemente orientadas e vinculadas a programas⁴ o que de certa forma, já orienta e disciplina cada curso. Sendo assim, pensar em uma proposta para a institucionalização da EaD no IFSC passa pela concepção de cursos presenciais com a utilização de TICs, ou na criação de cursos na modalidade à distância ou semipresencial/semidistancia.

A criação do Campus de Educação a Distância do IFSC dá aporte a institucionalização da oferta desta modalidade, o que implicará em mudança de paradigma. Uma vez que, para além das características próprias, inerentes à concepção de cursos⁵ na modalidade presencial, deve-se levar em conta a utilização das TICs, o respaldo da legislação vigente, bem como os dispositivos legais e didático-pedagógicos

³- **1999**, na Unidade São José, primeiro curso na modalidade Educação a Distância (EAD): o curso básico de Refrigeração.

-**2006**, primeira experiência de curso técnico a distância, o curso de Eletrotécnica, em convênio com a ELETROSUL.

-**2007**, o primeiro curso de graduação na modalidade EAD, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

-**2006**, o CEFET-SC adere (UAB).

-**2007**, o primeiro curso de graduação em EAD, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

-**2009**, oferta o Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (SECAD).

-**2009**, oferta de Cursos Técnicos pelo Programa e-TEC.

-**2010**, oferta de 03 Cursos de Pós Graduação Lato Sensu: Gestão Pública, Gestão em Saúde e Ensino de Ciências.

-**2011**, oferta do Pro-TICs em todos os Campi do IFSC.

-**2012**, Oferta de 02 Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu: Curso de Especialização em Educação para a Diversidade com ênfase em EJA e Curso de Especialização em Mídias na Educação.

⁴ Programa UAB, Programa e-Tec Brasil, Pro-TICs.

⁵ Características básicas, evidenciadas para a concepção de um novo curso : público-alvo, unidades curriculares com suas respectivas bases tecnológicas, nível de atuação, periodicidade, regularidade, abrangência, profissionais envolvidos, disponibilidade de recursos materiais e econômicos, impacto sócio-cultural e a sua orientação didático metodológica.

do IFSC. Nesta perspectiva, a criação do Campus EaD do IFSC estará ancorado, ou referenciado a três marcos definidores: Marco Legal, Marco Institucional e Marco Didático Pedagógico.

Marco Legal

Refere-se à legislação relacionada à EAD, ou seja, é o respaldo legal que se concretiza nas seguintes determinações:

-Lei nº 9394 de 10 de fevereiro de 1996: em seu artigo 80, institui a EAD no Sistema Educacional Brasileiro;

-Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005: regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB);

-Portaria MEC/2253, de 18 de outubro de 2001: incentiva o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada;

-Portaria 4059 do MEC de 10 de dezembro de 2004: refere-se à implantação de 20% de disciplinas na Modalidade EAD de um determinado curso.

-Lei nº 11.892, de dezembro de 2008: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências; no Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Marco Institucional

Expressa-se nos documentos do IFSC, e se configura na política da Instituição estabelecida nos documentos:

- Resolução Nº 013/2008/CD, de 16 de julho de 2008, que aprova a normatização de distribuição das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão dos Docentes do CEFET-SC. Na Seção II que trata: Das atividades de ensino a distância. Apresenta no Art. 12. , caracteriza a educação à 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 docentes desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. No Art. 13. a oferta pública e gratuita de seus cursos, ressalvadas as restrições legais de cada nível educacional, poderá ser feita total ou parcialmente a distância, caracterizadas

como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos organizados nos diferentes suportes midiáticos. E no Art. 14. , a oferta das unidades curriculares previstas no Artigo 13 deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais ou atividades de tutoria.

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF-SC /2009, no ponto 1.4. Área(s) de atuação acadêmica (p.17), em que indica que o IFSC:

[...] possui a prerrogativa de atuar em educação básica e em educação superior, em diferentes níveis e modalidades de ensino atendendo a diversos eixos tecnológicos e áreas de conhecimento quais sejam: [...] As modalidades, conforme denominação prevista na LDB 9394/96:

- Educação Profissional
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação a Distância
- Educação Especial.

- Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF-SC de 26/06/2009, na parte 2. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, que trata no ponto 2.5. Responsabilidade social da Instituição, enfatizando a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região. Indica em 2.5.5. Processos de inclusão por meio da Educação a Distância. Onde caracteriza a educação à distância⁶ 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. Organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais, segundo a legislação em vigor [...].

- Projeto Político Pedagógico (PPP), em seu Marco Referencial (2003, p.15) que parte:

[...] da premissa de que a educação é um processo de ensino-aprendizagem baseada no diálogo professor-aluno, devendo ser contextualizado de forma a desenvolver a capacidade de análise das situações e a tomada de posições quanto ao social em qualquer contexto (nacional e/ou mundial). Precisa estar engajada nos movimentos sociais de inclusão da população marginalizada, tendo compromisso com a produção social e mundial, capaz de atender à dualidade da preparação para a vivência social e para o ingresso no ensino superior no que tange à apropriação do conhecimento, patrimônio da humanidade.

Constatamos aqui, o que pode ser designado de movimento histórico da EaD no

⁶ 2.5.5. Processos de inclusão por meio da Educação a Distância (PDI/IF-SC, p. 58; e no PPI)

IFSC, uma vez que verificamos nos mesmos documentos (PDI e PPI) que reconhecem a EAD como modalidade de ensino ela ganha destaque por estar relacionada a processos de inclusão. Embora já existisse a Resolução Nº 013/2008/CD, que normatiza a oferta de cursos nesta modalidade, os documentos referentes às políticas institucionais deram ênfase as possibilidades inclusivas desta modalidade, o que de certa forma reflete a política de governo que disseminava programas com este objetivo.

- O Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional (PDI e PPI) do IF-SC destacam que a elaboração dos projetos pedagógicos na modalidade a distância do IFSC devem ser basEaDos nas seguintes diretrizes, visando oferecer uma Educação de excelência e qualidade:

- a) Utilização das tecnologias da informação e comunicação
- b) Democratização e expansão do acesso aos vários níveis de ensino
- c) Capacitação continuada de recursos humanos para a EAD
- d) Produção de material didático através de mídias integradas
- e) Pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais
- f) Avaliação contínua dos processos e produto

Marco Didático-Metodológico

Os documentos institucionais do IFSC (PDI, PPPI) definem o interacionismo como paradigma educacional que dá sustentação ao Modelo Pedagógico de EAD do IF-SC, e tem como pressuposto o sujeito como construtor do seu próprio conhecimento. Ou seja, a base do modelo interacionista é a inter (ação) entre sujeito e meio exterior (o objeto). Para tanto, ao realizar a reflexão epistemológica e didático-pedagógica fundamental para implementação do Campus EaD, deve-se levar em conta:

- O modelo pedagógico do IF-SC tem como *base epistemológica* a perspectiva construtivista. A *base metodológica* é o processo dialógico entre o sujeito da aprendizagem e os saberes socialmente construídos; a *base pedagógica*, o professor como mediador do processo de aprendizagem; a *base tecnológica*, as TICs como ferramentas pedagógicas, auxiliares no processo de ensino-aprendizagem.

- Nesta perspectiva, o conhecimento é concebido como uma construção do sujeito do conhecimento, mediada pelo social (fundamentalmente pela linguagem), sendo o professor o facilitador/mediador do processo da aprendizagem. O conhecimento é veiculado num campo de relações entre quem ensina e quem aprende.

- Considera a aprendizagem na perspectiva epistemológica construtivista /paradigma interacionista, um fenômeno circular. O conhecimento é veiculado num campo de relações: entre quem ensina e quem aprende. A circularidade desse fenômeno está diretamente relacionada à particularidade das hipóteses e aos modos de construção do

conhecimento de cada um dos sujeitos envolvidos. Assim como a diferença dos saberes de quem ensina e de quem aprende. Todos esses aspectos são alavancadores para a consolidação das aprendizagens.

- Toda a aprendizagem, desde essa perspectiva, é resultado de interações sociais, em que o potencial cognitivo do estudante dependerá não só do que ele já sabe, mas essencialmente da provocação do outro. Aprendizagem é ação, construção compartilhada, reflexiva, intencional, contextualizada.

- Concebe o ensino como um processo de compartilhar saberes histórica e culturalmente construídos. Entretanto, embora nesse processo estejam envolvidos sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem, não se trata de um processo de transmissão, porque o ato de conhecer pressupõe ação do sujeito que conhece, isto é, ao adquirir um novo conhecimento, o sujeito estabelece relações entre os diversos saberes e, assim, pode produzir novos saberes, que promoverão o desenvolvimento da cultura e da tecnologia (PDI/IF-SC, 2009).

- Considera a EaD como um paradigma educacional inovador capaz de atender aos pressupostos necessários às exigências da sociedade da informação ou do conhecimento. A EaD é vista como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que possibilita a interação professor x estudante, como meio preferencial de ensino, pela ação sistêmica e conjunta de diversos recursos didáticos que possibilitem a aprendizagem autônoma dos estudantes.

- Tem como foco o processo centrado no estudante, na sua aprendizagem e a na superação da racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins.

- O professor é um sistematizador de experiências, um formulador de problemas, um provocador de situações. O conhecimento didático-pedagógico (didática colaborativa) se baseia no método dialógico capaz de gerar dispositivos de ensino potencializadores de aprendizagens significativas e compartilhadas. No diálogo está a chave para a constituição dos Ambientes de Ensino-Aprendizagem (AVEA), e dos materiais impressos, do IF-SC, utilizados como forma de mediação pedagógica (a relação estudante–professor–conhecimento) para promover a educação.

Assim sendo, a ação pedagógica do professor como interação entre o sujeito e os saberes socialmente construídos. A ideia-guia da atividade docente nas relações pedagógicas entre o professor e o estudante é a seguinte: o conhecimento é construído num processo de interação entre o sujeito “aprendente” e os objetos de conhecimento

socialmente construídos. Esta interação provocará uma dinâmica contínua de significações e ressignificações.

Tendo por referência estes marcos definidores relacionados à EaD, bem como a experiência advinda dos cursos ofertados pelo IFSC na última década e o momento histórico relacionado às políticas governamentais, torna-se oportuno e necessário à institucionalização desta modalidade de ensino com a criação do Campus EaD no IFSC.

Caracterização do Campus Educação a Distância do IFSC

Nesta proposta de institucionalização da EaD, o Campus EaD do IFSC será um Campus especialista na oferta de cursos EaD, que ofertará educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades, no eixo tecnológico de Gestão e Negócio com ênfase na gestão em instituições educacionais e/ou públicas e na formação inicial e continuada de profissionais para a educação profissional e tecnológico, nas diferentes modalidades. O Campus EaD do IF-SC a partir demanda institucional do IF-SC, ou a partir da proposta de outra instituição e/ou um programa (convênios) poderá conceber, e/ou auxiliar na concepção, articular, promover (organizar e /ou realizar) a capacitação, a elaboração de material didático e o acompanhamento da gestão de cursos na modalidade à distância, semipresenciais, e presenciais com utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação.

O Campus EaD com o propósito de garantir o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de educação a distância condizente com as características desta modalidade, levando em conta as especificidades do ensino profissional e tecnológico, e fazendo uso dos referenciais epistemológicos do IFSC, será constituído por uma equipe interdisciplinar. A equipe pedagógica interdisciplinar do Campus EaD do IF-SC com base na origem e características da demanda de criação de um novo curso ou programa EaD, e em parceria com os proponentes ou executores do curso realizará um estudo e organizará propostas de trabalho para a elaboração dos recursos didáticos metodológicos do curso. Bem como auxiliará no suporte pedagógico e técnico, e fará acompanhamento e avaliação das ofertas.

O Campus EaD estará presente na estrutura dos demais Campus do IFSC organizado como Núcleo EaD. Cada Núcleo EaD será um espaço para o

desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos à distância.

Estes Núcleos poderão desenvolver e oferecer cursos na modalidade EaD relacionados ao eixo tecnológico do Campus, e ou sediar a oferta de cursos de outros campus e ou programas (convênios) parceiros do IFSC.

Nesta perspectiva, o Núcleo EaD será estruturado de acordo com a demanda de cada campus, oferecendo infraestrutura física, pessoal, pedagógico e tecnológico. O Núcleo EaD será capacitado e organizado para gerenciar e ofertar o modelo EaD do IFSC. Este Núcleos também serão responsáveis pelo suporte pedagógico aos cursos presenciais que fizerem uso do modelo EaD.

Estes Núcleos terão uma estrutura mínima condicionada às demandas da oferta dos cursos. Ou seja, o espaço físico, os equipamentos e os profissionais envolvidos serão planejados e organizados de acordo com a característica da oferta do curso EaD (própria do campus ou do convenio). Propor a EaD em cada Campus no formato de Núcleo EaD propiciará a formação de uma rede, que e otimizará recursos pessoais, materiais, pedagógicos e tecnológicos; e potencializará a política de inclusão.

Concepção e desenvolvimento de cursos na modalidade EaD

A criação de um curso na modalidade EaD do IFSC levará em conta concomitantemente os marcos definidores e as características da oferta do curso, ou do programa. Nesta perspectiva, estas concepções orientarão a definição das atividades avaliativas, das mídias e das TICs que integrarão os recursos didáticos metodológicos do curso.

A partir do Marco Didático-Metodológico, que respalda as concepções pedagógicas EaD do IFSC, no sentido de possibilitar a mediação pedagógica (a relação estudante–professor–conhecimento), o Projeto Pedagógico do Curso deverá apresentar a definição das atividades avaliativas, das mídias e das TICs que integrarão os recursos didáticos metodológicos que terão como características:

- a) o uso de uma linguagem mais objetiva e acolhedora, na perspectiva de convidar o estudante a um diálogo (linguagem dialógica);
- b) atividades de/e avaliações interativas, que levem em conta as características do curso e da educação à distância;

- c) a necessidade de integração da equipe pedagógica interdisciplinar no momento de auxiliar a construir o curso e as unidades curriculares;
- d) a utilização das TICs para contribuir nos momentos de interação e mediações: professor – aluno – conteúdo;
- e) a importância do planejamento prévio, assim como a criação e organização geral do processo, levando-se em conta as TICs e os materiais didáticos propostos para cada programa ou curso.
- f) a concepção de que o estudante constrói conhecimento – ou seja, aprende – e desenvolve habilidades, competências, atitudes e hábitos relativos aos estudos, à profissão e a sua própria vida, no tempo e local que lhes são adequados. Isto ocorre não com ajuda em tempo integral de um professor, mas com a mediação de professores, atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos.
- g) que cada material didático, que está relacionado às mídias e tecnologias, deve ser pensado na perspectiva de todo recurso que o professor pode utilizar para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive.
- h) e que, em cada curso os materiais, as mídias e tecnologias utilizadas podem e devem ser adaptadas (estar em consonância e articuladas) à realidade existente a partir do modelo institucional do IF-SC.

O modelo pedagógico proposto para o Campus EaD do IF-SC fará uso das seguintes ferramentas metodológicas e materiais didáticos:

- protocolo de trabalho (cronograma de datas para reuniões e desenvolvimento de materiais, distribuição das atribuições da equipe interdisciplinar);
- planos de trabalho para o planejamento de cada Unidade Curricular (Plano de Ensino e Plano Instrucional);
- livro didático, ou apostila ou guia de estudos no formato impresso ou virtual;
- Materiais para o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, o AVEA: atividades de avaliação, textos de apresentação semanal das bases tecnológicas, artigos, vídeos, exercícios, imagens, quadros e tabelas etc.;
- provas ou atividades de avaliação impressas;
- vídeos didáticos específicos e/ou videoaulas;
- roteiro para a interação síncrona (videoconferência, webconferência, entre outros.).

Estrutura Organizacional e Institucional

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC destaca que a elaboração dos projetos pedagógicos na modalidade a distância do IFSC deve ser baseada nas seguintes diretrizes, visando oferecer uma Educação de excelência e qualidade:

- a) Utilização das tecnologias da informação e comunicação
- b) Democratização e expansão do acesso aos vários níveis de ensino
- c) Capacitação continuada de recursos humanos para a EAD
- d) Produção de material didático através de mídias integradas
- e) Pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais
- f) Avaliação contínua dos processos e produtos

Esta referência aos projetos pedagógicos na modalidade da educação a distância deve servir de referência para pensar a estrutura organizacional e institucional do Campus EaD, uma vez que a institucionalização desta modalidade implica na implementação organizacional de seu projeto pedagógico. Para tanto, a estrutura organizacional e institucional do Campus EaD deverá levar em conta o seu paradigma educacional, que se caracteriza por apresentar papéis diferenciados para o professor, o aluno, a equipe pedagógica e as tecnologias de informação e comunicação.

Nesta modalidade o professor para o Campus EaD do IFSC, se evidencia por ser um educador, com domínio das bases tecnológicas relacionadas ao curso ofertado pelo campus, deverá ter conhecimentos relacionados ao uso das TICs, estar apto a desenvolver trabalhos em equipes interdisciplinar. O professor é um educador que poderá atuar em diferentes momentos e formas do processo educativo. Este professor dependendo das características e da oferta do curso poderá:

- a) desenvolver os conteúdos para o material de referência (livro impresso/virtual),
- b) e ou materiais para o AVEA,
- c) e ou participar das interações síncronas,
- d) e ou realizar acompanhamento do processo de ensino aprendizagem como responsável pelo conteúdo,
- e) e ou como educador responsável pelo acompanhamento pedagógico do aluno.

O que se deseja garantir, com este perfil de docente para institucionalização da oferta EaD no IFSC, é que tanto a criação de conteúdos para as TICs, como as interações síncronas e assíncronas, e os acompanhamentos pedagógicos relacionados ao conteúdo específico e ou ao processo de ensino aprendizagem sejam realizadas por

professores capacitados de determinada área (unidade curricular) do curso em que esta habilitação esteja prevista na formação. Ou, no caso onde não seja necessário conhecimento específico por parte do professor para atuar no curso, seja garantido atuação de especialistas em educação, ou pedagogo.

REFERÊNCIAS

MACHADO, A. O vídeo e sua linguagem. **Revista USP**, São Paulo, n.16, p. 6 - 17,1993.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação pedagógica em educação à distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos.** Tese de doutorado, CED/PPGE/UFSC, 2008.

MARTINS, O. B. **A educação superior à distância e a democratização do saber.** Petrópolis: Vozes, 1991.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, Michael. (org.). **Contemporary Issues in American Distance Education.** Londres: Pergamon Press, 1990.

MORAES, Maria Cândida. et al. **Pesquisando Fundamentos para novas práticas na educação online.** São Paulo: RG Editores, 2008.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a Distancia e Ensino Superior: introdução didática a um tema polêmico.** São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na Transição Paradigmática.** Campinas: Papirus, 2003.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional.** São Leopoldo: Editora da Universidade de Unisinos, 2001.

_____. **A Educação a Distância em transição.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

Estudar Através da Educação a Distância: Expectativas, Percepções e Dificuldades Apresentadas por Alunos de um Polo de Apoio Presencial¹

Aleksandre Saraiva DANTAS²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN.

RESUMO

Essa pesquisa busca traçar um perfil do aluno da EaD, identificando os motivos que o levaram a estudar através dessa modalidade educativa, bem como suas expectativas, percepções e dificuldades no desenvolvimento de um curso a distância. Para isso, toma como referência a realidade dos alunos do polo de Martins do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, oferecido pelo IFRN através da EaD, fazendo uso da observação participante, análise documental e aplicação de questionários com os alunos. A análise dos dados mostra que a maioria dos alunos escolheu esse curso por possuir interesse pela área ambiental, aliado ao fato de que esse curso era a única opção na cidade, apresentando expectativas muito positivas com relação ao curso e à EaD. Esses alunos também apresentaram percepções positivas acerca da participação em um curso através da EaD, ressaltando que suas expectativas seriam melhor atendidas se fossem resolvidos problemas como: lentidão nas respostas às dúvidas dos alunos, falta de interação entre alunos, professores e tutores, inutilidade dos momentos presenciais, infraestrutura inadequada e a quantidade excessiva de conteúdos nas avaliações. Os alunos destacam ainda a falta de tempo e o cansaço como fatores de ordem pessoal que dificultam a aprendizagem. O polo de Martins do IFRN precisa desenvolver ações para sanar esses problemas, pois o tratamento inadequado dessas questões pode comprometer a qualidade do curso, dificultar a aprendizagem dos alunos e favorecer a evasão discente.

PALAVRAS-CHAVE: expectativas; percepções; dificuldades; aluno; educação a distância.

1. Introdução

Em um cenário marcado pela expansão desordenada da oferta de cursos através da educação a distância (EaD), é fácil perceber que essa modalidade educativa tem gerado discussões acaloradas no ambiente acadêmico. Se, por um lado, a EaD tem despertado paixões, é inegável que existem duros opositores à oferta de educação através dessa modalidade educativa.

Apesar do reconhecimento da centralidade do estudante nos cursos oferecidos através da EaD, tanto por pesquisadores quanto por instituições que oferecem essa

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: aleksandre.dantas@ifrn.edu.br

modalidade educativa, o que se percebe é o pouco conhecimento que as teorias e as práticas educacionais possuem acerca desse estudante.

O aluno da EaD é visto, predominantemente, como um produto, dentro de um processo industrial onde o professor é o trabalhador, a tecnologia é a ferramenta e o currículo é o plano de modelagem do produto (BELLONI, 2003).

Nesse sentido, a necessidade de conhecer melhor o aluno da EaD, suas expectativas, motivações e dificuldades no desenvolvimento de um curso a distância, deixa evidente que, apesar de todas as promessas feitas pela EaD, essa modalidade educacional não está isenta de problemas, o que nos levou a apresentar os seguintes questionamentos:

- a) Quem é o aluno da EaD e quais os motivos que o levaram a estudar através dessa modalidade educativa?
- b) Quais as suas expectativas e percepções acerca da participação em um curso oferecido através da EaD?
- c) Quais as suas dificuldades no desenvolvimento de um curso a distância?

Sem ter a pretensão de esgotar essa discussão, este artigo procura, em um primeiro momento, mostrar que a educação a distância (EaD) vem sendo utilizada como uma estratégia para promover a expansão e a interiorização da oferta de educação superior no Brasil, enfatizando que, apesar das dificuldades enfrentadas, a EaD está se consolidando como um importante fator de geração de oportunidades para populações que, anteriormente, não tinham condições de frequentar uma instituição de ensino superior, seja por questões geográficas ou por indisponibilidade de tempo.

Em seguida, tomando como referência a realidade dos alunos do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN vinculados ao polo de EaD situado na cidade de Martins, este artigo busca traçar um perfil do aluno da EaD, identificando os motivos que o levaram a estudar através dessa modalidade de ensino, suas expectativas e percepções acerca do curso e da própria EaD e suas dificuldades no desenvolvimento do curso.

Para que pudéssemos compreender adequadamente a realidade analisada, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, fazendo uso de estratégias de coleta de dados variadas, tais como:

- a) Observação participante da realidade;
- b) Análise dos documentos referentes à EaD e ao curso de Tecnologia em Gestão Ambiental oferecido pelo IFRN através da EaD;

c) Aplicação de questionários com os alunos.

Vejam agora, em rápidas pinceladas, os principais fatores que levaram a EaD a se tornar uma importante estratégia no sentido de promover a expansão da educação superior no Brasil e como a cidade de Martins vem se beneficiando dessa oferta para elevar os níveis de formação da sua população.

2. A EaD como Estratégia para Expansão do Ensino Superior e a Realidade da Cidade de Martins

Em um cenário marcado pela crescente demanda por formação, o Brasil tem conseguido, a partir da década de 1990, elevar o número de matrículas na educação básica, com ênfase no ensino fundamental. Porém, de acordo com os dados apresentados no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, o Brasil chegou ao século XXI apresentando um dos índices mais baixos de acesso à educação superior na América Latina (a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos era inferior a 12%). Esse índice era inferior aos índices apresentados por países vizinhos como a Argentina (40%), Venezuela (26%), Bolívia e Chile (ambos com 20,6%), na mesma época.

É notório que uma parcela significativa da população brasileira que reside em cidades do interior do país tem dificuldades em dar continuidade à sua formação após a conclusão do ensino médio, pois a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) está situada nas capitais e na região litorânea.

Essa situação é confirmada por Balmant (2006) que afirma que a avaliação do nosso mapa da educação superior reflete perfeitamente a geografia social brasileira, pois a maioria das cerca de 2.300 IES estão localizadas nas regiões Sul e Sudeste e na costa do país, de modo que cerca de 70% dos municípios brasileiros dispõem somente do ensino básico (ensino fundamental e ensino médio).

De acordo com a autora, o Brasil tinha, nesse período, 3.941 cidades onde não havia como continuar os estudos após a conclusão da educação básica, fazendo com que uma grande parcela da população deixasse de ter acesso ao ensino superior.

Esses números evidenciam a dimensão da exclusão e da desigualdade educacional no Brasil. Para tentar reverter esse quadro o Governo Federal, através do Plano Nacional de Educação (2001), estabeleceu como meta a inclusão de, pelo menos, 30% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior até o final da década.

Diante das dificuldades encontradas para realizar os vultosos investimentos necessários à interiorização e à expansão da oferta de educação superior pública através do ensino presencial e do interesse em racionalizar os gastos nas áreas sociais, o Estado brasileiro, seguindo as recomendações do Banco Mundial, opta pela adoção da EaD, acreditando que essa modalidade educativa se configura como uma estratégia eficaz para ampliar e interiorizar a oferta de ensino superior gratuito, com um custo inferior ao que resultaria de uma possível expansão da educação superior presencial.

De acordo com Giolo (2008) a oferta de cursos regulares através da EaD foi desencadeada pela LDB9.394/96, porém, apenas a partir do ano 2000 essa oferta se estruturou, inicialmente conduzida por instituições públicas e, a partir de 2002, com uma agressiva participação do setor privado, transformando a EaD em um importante objeto de disputa no mercado educacional.

Com a criação da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), em 1996, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2005, a EaD se converte em política pública nacional. Assim, através da UAB o MEC espera ampliar, diversificar, democratizar e interiorizar a oferta de educação superior pública e gratuita, dentro dos padrões de qualidade apresentados pelas IES públicas federais (Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), oferecendo educação superior para populações que estariam impossibilitadas de estudar devido à falta de tempo para frequentar uma instituição de ensino presencial, ou ainda pela inexistência de uma instituição de ensino presencial que lhes oferecesse possibilidades de acesso.

A cidade de Martins, situada no interior do estado do Rio Grande do Norte, é um exemplo de uma região afastada dos grandes centros urbanos, onde a população sempre apresentou sérias dificuldades para ter acesso ao ensino superior.

Na realidade, a cidade de Martins não oferece aos seus moradores a possibilidade de frequentar uma instituição de ensino superior presencial. Para isso, os moradores de Martins precisariam viajar diariamente por cerca de duas horas para poder assistir aulas nos cursos oferecidos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no campus situado em uma cidade próxima. Essa necessidade de deslocamento sempre dificultou a continuidade dos estudos para muitos dos alunos que concluem o ensino médio na região, pois nem todos têm o tempo e o dinheiro necessários.

As dificuldades de acesso a uma IES presencial por parte da população da região em que está localizada a cidade de Martins e a importância da EaD para essa região serão evidenciadas ao longo deste artigo, pois, como demonstraremos posteriormente, a

maioria dos alunos que participaram da pesquisa possuía apenas o ensino médio quando iniciaram o curso de Tecnologia em Gestão Ambiental e, após a conclusão do ensino médio, muitos desses alunos estavam completamente afastados do ambiente educacional, devido à impossibilidade de deslocamento diário para outras cidades onde existem IES presenciais.

Depois da implantação de um polo da UAB, em uma parceria envolvendo a Prefeitura de Martins e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a população dessa região passou a ter a oportunidade de frequentar o curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental na cidade de Martins sem a necessidade de realizar viagens diárias para frequentar uma instituição de ensino presencial situada em outro município.

Posteriormente, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) também passou a utilizar esse polo para ofertar cursos superiores voltados para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas, Matemática, Física e Geografia, além do curso de Gestão Pública, ampliando e diversificando a oferta de cursos superiores na região.

Depois de conhecermos alguns dos principais fatores que estimularam a expansão da oferta da EaD no Brasil e como a cidade de Martins vem se beneficiando dessa oferta para elevar os níveis de formação da sua população, vamos agora conhecer o perfil dos alunos da EaD no polo de Martins, suas perspectivas e percepções acerca do curso e da EaD, bem como suas dificuldades ao longo do desenvolvimento do curso.

3. O Perfil do Aluno do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental no Polo de Martins

De acordo com Belloni (2003), seja do ponto de vista dos paradigmas econômicos ou a partir da perspectiva das grandes definições de EaD, existe um tendência a se desenvolver uma proposta de EaD centrada no estudante e mais apropriada às novas demandas dos mercados capitalistas.

O próprio IFRN ressalta que

[...] por suas características, a educação a distância supõe um tipo de ensino em que o foco está no estudante e não na turma. Esse estudante deve ser considerado como um sujeito do seu aprendizado, desenvolvendo autonomia e independência em relação ao professor,

que o orienta no sentido do *aprender a aprender* e do *aprender a fazer*. (CEFET-RN, 2006, p. 08)

Para que o ensino seja efetivamente centrado no estudante, é fundamental que se conheça o aluno da EaD. Nesse sentido, procuramos construir um perfil dos alunos do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN vinculados ao polo de Martins, identificando aspectos como: idade, sexo, estado civil, renda, exercício de atividade remunerada, nível de escolaridade etc.

Os dados coletados junto aos 20 alunos que participaram da pesquisa³ nos mostram que a área de atendimento do polo não está restrita a cidade de Martins (onde o polo está localizado), pois 45,0% dos alunos residem em cidades próximas à cidade de Martins.

Além disso, foi possível constatar uma maior participação de alunos solteiros (65,0%), do sexo masculino (60,0%), e que esses alunos estavam inseridos em uma faixa etária que vai de 19 a 46 anos, com uma maior concentração na faixa etária de 19 a 30 anos (85%).

Por se tratar de um grupo de adultos, torna-se compreensível o fato de que a maioria dos alunos (70,0%) exercia alguma atividade remunerada paralelamente ao desenvolvimento do curso, o que ajuda a justificar a preferência por estudos à noite ou de madrugada (60,0%). Entre esses alunos, 85,71% possuíam uma renda que varia de um a três salários mínimos.

No grupo pesquisado, uma parcela significativa dos alunos (85,0%) era oriunda de escolas públicas e possuía apenas o ensino médio (85,0%) quando iniciou o curso de Tecnologia em Gestão Ambiental. Apenas dois alunos (10,0%) possuíam formação em outro curso superior e um aluno (5,0%) frequentava outro curso superior paralelamente ao curso de Tecnologia em Gestão Ambiental.

Além do distanciamento da maioria dos alunos do polo de Martins com relação ao ambiente acadêmico de nível superior, tornou-se evidente que os alunos do polo de Martins estavam afastados do ambiente educacional de uma forma mais ampla quando constatamos que 75,0% dos alunos estavam sem estudar por um período que varia de três anos a 14 anos.

³ As atividades do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental no polo de Martins tiveram início com 52 alunos matriculados. Porém, no semestre em que realizamos a coleta de dados apenas 32 alunos continuavam matriculados, de modo que este polo já apresentava uma taxa de evasão de 38,46%.

Essa constatação, aliada ao fato de que 85,0% dos alunos que participaram dessa etapa da pesquisa possuíam apenas o ensino médio quando iniciaram o curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, evidencia a importância da EaD como modalidade educativa necessária para a interiorização da oferta de educação superior em um país com as dimensões do Brasil, atendendo à uma demanda historicamente reprimida por esse nível de ensino.

Como afirma Litto (2005, p. 09), “[...] está ficando cada vez mais claro que, sem o emprego de educação a distância, será difícil cumprir o dever social de fornecer acesso à aprendizagem a grupos até agora socialmente excluídos.”

Depois de conhecermos algumas das características definidoras do perfil do aluno da EaD no polo de Martins, vejamos agora as expectativas e percepções desses alunos com relação ao curso e a EaD, bem como as dificuldades enfrentadas por esses alunos ao longo do curso.

4. Expectativas, percepções e dificuldades apresentadas pelos alunos do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental no polo de Martins

Para tentar identificar as expectativas, percepções e dificuldades dos alunos do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, procuramos, inicialmente, conhecer os motivos que levaram os alunos a prestar vestibular para esse curso.

Ao justificar porque decidiram prestar vestibular para o curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, a maioria dos alunos (55,0%) afirma que escolheu esse curso por possuir interesse pela área ambiental, ressaltando a importância de adquirir conhecimentos nessa área.

Também é expressivo o número de alunos (45,0%) que ressaltam que decidiram prestar vestibular para esse curso porque era a única opção na cidade, destacando aspectos como a facilidade de acesso ao curso e a oportunidade de frequentar uma faculdade sem necessidade de grandes deslocamentos diários.

Essas justificativas evidenciam o interesse pela temática contemplada pelo curso aliada à oportunidade que a EaD oferece à população de frequentar um curso superior gratuito, oferecido por uma instituição pública de grande credibilidade em todo o país.

Desse modo, é perfeitamente compreensível que esses alunos tenham iniciado suas atividades apresentando grandes e variadas expectativas com relação ao curso, como mostra a tabela abaixo.

**TABELA 01 – EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DO POLO DE MARTINS COM
RELAÇÃO AO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL**

Expectativas	%
Adquirir conhecimentos sobre a questão ambiental	40,0
Adquirir conhecimento/qualificação para trabalhar em uma área nova e com excelentes perspectivas profissionais	45,0
Esperava que o projeto do curso fosse cumprido devido à credibilidade do IFRN	10,0
Contribuir com a questão ambiental	10,0
Muitas dificuldades e maior responsabilização do aluno	10,0
Possibilidade de adquirir um curso superior	5,0

Apesar das expectativas positivas apresentadas pelos alunos, quando questionarmos se essas expectativas foram atendidas, começamos a identificar alguns dos problemas enfrentados por esses alunos com relação a diversos aspectos do desenvolvimento do curso.

Diante desse questionamento, seis alunos (30,0%) afirmaram que suas expectativas estavam sendo totalmente atendidas, e justificaram essa afirmação ressaltando a importância da temática ambiental e a possibilidade de aquisição de conhecimento em várias áreas do cotidiano.

Doze alunos (60,0%) afirmaram que suas expectativas estavam sendo parcialmente atendidas e justificaram essa afirmação ressaltando que: o IFRN disponibilizava pouco tempo para o trabalho com uma quantidade excessiva de material didático (30,0%); existiam dificuldades de comunicação, pois as formas de interação com os professores formadores e tutores a distância deixavam a desejar (25,0%); faltavam atividades de campo e fontes de pesquisa (25,0%); e a metodologia de avaliação era inadequada (20,0%).

Apenas dois alunos (10,0%) afirmaram que suas expectativas não foram atendidas, ressaltando que o IFRN disponibilizava pouco tempo para o trabalho com uma quantidade excessiva de material didático.

Apesar de poucos alunos se mostrarem insatisfeitos com o curso, as justificativas apresentadas pelos alunos que afirmam que suas expectativas foram parcialmente atendidas ou não foram atendidas evidenciam problemas envolvendo aspectos importantes no funcionamento de cursos a distância, com destaque para as dificuldades na interação dos alunos com professores formadores e tutores a distância, o pouco tempo disponibilizado para o desenvolvimento das atividades do curso e a metodologia utilizada para promover a avaliação da aprendizagem.

A insatisfação com essas questões fica evidente em afirmações como:

Falta tempo para atender a demanda do material, pois é muito material para pouco tempo que a Instituição oferece. (Grenouille)

Porque a metodologia utilizada em relação às provas não convém. (Jean Valjean)

O maior problema é que ainda existem alguns entraves com referência à comunicação por conta do sistema que muitas vezes deixa a desejar. (Gandalf)

Quando questionamos se as expectativas com relação à EaD estavam sendo atendidas, cinco alunos (25,0%) afirmaram que suas expectativas estavam sendo totalmente atendidas, destacando a flexibilidade nos horários de estudo, a qualidade dos conteúdos abordados e a qualidade da aprendizagem como aspectos positivos proporcionados por essa modalidade educativa.

15 alunos (75,0%) consideraram que suas expectativas estavam sendo parcialmente atendidas, pois, apesar dos aspectos positivos apresentados pela EaD, existiam problemas como: dificuldades na interação com professores e tutores; falta de infraestrutura, com problemas no acesso à Internet; problemas com os momentos presenciais; incompatibilidade entre a quantidade de conteúdos apresentados pelas disciplinas e o tempo disponibilizado pelo IFRN para uma abordagem adequada desses conteúdos; metodologia de avaliação inadequada; falta de clareza na resolução dos problemas e dificuldades de adaptação aos recursos tecnológicos.

As afirmações abaixo ilustram as principais críticas apresentadas por esses alunos com relação ao fato de estudar através da EaD, apontando para problemas que já foram assinalados anteriormente, quando analisamos as expectativas dos alunos com relação ao curso.

É preciso melhorar a forma de nos avaliar. (Maira)

O tempo é pouco e muito corrido e muito conteúdo para se estudar em pouco tempo. (Raskólnikov)

O problema está na comunicação que muitas vezes não atende totalmente às necessidades para o melhor esclarecimento de problemas. (Gandalf)

Vejam os aspectos detalhadamente alguns dos aspectos apresentados pelos alunos.

Nos primeiros semestres, as dificuldades na interação entre alunos, professores formadores e tutores a distância, foram agravadas por problemas no acesso à Internet e pela não utilização da plataforma Moodle. Essas dificuldades ficaram evidentes na lentidão com que as dúvidas dos alunos eram sanadas e na falta de comentários dos professores acerca das atividades que os alunos lhes enviavam.

As críticas acerca da questão da interação são preocupantes, pois, como afirmam Palloff e Pratt (2004), os alunos virtuais exigem cursos de qualidade e também uma boa resposta, tanto por parte dos professores quanto da instituição. Se o aluno sentir que suas necessidades não estão sendo atendidas em tempo adequado, pode frustrar-se e até desistir do curso.

Para minimizar os problemas relacionados ao atendimento aos alunos, esses autores recomendam que as atividades desenvolvidas a distância passem a fazer parte da carga horária dos professores e que o número de alunos em cada curso seja limitado, deixando de lado a ideia de que quanto maior for a turma, maior será o retorno financeiro.

É importante ressaltar a importância de os professores verificarem diariamente o ambiente onde ocorre o curso, com o objetivo de responder as dúvidas dos alunos, aconselhar ou dar sugestões, fazendo-se presentes no ambiente do curso.

O professor não pode simplesmente enviar o material do curso e ausentar-se por uma semana. Se isso acontecer, o professor, ao conectar-se novamente, encontrará uma enxurrada de mensagens e perguntas, tendo dificuldade em voltar a participar do debate. (PALLOFF, PRATT, 2002, p. 75)

O tempo disponibilizado pelo IFRN para o desenvolvimento das atividades do semestre era bastante reduzido. Tomando como referência a observação das atividades desenvolvidas no quarto semestre do curso, foi possível constatar que essas atividades tiveram início no dia 28 de março, com a realização de um encontro na cidade de Currais Novos, e terminaram no dia 28 de junho, com a realização das avaliações.

Nesse sentido, é possível perceber que o tempo disponibilizado aos alunos para o desenvolvimento das atividades do semestre foi inferior ao tempo disponibilizado aos alunos que frequentam cursos presenciais no próprio IFRN.

Ao analisar o processo de avaliação do aluno na EaD, Palloff e Pratt (2002) consideram que esse processo deve ocorrer através de uma avaliação formativa e de

uma avaliação final, pois, através da avaliação formativa o professor pode trazer à tona lacunas apresentadas pela disciplina ou na capacidade que os alunos têm de entendê-la, enquanto que na avaliação final o professor pode saber se atingiu os objetivos e os resultados projetados.

Quando questionados sobre o processo de avaliação dos alunos adotado pelo IFRN, alguns alunos afirmaram que esse modelo era inadequado. As críticas feitas pelos alunos à metodologia utilizada para a avaliação se devem, principalmente, ao fato de que todo o conteúdo apresentado pelas disciplinas é avaliado em um único momento presencial, no final do semestre, com o agravante de que essa avaliação presencial tem maior relevância na composição da nota final das disciplinas (60,0%), quando comparada com as avaliações que ocorrem ao longo do semestre (40,0%).

Consideramos que o modelo de avaliação adotado pelo IFRN para o trabalho através da EaD respeita as recomendações apresentadas anteriormente, pois, além de realizar uma avaliação final, os alunos eram avaliados ao longo de todo o semestre através de atividades que deveriam ser enviadas aos professores, bem como pela sua participação nas atividades desenvolvidas na plataforma Moodle.

Além disso, alguns alunos destacam a disponibilidade de poucas ferramentas tecnológicas e o fato de que os momentos presenciais são desinteressantes, como fatores que dificultavam o desenvolvimento das atividades.

A criação de uma estrutura de apoio presencial e o desenvolvimento dos momentos presenciais visam a melhoria da aprendizagem e a diminuição dos índices de evasão, oferecendo aos alunos a oportunidade de desenvolver atividades diversificadas em parceria com seus colegas e com o apoio de tutores presenciais, ajudando a promover a aprendizagem, a autonomia, a motivação e a sensação de pertencimento ao curso.

Porém, é preocupante constatar que os momentos presenciais estavam sendo utilizados, prioritariamente, para o repasse de informes por parte da coordenação do curso e para o desenvolvimento de atividades semelhantes às atividades que os alunos já desenvolvem nos momentos não presenciais. A utilização inadequada desses momentos fez com que muitos alunos perdessem o interesse em frequentá-los, afirmando que desenvolviam melhor suas atividades em casa ou no local de trabalho.

Apesar das críticas apresentadas, a maioria dos alunos apresentava percepções positivas acerca da EaD afirmando que a EaD: é tão qualificada quanto a educação presencial; facilita a aprendizagem dos alunos; facilita o acesso ao ensino superior;

viabiliza o acesso à educação devido à flexibilidade de horários; é estimulante para quem trabalha e deseja frequentar um curso superior; atende às necessidades educativas dos alunos; é uma modalidade interessante, que vem superando as expectativas.

Ao tentar traçar um retrato do aluno virtual de sucesso, Palloff e Pratt (2004) destacam o fato de que “o aluno virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento – não apenas na sala de aula tradicional.” (p. 28).

Em sintonia com a ideia defendida por esses autores, alguns alunos afirmaram que a EaD exige muito dos alunos, ressaltando que a distância não atrapalha o aprendizado. Para esses alunos a EaD pode ser considerada a educação do futuro, pois é capaz de oferecer um ensino de qualidade, desde que seja estruturada adequadamente.

Além disso, os alunos afirmaram que:

A EaD é tão qualificada quanto o ensino presencial. (Merlin)

A EaD facilita o aprendizado dos alunos e a entrada dos mesmos em um curso superior. (Dúnia)

A educação a distância requer muita responsabilidade e competência na questão do gerenciamento dos horários no dia a dia. (Javert)

As percepções apresentadas por esses alunos acerca da EaD sintetizam muitos dos objetivos dessa modalidade educativa (oferecer uma educação de qualidade, facilitar o aprendizado e o acesso à educação), bem como a importância do desenvolvimento adequado das ações por parte da instituição promotora do curso e o comprometimento dos alunos com relação às atividades propostas pelo curso.

5. Considerações finais

Através deste trabalho, procuramos traçar um perfil do aluno do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN no polo de Martins, identificando os motivos que o levaram a estudar através da EaD, suas expectativas e percepções acerca do curso e da EaD e suas dificuldades no desenvolvimento do curso.

Com base nos dados obtidos constatamos que o interesse pela área ambiental aliado à possibilidade de cursar uma faculdade sem a necessidade de se deslocar para

outras regiões foram as principais justificativas para a opção por um curso oferecido através da EaD.

Apesar de apresentarem percepções positivas com relação à participação em um curso através da EaD, esses alunos destacaram problemas como: o pouco tempo disponibilizado pelo IFRN para o trabalho com uma quantidade excessiva de material didático e para o desenvolvimento das atividades; as dificuldades na interação com os professores formadores e tutores a distância; a ausência de atividades de campo e fontes de pesquisa; os problemas no acesso à Internet; e a inadequação dos momentos presenciais.

Além dos elementos inerentes ao curso que são apontados pelos alunos como fatores que fazem com que suas expectativas com relação ao curso e a própria EaD não sejam totalmente atendidas, existem fatores de ordem pessoal que também influenciam na sua aprendizagem, tais como: as dificuldades em atender ao alto nível de exigência do curso; e a falta de estímulo.

Essas dificuldades se somam a elementos como: o cansaço; a falta de tempo para o desenvolvimento das atividades devido a dificuldade em conciliar a realização das atividades acadêmicas com as atividades profissionais; e as dificuldades no entendimento de alguns conteúdos, como fatores que dificultavam o desenvolvimento das atividades propostas pelo curso, com implicações para a qualidade da aprendizagem.

Apesar disso, não desejamos concluir este trabalho prescrevendo receitas que poderiam resolver os problemas inerentes ao desenvolvimento de atividades de ensino através da EaD no polo de Martins, mas apresentar alguns elementos, cuja reflexão pode ajudar os responsáveis pela implantação de programas de EaD no IFRN a construir alternativas voltadas para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos do polo analisado.

É comum imaginar que o aluno da EaD é um sujeito autônomo, que possui maturidade, motivação e habilidades de estudo que o tornam capaz de gerir seu processo de aprendizagem. Porém, esse estudante autônomo ainda é uma exceção no ambiente acadêmico, a distância ou presencial.

Qualquer instituição que deseje desenvolver um sistema de EaD, deve fornecer as condições necessárias à construção de uma aprendizagem autônoma, entendendo o aluno como um sujeito ativo no processo educativo e não apenas como a matéria prima de um processo industrial.

Nesse sentido, os gestores do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFRN precisam investir na formação dos professores e tutores que atuarão na EaD, melhorar a qualidade do material didático, analisar se não está ocorrendo uma concentração de conteúdos em poucas avaliações e elaborar estratégias que possibilitem o aproveitamento adequado dos momentos presenciais.

Acreditamos que os momentos presenciais seriam mais bem aproveitados a partir do desenvolvimento de atividades diferentes daquelas que já são desenvolvidas à distância. Essas atividades ajudariam a fortalecer o vínculo entre os alunos e o curso e desenvolver a sensação de pertencimento à instituição, característica marcante nos alunos dos cursos presenciais do IFRN.

É necessário, ainda, assegurar a interação entre professores, tutores e alunos, proporcionando um atendimento mais rápido às dúvidas dos alunos, estimulando a reflexão, a discussão e o questionamento e promovendo a interação entre os sujeitos envolvidos no ato educativo e não apenas entre sujeitos e máquinas.

Além disso, ao reconhecer a centralidade do estudante na EaD, o IFRN deve levar em consideração, tanto os processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais etc.), quanto os processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.).

Por último, deseja-se ressaltar a importância de se acompanhar o andamento das atividades desenvolvidas através da EaD, verificando se essas atividades contemplam os objetivos propostos pelo projeto político-pedagógico e pelo programa de implantação da EaD no IFRN.

O tratamento inadequado dessas questões pode comprometer a qualidade do curso, já que foram apontados pelos alunos como os principais fatores que lhes trouxeram dificuldades, prejudicando a sua aprendizagem, podendo ainda contribuir para a evasão discente.

Neste momento em que destacamos as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental no polo de Martins, desejamos ressaltar que esses problemas não diminuem a importância do curso e da própria EaD para a população da região em que a cidade de Martins está inserida, principalmente, para os alunos que superaram essas dificuldades e conseguiram concluir essa etapa da sua formação.

Além disso, as percepções positivas apresentadas pela maioria dos alunos acerca da participação em um curso a distância reforça a certeza de que, quando desenvolvida de maneira adequada, a EaD é uma modalidade educativa capaz de oferecer uma contribuição importante para a democratização da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade.

6. Referências

BALMANT, Rebeca Oliveira de Moraes. O ano em que a EAD se tornou uma política pública. In: **Anuário Estatístico de Educação Brasileira Aberta e a Distância ABRAEAD – 2006**. São Paulo: Editora Monitor, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3 ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF: Senado Federal, UNESCO, 2001.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. **Curso superior de tecnologia em gestão ambiental na modalidade de ensino a distância**: plano de curso. Natal-RN. 2006. CD-ROM.

GIOLO Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP: CEDES, ano XXIX, nº 105, p. 1211-1234, set./dez.2008.

LITTO, Fredric Michael. ABED – Contribuindo para aprendizagem a distância no Brasil. In: **Anuário Estatístico de Educação Brasileira Aberta e a Distância ABRAEAD – 2005**. São Paulo: Editora Monitor, 2005.

PALLOFF, Rena M., PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual**: Um guia para trabalhar com estudantes on-line. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

A Ressignificação de Posturas Frente à Educação a Distância¹

Ana Maria CARDOSO²
Moisés Lucas dos SANTOS³

RESUMO

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação promovem inúmeras mudanças no comportamento social e cultural em nossos dias. O que se sabe é que o impacto deste fenômeno repercute em inúmeros setores sociais, mas é na forma de comunicação e na educação que estes fatores ganham força. Aliás, o modo como o sujeito do século XXI faz uso e como se expressa através destes instrumentos talvez defina uma inegável quebra de paradigmas. Se as gerações anteriores estavam acostumadas a assistir a programas televisivos quase sempre relacionados à aplicabilidade e venda de um produto ou à determinação de comportamentos, agora, a interação através da internet e redes sociais redefine posturas. Este artigo reflete acerca dos condicionamentos impostos ao telespectador para, num segundo momento, discutir de que maneira as novas ferramentas de TICs podem contribuir para uma dinâmica aprendizagem em rede. Nesta perspectiva procurou-se fazer um levantamento bibliográfico de artigos científicos que tratam do tema em questão e compreender em que medida os estudantes e docentes têm se servido dos meios disponíveis para a interação em rede e no ambiente de aprendizagem online. O que se verifica, no entanto, é que os aprendizes ainda não conseguem se apoderar dos espaços de interação que estão a sua disposição, tais como fóruns, chats, emails, o que indica ser este um dos obstáculos para se vincular ao curso. O mau uso da linguagem e a falta de um sentimento de pertencimento, infelizmente, têm contribuído para que os estudantes ainda relutem ou se sintam perdidos no ambiente de educação a distância.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; mídias; literatura brasileira

ABSTRACT

The new Information and Communication Technologies promote many changes in the social and cultural behavior nowadays. What is known is that the impact of this phenomenon reflects in many social sectors, but it is in the form of communication and education that these factors are gaining strength. In fact, the way the individual of the XXI Century makes use of and expresses himself through these instruments may define an undeniable shift in paradigm. If previous generations were accustomed to watching television programs almost always related to the applicability and selling of a product or to the determination of behavior, now, the interaction through the internet and social networking redefines postures. This article reflects the constraints imposed on the viewer through a tale of Frei Betto, so, second, discusses how the new tools of ICTs can contribute to a dynamic network learning. In this perspective, we

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância

² Doutora em Literatura Brasileira pela UFRGS e docente na Faculdade Anhanguera Caxias do Sul/ RS, email: ana.mcardoso@aedu.com

³ Doutor em Educação e Comunicação pela UNB e docente na Faculdade Anhanguera Santa Terezinha - Taguatinga/DF, email: moises.lucas@aedu.com

tried to make a bibliographical survey of scientific papers dealing with the subject in question and to understand the extent to which students have made use of the resources available for networking and interaction in online learning environment. What occurs, however, is that learners can not yet empower themselves with the spaces of interaction that are at their disposal, such as forums, chats, emails, indicating that this is an obstacle to bind to the course. The misuse of language and lack of a sense of belonging, unfortunately, have contributed for the students to still feel reluctant or lost in the distance education environment.

KEYWORDS: distance education - media - Brazilian literature

As novas tecnologias de informação suscitam profundas mudanças sócio culturais que a sociedade ainda não tem condições de compreender em sua totalidade. Sempre que se modificam aspectos sociais, surgem resistências, pois não ainda se tem clareza do seu impacto e, ao mesmo tempo, é difícil avaliar como estas transformações se perpetuarão ao longo dos tempos. Os olhares apontam para as mudanças em torno do uso da linguagem e do ensino a partir do uso das TICs nos dias de hoje.

Através das redes sociais, nota-se que a comunicabilidade em rede deu oportunidade para que o conteúdo prepondera em detrimento da linguagem. As atuais práticas de comunicação fazem com que a oralidade prevaleça diante da escrita, apesar de as instituições de ensino demarcarem claras distinções entre língua falada e língua escrita. Frente às práticas cotidianas, os textos produzidos em sala de aula trazem em si cada vez mais mesclas de oralidade, o que originou a definição comumente utilizada como o internetês. Os professores, por sua vez, vêem a nova situação com perplexidade, mas se faz necessário refletir sobre estas mudanças na produção de textos dos estudantes. Isto porque os usuários em rede utilizam a linguagem intensamente e se comunicam numa velocidade nunca antes vista. Assim, a formalidade da língua padrão anunciada pelos arautos das academias de letras não é um limite para os usuários em rede que se comunicam, trocam, se divertem e se relacionam em meio à avalanche de situações comunicacionais que se define como a Sociedade da Informação.

As redes sociais de facebook, orkut, msn, entre outros promovem dia a dia formas de interação que encantam pela diversidade de informações em múltiplas linguagens: visual, sonora, interativa. Crianças e adolescentes, envolvidos com estes novos instrumentos, tendem a resistir à escola, pois os clássicos paradigmas de ensino não as desafiam mais. É possível dizer, inclusive, que as instituições de ensino são vistas com certa desconfiança, principalmente pelos estudantes universitários, pois percebem que os profissionais inseridos no mercado de trabalho se valem das TICs. Nestas condições, o modelo de escola que repassa

conteúdos e os avalia através de exercícios distantes do cotidiano cai em descaso frente ao olhar dos jovens do século XXI. Eles desejam incorporar os meios audiovisuais em suas práticas estudantis e a gama de riquezas que as tecnologias da informação apresentam.

Assim, o interesse das gerações nascidas a partir dos anos 80 vai além da mera assimilação de conteúdos, pois querem dialogar e, de preferência, recriar, experimentar outras linguagens diante do que aprendem. O conceito de “nativos digitais”(BELLONI, 1999) define estes jovens com muita propriedade, pois, frente à geração dos “imigrantes digitais”, eles possuem habilidades e competências para o uso das novas ferramentas e ainda interagem no ambiente em rede com extrema familiaridade e criatividade. Daí o compartilhamento de informações é realmente uma marca dos novos tempos da web, em que os jovens procuram e desejam criar juntos, muito próximos do que Pierre Lévy (1999) definiu como inteligência coletiva. Neste tráfego, também se vê um interesse muito expressivo em agregar pessoas em torno de causas sociais, como por exemplo, na defesa do meio ambiente ou no apoderamento de grupos excluídos socialmente como mulheres, negros, gays. No entanto, na rede de informações existem muitos desafios a serem desvendados, pois, se por um lado, ela exerce grande fascínio, por outro, seus caminhos podem ser nebulosos em igual medida.

Este artigo pretende tratar da mudança de paradigmas que se opera a partir da interação com as tecnologias de informação e comunicação, tanto na linguagem quanto na educação a distância. Para tanto, a narrativa curta de *O telespectador*, de Frei Betto, se torna uma referência significativa com vistas a refletir acerca do modo de interação com a programação televisiva, principal meio de comunicação de massa, para, adiante, discutir as mudanças que surgem com a internet, especialmente no que se refere à educação e à linguagem. É nesta perspectiva que se definirá os rumos deste trabalho.

O Olhar Televisivo

A partir dos anos 70, as gerações cresceram em frente a um aparelho de TV deixando-se seduzir, desde o início, por um universo de imagens e narrativas que seguiu encantando adultos, crianças e adolescentes ao longo dos anos. O veículo alcançou grande popularidade, instalando-se triunfante na maior parte dos lares, inclusive nos locais mais distantes. O que se sabe é que a televisão exerceu uma influência importante na formação cultural dos brasileiros, como foi o rádio e o cinema para as gerações antecessoras.

A imposição do silêncio, através das rígidas leis da censura no período ditatorial, dominou o país por vinte anos e deixou marcas profundas em nossa formação social e cultural.⁴ Diante disso, a televisão se tornou o principal veículo a divulgar a ideologia dominante nos anos de chumbo que, em paralelo com a restrição da liberdade política, estimulou a formação de consumidores. Em outras palavras, o período ditatorial obteve nos meios de comunicação de massa um forte aliado na divulgação de suas ideias e, ao mesmo tempo, uma ferramenta para o estímulo do desenvolvimento econômico e abertura ao mercado internacional. Outro fator que somou esforços para estas mudanças foi o êxodo do meio rural, que ampliou a presença da televisão nas cidades, tornando-a o meio mais utilizado para o entretenimento. Há que se considerar ainda a inevitável violência das metrópoles, que por conta de um jornalismo cada vez mais sensacionalista, fez com que a população se fechasse em si mesma nos seus apartamentos e lares, isolados uns dos outros, e tendo a televisão como seu principal interlocutor.

É desafiador que gerações acostumadas a assistir a programas televisivos quase sempre relacionados à aplicabilidade e venda de um produto ou à disseminação de determinado comportamento, se vejam agora diante de novas formas de interação promovida, sobretudo, pela internet ao longo das últimas décadas. Frei Betto irá refletir como se incorpora este traço cultural no perfil do telespectador. Aliás, a coletânea acentua o destino dos indivíduos frente às forças sombrias impostas pela indústria cultural, análogas ao que será conceituado como Inferno, e questiona as consequentes mudanças culturais resultantes da recepção deste veículo. Viriato, protagonista de *O telespectador*, habituado a uma vida de indiferença e devassidão, se vê diante do pós-morte e intui que seu comportamento pouco virtuoso não lhe permitiria galgar espaços elevados perante o Criador.

Viriato é conduzido pelo seu Anfitrião ao local em que pagará a sua pena. Depara-se, contudo, com uma sala clara e asséptica, que possuía apenas uma cadeira e um televisor e no mais completo isolamento. O fato de o sujeito estar num ambiente excessivamente limpo, como num hospital, é simbólico, porque ali não lhe é possível trazer as marcas que definem a sua identidade. O protagonista, neste caso, é desprovido de cultura, pois não trouxe consigo a bagagem de suas vivências e seus laços de afeto são praticamente inexistentes. Apreensivo, num primeiro momento, com a possibilidade de um total isolamento e solidão, minutos

⁴O período da ditadura no contexto brasileiro promoveu inúmeras mudanças na cultura e na sociedade; a produção cultural, sobretudo a literatura, modificou a sua expressão de linguagem em razão da imposição do silêncio e da violência do sistema político. Cf. CARDOSO, Ana Maria. In: *Sonho e transgressão em Caio Fernando Abreu: o entrelugar de cartas e contos*. Tese de Doutorado, UFRGS, 2007.

depois, ele vibra diante do que lhe é oferecido: uma rede infinita de canais disponíveis. Contudo, lhe foi imposto determinadas condições. Ele deveria estar à frente da televisão durante 24 horas, sem interrupção, nem sequer para dormir ou se alimentar, sendo que lhe era impossível desligá-la ou baixar o volume, *ad eternum*.

Assim que seu anfitrião se retira, ele tenta ir à porta, mas descobre que está preso à poltrona. Ele se coisificou tal como o móvel da sala. No entanto, ele não se abala com a situação, o que sugere que o papel que lhe fora imposto não era uma novidade. O universo ficcional traça o perfil dos sujeitos metropolitanos que, isolados, preenchem suas angústias com os programas televisivos, pois as trocas subjetivas com os demais não despertam seu interesse; ele que, ao que parece, se condicionou ao papel de mero consumidor de imagens e ideias pré-estabelecidas. A indiferença ou embotamento dos sentidos define sua personalidade, o que faz com que, simbolicamente, ele se torne uma presa fácil para o consumo. Ele confunde sentimentos e desejos, pois tem os olhos vendados pela ilusão:

...ele tinha ânsias de consumo e, no entanto, estava impedido de acesso ao mercado. E seu desejo desenrolava-se como um fio infinito. Seria menos doloroso se a sua auto-estima não estivesse sendo minada dia a dia. Não possuir aqueles produtos que conferiam valor a seus proprietários acarretava-lhe um sofrimento que lhe parecia sempre insuportável. Sentia-se faminto diante de um banquete, mas com a boca irremediavelmente costurada (BETTO, p. 114)

No entanto, após o período de três meses de encarceramento e total servidão ao que o aparelho lhe impunha, Viriato percebe que a TV não era uma mera transmissora de atrativos, mas se tornava um “ente real” que pensava por ele, sonhava por ele, imaginava por ele, em suma, sentia-se completamente esvaziado em sua identidade. Inclusive o longo tempo exposto à mídia televisiva e à série de programas intercalados não lhe permitia pensar acerca do que está sendo apreciado. Ele sente-se exaurido, pois a força da criatividade, das trocas, dos diálogos havia sido suprimida por meras cópias e reproduções acabadas. O tempo tornava-se um só, “já não havia passado, presente ou futuro”, e o espaço subjetivo do telespectador tinha se esgotado em razão de um excesso de imagens, fragmentos de ideias e assuntos diversos. Viriato finalmente compreende a intensidade da penalidade que lhe fora imposta, pois se sentia “asfixiado por aquela profusão de signos que roubavam a palavra e sonegavam o silêncio, dilacerando-o interiormente”.

As possibilidades de extravasar, as únicas possíveis enquanto consumidor, devido ao isolamento, não lhe eram permitidas. Aqui a angústia acompanha o indivíduo que, apesar dos

inúmeros estímulos midiáticos, não consegue sanar sua ambição desmedida. Subjugado, ele se torna o objeto e a televisão ganha força e autonomia, pois esta é a influência nefasta que a programação televisiva pode lhe oferecer. A capacidade de nomear, que define os sujeitos, lhe foi negada. Ele se tornara um sujeito raso, reitificado. O embrutecimento dos sentimentos é estimulado, a fim de não sentir empatia pelos demais, sobretudo por aqueles que não estão dentro do que se considera o padrão de comportamento social:

...a programação saturava-o. Embora variada, obedecia aos mesmos modelos repetitivos. A beleza esguia das mulheres, a ridicularização dos homossexuais e dos gordos, a apologia ao adultério, a comicidade derivada da desgraça alheia, a prosperidade como fruto da sorte, a espetacularização da notícia, a nova embalagem de velhas piadas, velhas histórias e velhas imagens (BETTO, p.114).

É significativo que o sujeito isolado encontre uma forma de relaxar nos programas de entretenimento, mas, à medida que o tempo passa, o quadro se torne aprisionador. Senão há interação com o outro, as forças de autonomia e liberdade se esvaziam, pois a construção da identidade ocorre através dos diálogos, das trocas afetivas. É pela palavra que o pensamento pode ser expressado e ocorrem as trocas subjetivas, reconhecido em sua identidade cultural. Aqui o sombrio prevalece, análogo ao Inferno, que o antropólogo Frei Betto pretende fazer o leitor questionar.

Outro aspecto relevante é o fato de que o veículo televisivo é uma forma de entretenimento sobretudo para os que se encontram isolados: os detentos, os aprisionados e os que, diante da falta de políticas públicas, como as crianças e idosos, não possuem atividades para além dos limites de seus lares. A formação cultural das mídias é um tema complexo, que exige um debate mais amplo e democrático, pois considerar os valores éticos e humanos é de fundamental interesse para se viver em sociedade.

Interatividade e Ensino a Distância

Superar a postura passiva do telespectador, a fim de se apropriar das novas ferramentas de TICs, como a internet por exemplo, é realmente um salto para uma outra margem, um desafio para os sujeitos do século XXI. As pesquisas indicam um crescimento na modalidade em educação a distância e o formato metodológico e teórico de ensino presencial não pode ser apenas transferido para o ensino a distância, através das novas ferramentas.

Exige-se um cuidado na preparação do material no sentido de atentar para as particularidades dos educandos e, assim, contextualizar os conhecimentos na região em que o aluno se situa.

No ano de 2007, o governo decidiu estabelecer referenciais de qualidade para regulamentar os cursos de ensino a distância, a fim de minimizar os efeitos muitas vezes insatisfatórios desta modalidade de ensino. Um dos aspectos enfatizados é de que um projeto de curso superior à distância precisa estar atento a um compromisso institucional com vistas a garantir a formação técnico-científica para o mundo do trabalho e, concomitantemente, considerar a dimensão política para a formação do cidadão. E mais: a educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presencial, presença virtual e à distância – deve enfatizar o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade mais justa.

Outro aspecto importante no documento é o de que a educação deve superar a visão fragmentada do conhecimento, a fim de compor a estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e contextualização. Nesta perspectiva, a educação encontra um espaço desafiador e distinto dos meios de comunicação de massa, como o veículo televisivo, por exemplo. Se a televisão conta com um aparato voltado ao consumo e à padronização do pensamento, o arcabouço teórico e prático dos cursos de educação a distância tem um percurso que vai no sentido oposto, já que precisa levantar questionamentos, práticas e discursos inovadores para que ocorra um despertar à criatividade, à autonomia e à cidadania.

Neste sentido, a educação a distância deve propiciar um ambiente que promova a interação dos seus alunos entre si, através de fóruns e chats, destes com o professor e, essencialmente, na apreensão do conhecimento disponibilizado, de forma autônoma. Para tanto, é necessário destacar as diferenças entre interação e interatividade, que, muitas vezes se expressam de maneira difusa. Para Belloni (1999), o conceito sociológico de interação é a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro entre dois sujeitos, que pode ser mediada por algum veículo técnico de comunicação (telefone ou carta). Já a interatividade é a potencialidade técnica que é disponibilizada por um determinado meio, como um hipertexto ou jogos eletrônicos; há também o conceito de interatividade como a atividade humana que age sobre a máquina e, de receber em troca uma “retroação” sobre ele.

Diante dos novos modelos de interatividade, é inevitável que o papel do professor também se modifique nesta quebra de paradigmas. O novo formato exige que o professor se torne um mediador do conhecimento e sua função se dissolva hierarquicamente em relação

aos encontros clássicos que se davam em sala de aula. Antes, a aprendizagem ocorria, na maioria das vezes, através do seu arcabouço teórico e a partir daí ocorriam as trocas, os diálogos, enfim, o saber. Os docentes, mediadores em um novo espaço de conhecimento, não são os únicos referentes na aprendizagem; aliás, percebe-se que estas mudanças também se estenderam ao ensino presencial, pois estudos demonstram que professores, sempre atentos aos objetivos propostos pela disciplina, devem recorrer às múltiplas linguagens, a fim de diversificar a apreensão dos conteúdos, e ir ao encontro do universo sócio-cultural dos seus educandos. Na atual quebra de paradigmas hierárquicos, o professor também é um aprendiz das linguagens visuais, sonoras, interacionais e cabe também a ele a autoaprendizagem inevitável ao novo contexto educacional.

Enfatiza-se, neste caso, a necessidade do letramento digital enquanto instrumento de inclusão social; vale dizer que incluir digitalmente não significa apenas ‘alfabetizar’ a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores. Naturalmente que para que isto ocorra é necessário que o indivíduo seja letrado no seu idioma e que tenha certo domínio quanto aos códigos de leitura e escrita vigentes em sua sociedade para que, a partir dos mesmos, possa aproveitar as possibilidades que as TICs oferecem. Isto não é diferente no cotidiano dos professores, que necessitam não só dominar as tecnologias de informação e comunicação, como também reorganizar *como* irão disponibilizar os conteúdos e saberes para uma aprendizagem mais efetiva e próxima dos seus educandos.

Assim, a quebra de paradigmas das práticas de TICs na educação são inúmeros e em muitas direções. O uso das redes sociais, como prática de interação social, tem ganhado um amplo número de adeptos, contudo a transposição da prática para o ambiente da aprendizagem, não conquista a mesma adesão e eficácia. Pesquisas demonstram que os alunos de educação a distância ainda não conseguem se apoderar de formas interativas que lhes são disponibilizadas. Os ambientes virtuais de ensino, como fóruns, salas de bate-papo, emails ainda são utilizados de maneira insatisfatória pelo estudante, o que faz com ele não se sinta integrado ao curso do qual faz parte. Este fator é um dos determinantes para a evasão dos cursos na modalidade a distância (SERRA, 2005). Talvez por esta razão que a nova regulamentação (2007) tenha definido que os cursos precisam estimular e dar ênfase às trocas de saberes por meio de fóruns, salas de bate-papo, chats, pois são estas formas de convivência que permitem que o aluno avance nas etapas de apreensão do conteúdo. Aliás, é por meio

destes instrumentos que os alunos tendem a ter o sentimento de pertencimento ao curso do qual fazem parte.

Outro aspecto a considerar como obstáculo à interatividade, em especial ao eixo comunicativo (Serra, 2005), diz respeito à dificuldade de expressão escrita que inevitavelmente acompanha os alunos, seja no ensino a distância, ou na educação presencial. As mensagens tendem a apresentar enunciados de duplo sentido, ou confusos, impedindo uma maior eficácia na resolução de problemas pelo professor/tutor na aprendizagem do ensino online.⁵Há que se considerar ainda, que no turbilhão de informações encontradas na rede, os alunos têm dificuldades de pesquisar um determinado assunto, pois não distinguem o grau de relevância de um texto para outro, ou a confiabilidade dos endereços de pesquisa. Aqui se encontram competências indispensáveis ao saber e que se desenvolvem ao longo da prática de aprendizagem, seja a distância ou no ensino presencial.

Os cursos também precisam considerar o acesso aos meios tecnológicos: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros para seus educandos. Além disso, a educação, sobretudo na modalidade à distância, precisa contemplar cursos de caráter introdutório, a fim de sanar dúvidas quanto à alfabetização digital, a fim de que seus estudantes tenham condições de êxito, não só no curso do qual fazem parte, mas também no exercício de uma plena cidadania. E, por fim, é inegável que o material a ser disponibilizado deve ser pensado e articulado por uma equipe multidisciplinar para que o ambiente de ensino-aprendizagem seja atrativo, com vistas a diminuir o crescente abismo que separa a escola da sociedade.

Interatividade: Possíveis Caminhos

Se as tecnologias de informação e comunicação ganham cada vez mais força no cotidiano dos indivíduos, quais são os possíveis caminhos para o estímulo do exercício de interação? Conforme levantamento de artigos científicos, a não interação provoca inevitavelmente uma ausência de laços de comunicação e, por extensão, uma falta de pertencimento ao ambiente de aprendizagem em rede. A mudança de comportamento, porém, vem sendo exercitada de forma espontânea através das redes sociais ou pelas buscas de informação através de matérias jornalísticas, músicas, blogs, entre outros. Nota-se que os usuários em rede apreciam, por exemplo, ao ler uma notícia em rede, expor o seu pensamento aos demais, em forma de comentários. Esta prática tem se tornado frequente, mas ela nem

⁵ A autora faz um estudo detalhado de como ocorre a interação comunicacional entre professores e alunos, a fim de verificar quais são os impedimentos de aprendizagem no ambiente online.

sempre contribui para um debate democrático; o que se nota é que, às vezes, as discordâncias não ajudam no crescimento através da troca de ideias, mas criam uma atmosfera de hostilidade entre alguns sujeitos, criando um ambiente constrangedor. Isto provavelmente está relacionado ao fato de que o indivíduo, nestas condições, se protege pelo anonimato e, em paralelo, confirma a dificuldade do exercício da cidadania que ocorre através do diálogo, a fim reformular inúmeros setores sociais que ainda carecem de mudança. Aliás, as dificuldades em criar um ambiente de trocas verdadeiramente efetivas em rede, através do debate, são as mesmas que se vê em sala de aula e em locais onde os cidadãos precisam chegar a um acordo em prol do bem comum, como em reuniões de condomínios, sindicatos, centros acadêmicos, entre outros.

No entanto, o orkut e o facebook, enquanto redes sociais, têm demonstrado um envolvimento promissor no que diz respeito às comunidades associadas por um determinado assunto. Contudo, o fato de os participantes de comunidades estabelecerem trocas a partir de um interesse comum, em grande parte das vezes, demonstra um aprendizado que se estende para além do ambiente em rede. Há inúmeros debates e compartilhamento de textos, no momento em que se estuda um autor vinculado à literatura ou à música, por exemplo. Aliás, a colaboração, nestas condições, é surpreendente, seja pela disposição no esclarecimento de dúvidas ou pela troca de material entre os membros. Na mesma direção encontram-se os ambientes nos quais os usuários têm espaço para expor sua criação individual através de expressões literárias, musicais. É possível dizer inclusive que, no campo literário, os autores já consagrados se servem do ambiente em rede para se fazer conhecer, a fim de ampliar o seu público leitor. Nestas condições, a socialização de ideias tem sido um exercício significativo, conforme anunciado por Pierre Lévy (1999).

O ambiente escolar do ensino presencial, por sua vez, também tem agregado estas formas de interação pela criação de blogs, jornais, zines, a fim de articular conteúdos curriculares. Nesta direção encontram-se inúmeros artigos de autoria de professores, que explanam a eficácia dos meios de comunicação e informação para a criação de um espaço de saber criativo e autônomo. Caso disso, é o relato de um professor de literatura brasileira que convocou a sua turma a criar blogs, a fim de estudar um determinado gênero literário, através da prática de seminários (SILVA, 2010). Uma das dificuldades encontradas nesta prática educacional presencial é o extensivo período histórico abarcado pela disciplina, que, muitas vezes, estuda um determinado gênero literário ao longo dos séculos. O professor, contudo, notou que os seus alunos não só estudaram e aprofundaram o conteúdo que lhes havia sido

designado, como também conseguiram contribuir para o estudo dos demais colegas, relacionando, trocando e discutindo saberes. Naturalmente que estas trocas foram estimuladas pelo professor, que os orientou quanto à necessidade de avaliar o intercâmbio de ideias a partir de um sistemático acompanhamento dos comentários no espaço dos blogs. Outra questão relevante é que a criação de blogs em torno dos estudos literários permitiu que os alunos escrevessem para além do ambiente de sala de aula, o que fez com que eles adotassem uma linguagem acessível, a fim de se aproximar de outros possíveis leitores. Uma das conclusões da experiência, segundo relato do docente, foi perceber que os alunos estavam afinados com a proposta, já que perceberam que o exercício se aplicava ao cotidiano e não era apenas uma tarefa acadêmica a ser cumprida.

Sabe-se que as mudanças em torno das práticas sociais, que ocorrem em meio ao ambiente em rede, ainda são uma novidade para a ampla parcela da população. É necessário, nestas condições, um debate mais amplo em torno de políticas públicas, no contexto brasileiro, para que haja uma democratização no acesso à rede, pois este fator não se efetivou plenamente. Outra questão é a má qualidade técnica da internet que dificulta a operacionalização do seu uso. Na mesma direção, encontram-se os estímulos legais que permitirão que a ampla população tenha acesso à TV digital, que irá dinamizar recursos interativos a favor destas mudanças. O acesso às tecnologias de informação e comunicação poderá inclusive fortalecer os laços entre gerações, uma vez que, hoje, se nota uma disparidade entre os que vivenciam estas ferramentas desde o início do processo da aprendizagem, os “nativos digitais”, e os que não contaram com a referida estrutura.

Considerações Finais

O uso das tecnologias de comunicação e informação, sobretudo a internet, permite um espaço favorável para a democratização do saber e o seu livre fluxo. O conhecimento não se restringe mais a um grupo, mas é compartilhado por um amplo número de indivíduos, independente do local em que é produzido. As distâncias, por sua vez, minimizadas pelo ambiente em rede, promovem trocas colaborativas, criativas e autônomas. A escola e a família, principais referentes de conhecimento, não podem voltar as costas às inevitáveis mudanças em sociedade, mas defender e fortalecer os valores humanos e éticos, indispensáveis a um convívio social mais harmônico. Desta maneira, o abismo que separa a geração dos letrados no ambiente digital e a dos não letrados deve ser paulatinamente

resolvida e, em paralelo, o último grupo pode contribuir através do diálogo, do comprometimento e do afeto, condições tão necessárias à sociedade.

Nesta perspectiva, é preciso considerar a influência da indústria cultural na formação dos brasileiros, sobretudo a mídia televisiva, que condiciona comportamentos há muitas décadas. A partir daí não basta apenas o acesso às tecnologias, mas é preciso preparar os indivíduos, tanto na qualidade da sua formação cultural, sobretudo no domínio do código escrito, quanto no exercício de uma postura ética e responsável em relação aos ambientes em rede. Enfim, as bases para uma democratização do ensino, seja presencial, ou a distância, ainda estão em vias de se estruturar, pois são inúmeros os fatores que envolvem a aprendizagem nos dias atuais.

Referências Bibliográficas

AMORETTI, M. S. *Ferramentas cognitivas e interação verbal na EAD: Uma estratégia semiótica de gestão e docência*. Disponível em http://www6.ufrgs.br/cursopgdr/download/UAB_SuzanaAmoretti.pdf

ALMEIDA, Luiz Henrique Touguinha de. *Aprendizagens e tecnologias contemporâneas: um novo modo de ser e de aprender?* *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, vol.3, n. 2, Taubaté, 2010.

AXT, Margarete. *Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede*. Porto Alegre, *Revista Informática na Educação: teoria e prática*, v.11, n. 1, 2008.

BELLONI, M. L.. *Educação a distância*. São Paulo. Editora Autores Associados, 1999.

BETTO, Frei. *Treze contos diabólicos (e um angélico)*. São Paulo: Planeta, 2005.

BOSI, Alfredo. *Poesia resistência*. In: *O ser e o tempo da poesia*. 6ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CARDOSO, Ana M. *Sonho e transgressão em Caio Fernando Abreu: o entrelugar de cartas e contos*. *Tese de Doutorado*. UFRGS, 2007.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o novo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASTELL, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 2. São Paulo, Paz e Terra, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *O que é virtual?* São Paulo: Ed 34, 1996

MARTINS, Cátia Alves & GIRAFFA, Lúcia M. Martins. *Formação do docente imigrante digital para atuar com nativos digitais no ensino fundamental*. In: *VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE)*, Curitiba, 6 a 9 de outubro de 2008.

MININNI, Giuseppe. *Psicologia cultural da mídia*. São Paulo: Girafa e Ed SESC, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, Brasília, agosto de 2007, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

MONTEIRO, Elis. Nativos digitais já estão dominando o mundo e transformando a forma como o ser humano se comunica. O Globo – Revista Digital, publicado em 18/05/2009, disponível em <http://oglobo.globo.com/tecnologia>, acesso em 12 de agosto de 2012.

MORAES, Heloisa J. P. Inteligência coletiva: o ciberespaço como retrato da sociedade... In: *Revista Famecos*, Porto Alegre, v.18, n. 2, p 542-556 maio de 2011.

PASSOS, Paula Caroline Schifino Jardim BEHAR & Patricia Alejandra. Interação e Interatividade através das interfaces de materiais educacionais digitais. *Revista Renote*, v. 9, n. 1 jul. 2011.

SANTOS, Daniela Gehlen dos e GOMES, Andréia. Considerações acerca do Internetês. *Revista Ensino & Pesquisa*, vol. 1, n. 5, União da Vitória, 2008.

SERRA, Daniela Tereza Santos. Afetividade, aprendizagem e educação online. *Dissertação de Mestrado*, Belo Horizonte, PUCMINAS, 2005

SILVA, Marciano Lopes e. O uso de blogs e chats no ensino de literatura. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 71-77, abr./jun. 2010.

VELOSO, Renato. *Tecnologias da informação e comunicação: desafios e perspectivas*. Saraiva: São Paulo, 2012.

(Co)Educar ao Pensar a Produção de Material Pedagógico Digital para a EaD¹

Berenice Vahl VANIEL²
Débora Pereira LAURINO³
Tanise Paula NOVELLO⁴

Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS

RESUMO

Este artigo tem como foco analisar o conversar de professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG sobre a produção de material digital para o Curso de Licenciatura em Ciências e Matemática a Distância incluindo o estudante como (co)autor dessa produção. O conversar ocorreu em duas redes de conversação: a rede CEAMECIM e a rede Professores de Ciências. A fim de subsidiar a argumentação da necessidade de vivência e problematização de forma recursiva sobre o ser professor utilizamos conceitos presentes na Biologia do Conhecer, proposta por Maturana e Varela. As problematizações apontam para a necessidade de imersão em uma cultura científica que aceite o viver na incerteza, em um mundo sem fundações. Também assinala para emergência de aceitação da (co)produção, do tempo cognitivo e da autonomia e portanto, do estudante em sua legitimidade. Verificou-se que foi pelo conversar sobre a produção de material pedagógico para EaD que os professores exercitaram o (co)educar, ou seja, o ato de educar o outro e ao mesmo tempo a si próprio em codependência.

PALAVRAS-CHAVE: (co)educar; educação a distância; respeito ao outro.

ABSTRACT

This article focuses on analyzing the conversation of teachers and students from Postgraduate Program in Science Education (PPGEC) of Federal University of Rio Grande – FURG about the production of digital material for the Distance Licentiate Course of Science and Mathematics including students as (co)author of this production. The conversation took place on two conversation networks: the CEAMECIM and Science Teachers networks. In order to support the argument of the need of experiencing and problematizing recursively about being a teacher we used concepts present in Biology of Cognition, proposed by Maturana and Varela. The problematizations point to the need for immersion in a scientific culture that accepts the living in uncertainty, in a world without foundations. Also points out to the emergence of acceptance of (co)production, cognitive time and autonomy and, therefore, of the student in its legitimacy. It was found that through conversation about the production of

¹ Trabalho apresentado na Divisão Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, email: bvaniel@gmail.com

³ Orientadora do trabalho. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, email: deboralaurino@furg.br

⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, email: tanisenovello@furg.br

pedagogical material for distance education teachers exercised the (co)educate, i.e. the act of educating others while itself in codependency.

KEYWORDS: (co)educate; distance education; respect to the other.

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa que ocorreu no entrelaçar das redes de conversações e de convivência, nas ações de pensar, planejar e organizar um Curso de Licenciatura de Ciências e Matemática a Distância (CLCMD) na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Partilhamos do pensamento de Maturana (2009) ao expressar que, nós, seres humanos, surgimos ao conviver em redes de conversações que se constituem nos distintos mundos que habitamos no âmbito de sentires e fazeres-sensoriais-emocionais que se realizam de modo espontâneo no conviver amoroso. O que dizemos em relação a vida cotidiana, quando nos referimos aos assuntos culturais, “define uma maneira de conviver humano como uma rede de coordenações de emoções e ações que se realiza como uma configuração particular de entrelaçamento do atuar e do emocionar das pessoas que vivem essa cultura”. (2009, p. 14).

Foram nessas redes que o CLCMD foi pensado de forma cooperativa e coletiva desde o ano de 2008, em um primeiro movimento, por cinco professores pesquisadores do Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM) que atuam nas licenciaturas em Matemática, Química, Biologia e Física. Seu Projeto Pedagógico (PP) foi construído e reconstruído em um processo de formação continuada, em diferentes movimentos, a cada movimento o grupo se ampliava. O primeiro grupo fez um desenho inicial, com alguns elementos constitutivos do PP, como: os princípios do curso, propostas de ementas para as disciplinas, perfil do egresso e estratégias para alcançar tal perfil. Também foi esse grupo que promoveu discussões a fim de compreender as visões sobre ciências desse coletivo e que definiu o objetivo para o curso:

Formar professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental assumindo a escola como um campo profissional específico, sendo capazes de problematizar a sua prática pedagógica, o planejamento, a avaliação e a gestão escolar, bem como para superar a histórica falta de professores com formação de nível superior em Ciências e Matemática. (FURG, 2012)

No primeiro semestre de 2010, ocorreu o segundo movimento; nesse a discussão sobre as ementas, estratégias metodológicas de ensino para alcançar o perfil desejado foi ampliada, bem como, foi experienciado o planejamento e a organização das primeiras disciplinas e iniciada a discussão sobre a produção de material digital para o curso, esse movimento ocorreu na disciplina “Currículo e Formação de Professores em Ciências e Matemática – (CFPCM)”, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC), neste artigo denominada Rede CEAMECIM.

No semestre seguinte, aconteceu o terceiro movimento na disciplina “Educação em Ciências e Educação Ambiental (ECEA)”, também do PPGEC denominada Rede Professores de Ciências. Nesta disciplina a proposta foi exercitar a metodologia de Análise Textual Discursiva⁵ (ATD) articulada à algum aspecto relacionado ao CLCMD, nós escolhemos e produzimos argumentos relacionados a produção de material digital.

Nosso objetivo neste artigo é discutir e analisar os dois últimos movimentos, as duas redes, Professores de Ciências e CEAMECIM no que se refere à problematização do uso do material digital. Para tanto, registramos as conversas estabelecidas nos encontros que constituíram esse coletivo, selecionamos e transcrevemos aqueles em que emergiram aspectos relacionados à produção de material pedagógico digital para EaD e os analisamos utilizando a ATD. A partir dessa interlocução construímos o meta-texto contendo a descrição, interpretação e explicação da experiência vivida.

Consideramos pertinente trazer, primeiramente, as orientações para produção de material disponibilizadas nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, publicado pelo MEC e o nosso entendimento sobre produção de material pedagógico digital.

Material Pedagógico Digital: concepções e orientações

Os Referenciais (Brasil, 2007) apontam que, para atender aos diferentes públicos alvo, com seus diferentes contextos socioeconômicos e culturais, o material pedagógico deverá ser composto por um conjunto de mídias compatíveis com a proposta e com o contexto socioeconômico deste.

⁵ A Análise Textual Discursiva segundo Moraes e Galiazzi (2007) é constituída de três elementos: a unitarização, a categorização e a comunicação (meta-texto); e através deles emergem compreensões e a reformulações do fenômeno a conhecer, da experiência vivida, com base na auto-organização do texto.

Os Referenciais de Qualidade sugerem, ainda, que seja constituída uma equipe multidisciplinar de docentes incluindo “profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros” que trabalhem de forma integrada para atingir os objetivos da EaD.

O Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília – CEAD/UnB traz em seu site, no item produção de materiais para o ensino a distância⁶, a seguinte informação:

O conteúdo produzido pelo centro conta com participação de doutores e mestres do quadro da Universidade de Brasília e conteudistas convidados, autores reconhecidos com várias publicações no país e no exterior. Utilizamos materiais no formato eletrônico, impresso, videoaula, videoconferência e audioconferência. Criamos, especialmente para cada curso, a identidade visual, que tem por finalidade facilitar a navegação do aluno na sala de aula virtual, de modo que ele possa identificar prontamente seu curso, sua turma, os fóruns, os arquivos, as atividades, o cronograma, as informações, o hotsite do curso e outras funcionalidades. (2011, p. 1).

Percebemos pelo fragmento o enfoque dado na constituição de uma equipe multidisciplinar, que é composta por professores conteudistas e autores reconhecidos, com foco na navegação e identificação visual, conforme apontam os Referenciais de Qualidade.

Em nosso entendimento a produção de material didático digital envolve o planejamento, a elaboração, a organização e adequação do material à plataforma escolhida. Esses processos estão imbricados e em movimento “num ir e vir no tempo” que inclui também o processo interativo e produtivo que ocorre durante o ensinar e o aprender de professores, tutores e estudantes; nesse sentido, há a necessidade de ser flexível, aberto, além de trazer o conteúdo conceitual.

No planejamento a escolha do referencial teórico é explicitada, bem como, é clarificado o método pelo qual o processo pedagógico ocorrerá. Antes de elaborar algum material é recomendável a seleção de materiais digitais já existente para que esse possa ser reelaborado ou readequado de acordo pressupostos do curso. A elaboração/produção de um material totalmente novo, que pode ser textos, ensaios teóricos, artigos, vídeos, apresentações de slides, objetos de aprendizagens, imagens, charges, tabelas, fotos, animações, simulações e experimentos requer uma revisão tanto linguística como de diagramação para que o material constitua a identidade da disciplina porém inserida em um curso que possui uma identidade também constitutiva. Nesse

⁶ Disponível em http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=18, acessado em 14 de janeiro de 2011.

sentido, ressaltamos e concordamos com a importância de uma equipe multidisciplinar qualificada, como citado nos Referências de Qualidade (BRASIL, 2007).

A organização e adaptação do material na plataforma personifica a dinâmica dada ao processo pedagógico. Faz parte da organização a maneira pela qual encadeamos as atividades, os recursos tecnológicos de interação da plataforma à intencionalidade do curso/disciplina. A organização visual desse espaço auxilia na compreensão dos conceitos estudados uma vez que ela explicita os processos didáticos pedagógicos.

As problematizações nas redes de Professores de Ciências e CEAMECIM sobre esse tema ocorreram com o foco na inclusão dos estudantes da EaD, desde sua chegada no curso, como autores na produção de material pedagógico. Entendemos por autor aquele sujeito que se coloca na ação da escrita singular permeada pela tecnologia, em interação nas suas redes de conversações e pela escrita se metamorfoseia, se produz e se constitui autor. O princípio que norteou as discussões foi o respeito aos estudantes, às suas experiências e aprendizagens, sendo necessário exercitar o ouvir pela escrita e o acompanhar o percurso do estudante.

Pensar a formação de professores nesta perspectiva foi possível, pois esses professores formadores participam de uma rede de conversação, na qual percebemos a ausência de fundação, pela forma de pensar o estudante como (co)autor, (co)produtor do material pedagógico digital, gerando assim a circularidade criativa na formação de todos ao mesmo tempo. Viver na ausência de fundação é entender que estamos em um mundo que não é fixo e nem preestabelecido, mas que emerge a partir de nossas vivências, de nossas escolhas, que vai sendo moldado permanentemente por cada uma das nossas ações/interações.

Esta formação de todos ao mesmo tempo chamaremos de (co)educar, considerando que o prefixo “co” significa na companhia de, algo que ocorre em concomitância. Assim entendemos o (co)educar como o ato de estarmos educando o outro, nossos estudantes, e ao mesmo tempo, concomitantemente, educando a nós, professores formadores, em companhia, em codependência com o outro, o outro é também o professor formador que faz parte das redes de conversações, que faz parte do coletivo que discute e problematiza o seu fazer. Como diz Maturana o educar “ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.” (MATURANA, 2012, p. 01).

Passamos a seguir a explicar as conversas que ocorreram no conviver dessas duas redes. Trazemos a explicação científica emergida da práxis de viver a formação de professores formadores a partir do pensar o estudante como legítimo outro na convivência, tendo como pano de fundo as recorrências e recursões⁷ que emergem na discussão sobre a produção de material pedagógico digital para EaD. Referimo-nos aos professores constituintes das redes com os títulos das obras do artista Escher, por encontramos em Maturana e Varela (2005) e Varela (2000), autores da teoria que sustenta nossas argumentações, referências a elas para explicação de alguns conceitos.

(Co)educar: ação que emerge na ausência de fundação e no respeito ao estudante como legítimo outro na convivência

Demo-nos conta sobre a inclusão dos futuros acadêmicos do curso na produção de material pedagógico digital, pelo questionamento de um dos colaboradores da Rede de Professores de Ciências, Laço de Moébios.

Laço de Moébios: Mas, quem é o coletivo da produção de material?

Gravitação: Esse coletivo é só de professores?

Metamorfose: Sim, porque os alunos não foram nem selecionados ainda. O coletivo são os professores formadores. [...]

Galeria de Arte: A Metamorfose respondeu: não o aluno não foi selecionado. Ora o planejamento pode incorporar isso. De que forma? A proposição de atividades que venham a ser material.

Ar e Água: Por isso então a afetividade e o diálogo, eles têm que estar presentes.

Metamorfose: Eu agora me dei conta que estava cortando o diálogo, pois se não estava incluindo os alunos...

Galeria de Arte: O material organizado lá tem que ser coletivo, isso significa que ele tem que ter o aluno, então eu tenho que ter o aluno, as atividades que vão ser propostas, elas têm que incorporar produções dos alunos. Isso é uma coisa e aí bom, isso vai gerando todo o restante.

Esse diálogo levou à (re)significação sobre o coletivo que produz material digital, pela ausência de fundação que permeia a rede. Essa ausência é observada nas conversas que emergiram, na negociação do caminho a seguir, ao incorporarmos o que não estava preestabelecido ou pré-pensado: o estudante fazer parte desse coletivo da produção de material. Do mesmo modo, quando Galeria de Arte afirma que “Isso é uma coisa e aí bom, isso vai gerando todo o restante” percebe-se a “ausência de fundação

⁷ Maturana afirma que “recursividade e recursão são palavras que se referem ao ocorrer de um processo quando a repetição de seu ocorrer se aplica sobre o resultado de seu ocorrer anterior.” (2009, p. 8). Esses também são conceitos-chaves deste projeto de tese, portanto serão retomados de forma recursiva.

não só no sentido de compreender, mas também no sentido de atualizar” e nessa atualização “a vida ou a existência humana passa a ser uma interrogação, uma dúvida ou incerteza” (VARELA; THOMPSON; ROSCH 2003, p. 246).

(Re)pensar o coletivo que produz o material pedagógico digital do curso incluindo os acadêmicos nesse processo de produção requer que estejamos imersos em uma cultura científica que aceite o viver na incerteza, que aceite viver em um mundo sem fundações; e requer, também, a aceitação do outro como legítimo outro, nas suas especificidades do viver.

Libertação, no conversar da Rede de Professores de Ciências, argumenta que a produção de material, além de incluir o estudante necessita, também, ser aberta, flexível, passível de mudanças e ajustes, e, estes ajustes irão ocorrer a partir do encontro com os estudantes e que, para isso, necessitamos buscar estratégias para conhecê-los.

[...] conhecer o aluno da EaD, saber de sua trajetória, o que o leva a ser professor de ciências e matemática no ensino fundamental, qual sua história. [...] Construção de portfólios sobre sua trajetória desde a educação básica até sua escolha profissional propondo leitura de textos com interação. [...] o material tem que estar aberto para ir fazendo ajustes, e modificando. Tem que ser flexível, tu não pode pensar eu não vou mudar nada. Tu vai mudar, a partir da primeira semana, tu já está revendo todo o planejamento, toda a organização da disciplina, isso é um processo, é uma ideia, que a gente organizou dessa forma tendo o material como suporte.

Essa compreensão implica na aceitação do estudante como legítimo outro na convivência que é o que constitui uma conduta de respeito. Tal conduta se estabelece a partir de interações recorrentes, envolventes e amplas, nas quais estão presentes a aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações. (MATURANA, 1998).

A recursão do conversar sobre o CLCMD nos indica que estamos fazendo Ciência e propondo uma forma de (co)educar ao desejarmos criar um espaço de convivência, pelo pensar um material didático que incorpore a produção dos cursistas, e que precisamos, também, incluí-los nesse coletivo, neste espaço de convivência desde o seu início. Para Maturana (1990) os docentes ao desejarem esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, a partir da aceitação recíproca produzem uma dinâmica na qual vão mudando juntos. É nesse conversar sobre a inclusão dos estudantes como parte desse coletivo que o coletivo se modifica, se produz, e faz ciência. De acordo com (MATURANA, 2001), ao fazermos ciência desta forma determinamos o curso da Ciência.

Ao pensar a produção do estudante originada na codependência da produção do professor, estamos no domínio do (co)educar. A clareza de que nos educamos mutuamente contribui para que possamos produzir o material didático na circularidade

pautada na codependência da cooperação. Não desejamos caracterizar essa, uma situação de causa e efeito, mas sim que nessa circularidade, a cada volta dada, emerge algo novo a ser incorporado, “a produção de um mundo através de uma história viável de acoplamento estrutural.” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 267).

Para esses autores, existe um caminho apenas quando caminhamos, e como primeiro passo, temos de enfrentar a ausência da fundação na nossa cultura científica e aprender a incorporar essa ausência na compreensão do vazio. “Vazio” compreendido, nesta teoria, como se todas as coisas se encontrassem vazias de qualquer natureza intrínseca e independente, dado que a existência é originada codependentemente – isso na circularidade. Para Varela (2000) o fenômeno básico na circularidade, é a existência de elementos de diversos planos que se reúnem operacionalmente e formam uma unidade, a raiz em sua interação circular, diz ainda o autor que é nessa interseção que nasce a autonomia.

A circularidade ocorreu na experiência de pensar a produção de material de forma aberta, flexível, em codependência com o estudante, pautada pela cooperação, com espaço para incorporar as produções deles. Acreditamos que é “preciso viver o que deve ser alcançado” (MATURANA; PÖRKSEN, 2004, p. 70), por isso, se desejamos que esses licenciandos escutem, conheçam e valorizem seus futuros estudantes, que eles valorizem suas escritas, que eles propiciem oportunidades de viver a pesquisa, eles próprios, os licenciandos, devem vivenciar esses afazeres, em uma circularidade criativa e cooperativa.

A circularidade criativa envolve um coletivo e o possibilita formar-se e viver o (co)educar ao problematizar cada elemento novo dos seus afazeres que emerge na recursão da rede de conversação, vivenciando a problematização e a reflexão sobre o que acreditamos que deve ser alcançado.

(Co)Educar: Limites Institucionais e Respeito ao Tempo de Reorganização Cognitiva do Estudante

A fim de que possamos constituir um (co)educar no qual o estudante é o (co)autor do material pedagógico digital, construído a partir da pesquisa, da leitura e da escrita existe a necessidade de respeitar o tempo de cada um dos envolvidos no processo de aprendizagem, respeitar o tempo necessário para cada estudante organizar-se

cognitivamente, respeitar também o tempo do professor, bem como buscar formas de superar as limitações institucionais temporais para que sejam respeitados esses tempos.

Contraste, na Rede CEAMECIM, nos trás essa discussão:

Só um pouquinho, eu há muito tempo eu já parei de discutir a questão do ensino a distancia. Que é um ensino que seria voltado para as necessidades dos estudantes. Mas observem que todo ensino a distancia tem prazos. Então atender a necessidade do estudante, na realidade não ocorre.

Que necessidades dos estudantes são essas que devem ser contempladas? Ao olhar para o fragmento da conversa acima pensamos que são necessidades advindas da correria do dia a dia, da sobrecarga de trabalho do estudante a distância, dos diferentes compromissos que ele possui e por isso não tem o tempo necessário para “executar” as tarefas acadêmicas. Mas, também fomos remetidas a pensar e nos questionar sobre o tempo necessário para a reorganização cognitiva do estudante, este, muitas vezes, também não é contemplado pela instituição, mas se estamos propondo que o estudante seja ativo no seu processo de aprendizagem essas questões necessitam ser discutidas e problematizadas, para também poderem ser incorporadas ao nosso (co)educar.

Pois é, o problema esta aí, tem a institucionalização que limita. Nós poderíamos perpassar pelo verão, sem problema nenhum, só que devido as necessidades individuais dos professores existe um limite e um fim programado, e não deveria ser. (CONTRASTE; REDE CEAMECIM).

Considerando que a aprendizagem é um processo interno do sujeito, um processo de dar-se conta, de tomada de consciência, e de reorganização cognitiva desencadeado pelas perturbações ocorridas nas interações, que esse processo demanda tempo, e tempos e formas diferentes para cada sujeito, pois ele necessita se dispor a “pensar sobre”, ele precisa também ter o desejo de “pensar sobre” e é esse tempo que necessita ser respeitado. Como respeitar esses tempos e transpor os limites que permeiam a instituição?

Melhor ainda se a gente pode pensar nas duas, nas duas coisas né, acho que essa é a riqueza do processo. Eu acho que a gente enquanto professor, a gente não dissocia isso, de dizer, bom, então eu pensei ali narrativas, como é que eu vou fazer? Quantas semanas eu tenho? Porque o que o Contraste diz é, claro, a gente pensa isso, o tempo do aluno, mas isso está em uma instituição, a instituição tem um calendário, uma coisa é tu pensares fora desses parâmetros, e outra é a institucionalização disso, que limita. (GALERIA DE ARTE; REDE CEAMECIM).

Na prática é difícil tanto para professores quanto para estudantes respeitarem esse tempo, pois as produções textuais iniciais virão com fragilidades, uma vez que vivemos imersos em uma cultura que privilegia a oralidade e não a escrita, a cópia e não

a pesquisa, a fragmentação do tempo, e não a sua relativização. A fim de estabelecermos outras formas de viver necessitamos evocar outra forma de (co)educar. Pois “como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver.” (MATURANA, 1998, p. 30).

Romper o que está institucionalizado é um desafio, mas é no coletivo que podem emergir outras formas de fazer, de possibilitar que o processo seja mais flexível, que seja respeitado o tempo do estudante, que ele possa ter maior liberdade, e por sua vez maior autonomia.

existem outros cursos que os professores vão liberando semana a semana o material, mas eles fazem atividades que tem um determinado tempo da semana para fazer, mas eles abrem o segundo tópico deixando o primeiro tópico aberto, para que aqueles alunos, que por uma eventualidade de um trabalho que ele teve que viajar, ou que não pode fazer naquela primeira semana ele possa fazer o da primeira semana e ir adiantando os da segunda semana, mas ele de qualquer maneira, vai ter um limite no final, porque se ele for indo num determinado momento da vida dele ele vai ter que fazer um esforço dobrado para ele recuperar aquelas semanas que ele não fez, isso exige maior autonomia do estudante.(ÁGUAS AGITADAS; REDE CEAMECIM).

No fragmento acima Águas Agitadas relata uma possibilidade mais flexível de resolver o limite da falta de tempo do estudante para execução das tarefas acadêmicas causado por eventualidades. Esta fala de Águas Agitadas nos remete novamente ao tempo de reorganização cognitiva do estudante, a qual pode e deve ser respeitada pelo educador que deseja criar um espaço de convivência reflexivo “porque todos os que participam nele atuam vivendo o âmbito de coerências operacionais de sua realização como um espaço de ação e reflexão que lhe transmite respeito, autonomia, responsabilidade e liberdade reflexiva, qualquer que seja seu fazer.”(MATURANA; PÖRKSEN, 2004, p. 60).

Assim, a incorporação da produção do estudante na produção de material digital pode ser pensada de duas formas: uma primeira é a produção do estudante como processo de autoria que conduz a autonomia.

[...] a definição adotada de função autor implica a inclusão sócio/cultural; ou seja, a pertença ativa, propositiva, nas redes sócio/culturais. Também está em jogo um deixar-se capturar pelas redes de significações que deixam marcas específicas e abrem condições singulares para quem delas participa; a assunção de uma posição subjetiva proativa e diferenciada dentro da ecologia cognitiva predominante. A rede sócio-cultural é conceituada como uma ecologia cognitiva já que comporta as interações entre sujeitos, instituições e técnicas.” (MARASCHIM, 2000, p. 3).

Ou seja, pensar a produção de material digital como uma estratégia metodológica que possibilita emergir a autoria e a autonomia do cursista durante toda a disciplina. A outra forma é utilizar o material finalizado como fonte de pesquisa, de consulta (apresentações, vídeos, relatórios, textos e narrativas) para os próximos estudantes do curso. Em um primeiro momento vamos tratar da primeira possibilidade, a da produção do estudante como processo de autoria que conduz a autonomia. Nos apropriaremos aqui da definição função autor de Maraschim, a qual é entendida como “a possibilidade de produzir uma diferença em uma rede de sentidos, ou seja, o autor definirá a si mesmo pela diferença que produz. Definição de si como processualidade, não tendo um caráter definitivo, finito, mas que se relança a cada passo.” (2000, p. 04)

Assim se constituirá a autoria de nossos estudantes pela ação do escrever sobre sua história, suas reflexões o compartilhar com os professores e colegas, essas ações.

[..] fica explícito que a função autor se constitui e se reatualiza na interseção dos agenciamentos sociais - que chamamos de instituições - e das tecnologias que configuram as redes de sentido. Caberia então pensar que a possibilidade de produzir efeitos de diferença em uma rede - função autor - também é condicionada pela ecologia cognitiva predominante. A função autor é redesenhada, ressignificada, implicando outras formas de agenciamento dependendo da ecologia cognitiva na qual é exercida. (MARASCHIM, 2000, p.05).

O desafio é produzir material de forma que o próprio cursista venha a ser autor nesse processo, no qual o material produzido pelo professor tenha como resultado a produção pelos cursistas de diversos outros materiais, textos, projetos, relatórios, objetos virtuais de aprendizagem, e que esses possam, após discutidos, reescritos e readequados, ser incorporados à produção do próprio curso. Assim, estabelece-se a circularidade na produção de material, sendo que todo processo de readequação e reescrita é também aprendizagem para ambos: professores e cursistas. Proceder dessa forma exige do professor o desapego das certezas e pensar assim é extrapolar as possibilidades de transformação humana.

Ao “pensar sobre o nosso pensar” de como podemos, a partir da produção de material digital desafiar os acadêmicos a também produzirem algo que venha a compor o material pedagógico do curso, não apenas produções escritas, ainda que essas sejam indispensáveis, mas que eles possam participar da produção de diferentes projetos contemplando as suas vivências e as questões socioambientais locais, estamos recriando nossa forma de ser professores, estamos na recorrência do conversar nos constituindo sujeitos cognitivos nesta rede de conversação, estamos no domínio do (co)educar. Essas

produções poderão vir a desafiar os acadêmicos no estabelecimento de pontes com a diversidade de vivência deles, dos professores e dos professores tutores.

o respeito se vive respeitando, a honestidade se vive na conduta honesta; o respeito gera mútuo respeito, a honestidade gera mútua confiança, e o mútuo respeito e a confiança mútua geram colaboração; o mútuo respeito, a confiança mútua e a colaboração abrem o espaço para a co-inspiração na criatividade geradora de bem-estar individual-social-ecológico num viver e conviver que redundam naturalmente na harmonia da relação [...].(MATURANA, 2009, p. 37).

O que ocorre conosco nesse conversar sobre a inclusão do material produzido pelos estudantes é que nós, ao refletirmos sobre o tema, aceitamos viver na incerteza, sem fundações, aceitamos estabelecer relações de aceitação recíproca, considerando esta uma das possibilidades de abarcar os estudantes como (co)autores na produção de material pedagógico. Acreditamos que

nós constituímos nossos problemas e questões ao fluirmos na nossa práxis de viver e fazemos as perguntas que nós, em nosso emocional, desejamos fazer. Nossas emoções não entram na validação de nossas explicações científicas, mas o que explicamos surge através do nosso emocional como um interesse que não queremos ignorar, explicando o que queremos explicar, e o explicamos cientificamente, porque gostamos de explicar dessa maneira. Então, a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tal sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas. (MATURANA, 2001, p. 147).

Então, o contexto do qual surgem os nossos questionamentos e nossos argumentos para fazer esta pesquisa se dá nessa vivência ao estarmos imbricados pensando na inclusão dos estudantes como (co)autores do material pedagógico digital. Incluir os estudantes como (co)autores pode parecer um tanto utópico, pois é um processo complexo que inclui a socialização dos nossos objetivos, de nossas intencionalidades enquanto docentes com os estudantes, desde o início da convivência. Se é responsabilidade do professor provocar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, também é responsabilidade do estudante estar no espaço do aprender e desejar esse espaço. Uma das formas de desencadear esse processo dialógico é conversar sobre a estrutura do curso, a matriz curricular, o PP, as concepções teóricas e metodológicas, a organização dos módulos, das disciplinas, dos materiais pedagógicos e as responsabilidades de cada um.

Considerações Cobre o (co)educar e as Aprendizagens Emergidas da Práxis do Viver e da Reflexão Incorporada nas Redes de Conversações

Nós professores, ao estarmos conversando, refletindo e nos questionando recursivamente sobre o nosso modo de (co)educar, concomitantemente, explicitamos as características, as habilidades que queremos que sejam fortalecidas nos futuros professores de ciências, no caso a produção conjunta de material pedagógico digital pautada no respeito e na aceitação ao outro como legítimo outro.

Assim, estaremos sendo coerentes com o que desejamos que esses professores venham a fazer na sua prática pedagógica e o que nós estamos fazendo da nossa prática com eles – ou seja, estamos possibilitando a eles que vivam a autonomia e a reflexão a partir da escrita, da inclusão deles como (co)autores na produção de material digital, a partir do estabelecimento de relações não coercitivas nem autoritárias. A proposta é que eles aprendam a produzir material produzindo, aprendam a ser autores, vivenciando a autoria desde o início do curso, vivendo o que desejamos que seja alcançado.

Por meio da práxis do viver e da reflexão incorporada⁸ de pensar a produção de material do CLCMD e de problematizar a sala de aula na EaD, em um processo de (co)educar-se em uma rede de conversação, é que os professores se produzem, se constituem, e ressignificam o ser docente na EaD.

Acreditamos que é no conversar, discutir e problematizar sobre nossas ações do fazer docente na EaD que se constitui o compromisso com esse fazer e com as ações coletivas. Concordamos com Maturana (2009) que é o conversar e o problematizar que desejamos e no qual acreditamos que possibilita a transformação reflexiva e a reflexão-ação ética em todo fazer, tendo a biologia do amar como referente da reflexão e ação em todo momento.

Para Varela, Tompson e Rosch (2001), a reflexão não é só exercida sobre a experiência, mas é ela própria, também, uma forma de experiência quando vivida com o corpo e mente unidos. A reflexão, se exercitada dessa forma, pode “cortar a cadeia dos padrões habituais de pensamento e pré-concepções, apresentando-se como uma reflexão atenta, ilimitada, aberta a possibilidades para além das contidas nas representações pessoais do espaço de vida.” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 54).

Assim, podemos dizer que através da reflexão atenta e da problematização sobre o fazer docente na EaD, é possível viver o (co)educar e ressignificar os fazeres, se os professores formadores estiverem no domínio da ausência de fundação. No caso dessa pesquisa verificamos que foi pelo conversar sobre a produção de material pedagógico

⁸ Para Varela, Thompson e Rosch (2001) a incorporação abrange tanto o corpo como uma estrutura experiencial vivida e corpo como contexto ou o meio dos mecanismos cognitivos. (p. 304)

para EaD que os professores exercitaram o (co)educar. O (co)educar emergiu no pensar as ações docentes tendo como um dos princípios o respeito ao estudante como legítimo outro na convivência. A formação de todos ao mesmo tempo ocorrerá ao possibilitarmos e vivenciarmos com nossos estudantes no CLCMD aquilo que desejamos que seja alcançado.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências e Matemática**. Modalidade a distância: aprovado pelo Conselho Universitário em 2012. Rio Grande: FURG, 2012.

MARASCHIM, C. **Tecnologias e o exercício da função autor** (pp. 35-44). In Anais, 7. Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica, 2000, Ijuí, RS. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H. R. **O que é ensinar?... Quem é o professor?**. Texto traduzido de trecho da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso Biología del Conocer, (Facultad de Ciencias, Universidad de Chile), em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro, transcrito por Nelson Vaz. Disponível em:
<http://www.parcerosvoluntarios.org.br/Componentes/textos/TextosVJ.asp?txTx=22&iRnd=0,61%D8>

MATURANA, H. **O que é o Educar**.
<http://www.dhnet.org.br/direitos/direitoglobais/paradigmas/maturana/oqueeducar.html>. Acesso em: 25/set/2012.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H.; PÖRKSEN, B. **Del ser ao hacer**. 2004. Disponível em
<http://escoladeredes.ning.com/group/bibliotecahumbertomaturana>. Acessado em 15 agosto 2011.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MATURANA, H. (Org.) **Matriz Ética do Habitar Humano: Entrelaçamento de sete âmbitos de reflexão-ação numa matriz biológico-cultural: Democracia, Pobreza, Educação, Biosfera, Economia, Ciência e Espiritualidade**. 2009:.. Disponível em:
<<http://escoladeredes.ning.com/group/bibliotecahumbertomaturana>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

VARELA, F. **El fenómeno da vida**. Dolmen Ensayo. 2000.

VARELA, F; THOMPSON, E; ROSCH, E. **A mente corpórea**: Ciência cognitiva e experiência Humana. Trad. Joaquim Nogueira Gil; Jorge de Souza. Portugal. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.

O Fator Presença em Cursos a Distância e Seus Modelos¹

Cristiane Borges BRAGA²
Iraci de Oliveira Moraes SCHMIDLIN³
Cassandra Ribeiro JOYE⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, CE

RESUMO

Pesquisar Educação a Distância (EaD) significa pensar não só o conceito de distância, mas também de presença. O que é estar presente no atual contexto social, tão preenchido pela informação e comunicação digital? Quais os níveis de presença, considerando o avanço da comunicação virtual? Como se manifestam as transformações de espaço e de tempo na Educação a Distância? A Educação a Distância pode permitir que o aluno tenha melhores resultados em sua aprendizagem do que quando fisicamente presente? Até que ponto ou em que situações a presença física é condição para a aprendizagem eficaz? Que modelos essas demandas de aprendizagem geram, para além da modalidade presencial e da EaD? Esse artigo discute questões relacionadas à presença na educação a distância e presencial, no tocante aos níveis de comunicação estabelecidos entre professores e alunos, colaborando para a proposta de um sistema híbrido ou misto de Educação. Com a inovação pedagógica em EaD neste foco de investigação, procura-se suprir a grande carência de estudos na área, além de contribuir com o corpo docente e autores de conteúdos didáticos digitais com recomendações para melhor exploração da presença do aluno que estuda remotamente a partir dos vários modelos de educação a distância já existentes.

PALAVRAS-CHAVE: presença; distância; Educação; tecnologias digitais.

Introdução e Problematização

É inegável a grande transformação pela qual a sociedade como um todo viveu e continua vivendo, em plena revolução digital. São transformações que perpassam os ambientes domiciliar e profissional, lazer e produção artística, política, decisões

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professora do IFCE Campus Quixadá. Estudante de Doutorado da Pós Graduação em Educação Brasileira (UFC), Vice-coordenadora UAB/IFCE; email: cristianeborgesead@gmail.com

³ Professora do IFCE Campus Canindé. Estudante de Mestrado da Pós Graduação em Educação Brasileira (UFC), email: iraciead@gmail.com

⁴ Orientadora do trabalho. Professora do IFCE, Campus Fortaleza. Diretora de Educação a Distância do IFCE. email: projetos.cassandra@gmail.com

jurídicas e, como não poderia ser diferente, o sistema educacional e a forma de construção do conhecimento.

No âmbito do ensino e da aprendizagem, o conceito de Educação a Distância (EaD) cresce como uma alternativa que possibilita um “ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet” (MORAN, 2002).

Já é consenso entre vários autores (LÉVY, 1999; MORAN, 2008; MOREIRA, 2007; TAIT & MILLS, 1999; TORI, 2002) que o termo Educação a Distância é inapropriado ou até já está defasado, por acreditarem na tendência da convergência entre as duas modalidades (a distância e convencional), em propostas híbridas que explorem as potencialidades e os pontos fortes de ambas, conforme as características do público-alvo e de cada curso. Não se deve falar em Educação a Distância, uma vez que a distância não é vantagem para o processo educativo, que requer interação e relação interpessoal; deve-se falar em uma Educação apesar da distância (TORI, 2002, p. 10) Esse é apenas um dos muitos tópicos que estão sendo repensados em meio a toda essa revolução tecnológica. As nomenclaturas e os conceitos do mundo real / analógico nem sempre dão conta da realidade virtual / digital.

Nesse sentido, surge uma série de questionamentos, que nos conduzem à problematização desta pesquisa, que se interessa pelo(s) conceito(s) de presencialidade em EaD e suas implicações.

Tratar dessa temática no atual contexto de expansão e desenvolvimento da Educação a Distância no país é, no mínimo, instigador, estimulante e, naturalmente, relevante. Registros históricos apontam as primeiras iniciativas em Educação a Distância (EaD) no ano de 1728, nos Estados Unidos. Em se tratando de Brasil, pouco antes de 1900 já era possível identificar práticas da modalidade de forma tímida, comprovadas pelas publicações jornalísticas da época, na cidade do Rio de Janeiro (NUNES, 2008).

Mesmo com todo esse tempo de existência e evolução de práticas, estando inclusive em fase de consolidação no Brasil, a EaD ainda enfrenta fortes preconceitos não só entre os usuários em geral, mas também por parte de estudiosos e docentes.

Durante muito tempo, a EaD foi vista ou como uma prática pouco confiável, encarada de forma preconceituosa, ou (...) como um estepe do sistema educacional convencional: onde este falhava, a EaD tornava-se imediatamente sua substituta natural, sua solução. (MOREIRA, 2007)

Este preconceito pode ter diversas fontes geradoras, seja no aluno, seja no professor, seja na administração da instituição educativa. Por parte do professor, podemos encontrar a ideia equivocada de que será substituído pela tecnologia. Ou como em outros casos, em que o docente impõe forte resistência por não ter familiaridade suficiente para lidar com essas tecnologias e a modalidade à distância. O aluno, por sua vez, questiona a qualidade do curso, como se pode perceber neste depoimento, transcrito a partir de uma discussão em fórum:

Imaginava o processo educativo à distância descomprometido com o aprendizado do aluno em função do mito da presencialidade do professor estar diretamente associado à absorção de conhecimento do educando. Sem falar na enxurrada de cursos privados onde um expressivo contingente de alunos praticamente "compra" os diplomas. (DUVOISIN *et. al.*, 2008)

Avançando nessa discussão, uma crítica comum à EaD inspirou nossa problemática: o distanciamento e a solidão que se pode enfrentar na modalidade, seja entre professor e aluno, seja entre os próprios alunos. Desprovidos do contato presencial diário, do acesso imediato ao docente, dos laços afetivos estabelecidos cotidianamente e presencialmente no lócus tradicional de aprendizagem, os envolvidos no processo costumam se queixar da sensação de isolamento e de perdas significativas no processo de aprendizagem por conta do distanciamento.

Por outro lado, temos a hipótese de que, às vezes, o aluno está mais presente numa situação virtual, de EaD, do que numa sala de aula tradicional, fisicamente presente.

Isso porque se sabe que a participação e o envolvimento em sala de aula muitas vezes são prejudicados pela própria timidez do aluno, ou pela dispersão gerada pelo contexto em que este se encontra, ou mesmo pela condição psicológica do educando no momento específico da aula.

Nesses poucos e corriqueiros exemplos, podemos perceber que a distância do aluno e seu nível de participação, envolvimento e aprendizagem dependem de fatores que vão além da mera presença física, sugerindo que existem outras formas de estar presente, que não fisicamente. Para aprofundar essa discussão, precisaremos explorar os conceitos ou níveis de presença e distância que surgem com o advento da cibercultura e da virtualidade.

Conceitos e Níveis de Presença e Distância

Toschi (2008, p. 32) considera em suas pesquisas dois tipos de presencialidade: o presencial físico (referente ao lugar real, na dimensão física do tempo, em tempos simultâneos e com os interagentes biologicamente presentes); e o presencial virtual (referente ao espaço não real, onde tempo e espaço são definidos individualmente e relativamente).

A presente pesquisa se interessa pelos conceitos de presencialidade e suas implicações. Entende-se como presencialidade “a ilusão perceptiva de não mediação” que implica em todas as formas de presença (LOMBARD & DITTON, 1997), também concebida como um estado psicológico ou uma percepção subjetiva na qual parte ou o todo de uma experiência do indivíduo é mediada por tecnologia.

Romero Tori (2010, p. 10) ainda propõe o conceito de presença social, definida como “a sensação de se estar com alguém”. Segundo o autor, a utilização ou não de aparatos tecnológicos ou TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) não é fator decisivo para o estabelecimento de uma presença social; e sim a interatividade que é o elemento fundamental. Prova disso é a possibilidade de, a partir de um fórum de discussão, se ter a sensação de engajamento e presença social.

Os pesquisadores Matthew Lombard e Theresa Ditton, em seu artigo “At the Heart of It All: The Concept of Presence” (1997), conceituam, examinam e organizam em uma revisão de literatura, os conceitos de presença, em suas várias formas e fatores, a saber: socialização, realismo, transporte, entre outros.

Para a teoria da presença social (LOMBARD & DITTON, 1997), o nível de presença social de uma tecnologia é medido a partir de sua capacidade de permitir uma interação sociável, calorosa, sensível, pessoal ou íntima; quando permite interagir com outras pessoas, na medida em que transmite os sinais sociais, simbólicos e não-verbais da comunicação humana; ou ainda pela capacidade de resposta imediata, pelo número de sentidos envolvidos, pelo grau de personalização e variedade da língua.

“A verdadeira presença do aluno só pode ser obtida quando se consegue fazê-lo sentir-se socialmente presente, ou seja, sem barreiras de distâncias transacionais”, afirma Tori. A interatividade é indispensável, e as tecnologias interativas podem ser excelentes ferramentas para se alcançar essa interatividade. (TORI, 2010, p. 10)

Uma outra concepção de presença - presença como realismo - diz respeito ao grau em que um meio pode produzir representações aparentemente idênticas de objetos, eventos e pessoas; representações que visualmente, sonoramente e sensivelmente

parecem como a própria realidade, possibilitando uma avaliação subjetiva da "sensação de realidade" experimentada ou, em outras palavras, simulação realista da experiência.

No conceito de presença como transporte, a presencialidade é analisada em três situações:

- “você está lá”, onde o indivíduo é transportado para outro lugar; as teleoperações e os tours virtuais discutem bastante essa situação.
- “lá está aqui”, em que objetos e lugares são transportados para onde o usuário está;
- e “nós estamos juntos”, onde dois ou mais indivíduos são transportados juntos para um lugar, como nas videoconferências.

Em se tratando de distância, tomando o aluno como referência, existem três relações nas atividades de ensino-aprendizagem (TORI, 2010, p. 9): aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conteúdo. Cada uma dessas relações, por sua vez, geram tipos de distância entre os pares, batizadas pelo autor como espacial, temporal e transacional.

O conceito de distância espacial está relacionado à ideia de lugar físico, da distância física entre os pares. Já a noção de distância temporal é definida a partir da natureza da comunicação e das ferramentas utilizadas para tanto: síncrona (interações que ocorrem ao mesmo momento para todos os envolvidos, como uma web conferência) ou assíncrona (atividades que estão separadas no tempo, como por exemplo, um fórum que registra participações de vários momentos anteriores, mas que pode ser lido posteriormente). Por fim, a distância transacional está relacionada à percepção psicológica do indivíduo, à noção subjetiva que ele tem de presença e de distância em uma determinada situação de aprendizagem.

Na fala de Moore (2002, p. 2), a transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Essa separação gera um espaço psicológico e comunicacional a ser vencido, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno.

Moore (2002) chama este espaço de distância transacional. É nesse contexto que surge o paradoxo de um aluno se sentir distante mesmo em atividades presenciais, e vice-versa. Três variáveis tem influência sobre essa percepção: diálogo, estrutura do programa e autonomia do aluno.

Sendo assim, em uma instituição de ensino, é necessário considerar as particularidades da matriz curricular e das disciplinas ofertadas, no sentido de identificar

quais são os momentos indispensavelmente presenciais, bem como pontuar aqueles em que outros tipos de presença são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem, às vezes até de forma mais proveitosa. Considerará ainda as variáveis indicadas por Moore (2002) e Tori (2010) no contexto da instituição: os diálogos entre os pares envolvidos, a partir de registros no ambiente virtual de aprendizagem; a estrutura do programa do curso; e o perfil do aluno, especialmente o seu nível de autonomia. Essas possibilidades e variáveis acabam por gerar vários modelos de EaD.

Educação a Distância e seus Modelos

Entretanto, de acordo com Litto e Formiga (2009), a classificação de sistemas é realizada em função do tempo gasto, forma e recursos utilizados na comunicação presencial e a distância distinguindo a Educação Presencial como a modalidade de ensino em que a comunicação entre os participantes é realizada de modo presencial, ou seja, face a face em tempo e local pré-determinados e Educação a Distância como a modalidade de ensino que supõe separação espacial e temporal entre os participantes. A comunicação entre professor e aluno, como entre alunos e atividades pode ocorrer de forma síncrona (comunicação em tempo real), como na forma assíncrona (comunicação não ocorre em tempo real). Pode ser mediada por meios tecnológicos e mídia impressa.

Por fim, Educação Semipresencial como a modalidade de ensino também denominada de mista ou híbrida, pela combinação de ensino presencial e a distância. A maioria dos modelos de EAD, devido à própria legislação, pode ocorrer de duas formas: pela regulamentação da Lei 5.622, com ênfase na formação da modalidade à distância, com 20% da carga-horária de encontros presenciais, e pela Portaria 4.059/04, que estabelece a EAD em até 20% do currículo do curso presencial de graduação.

No que se refere a este último sistema de ensino, pela história da humanidade, comprova-se que a educação a distância evoluiu ao longo de gerações, atrelada sempre à tecnologia predominante da época. O surgimento dessa modalidade de ensino está vinculado ao surgimento da internet, o que é equivocado, pois é anterior mesmo à invenção da impressão. Entretanto, por meio dos recursos das Tecnologias Digitais da Informação é que houve a possibilidade de “expansão” e diversificação, rompendo barreiras de tempo e espaço.

Apesar da incorporação crescente das Tecnologias Digitais da Informação, apresentadas nas gerações citadas, tem-se no cenário atual da EaD uma miscigenação de modelos e recursos, não prevalecendo assim um único modelo e nem um único recurso,

pois estes são utilizados de acordo com as necessidades e o contexto do público alvo. Um exemplo a ser mencionado é a utilização do material impresso, primeira geração de EaD, pois no Brasil, inclusive por suas dimensões continentais e atraso tecnológico de algumas regiões, é uma das mídias mais adequadas. (SANTOS, 2010)

A integração destes modelos pedagógicos com os tecnopedagógicos define os modelos de EaD, associados a outras características da modalidade. São diversos os adotados pelas instituições que oferecem cursos na modalidade à distância. Behar (2009, p. 24) considera que o conceito de modelo pedagógico para a EaD como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno e objeto. As características dos modelos da EAD dependem de fatores, dentre eles: a distância espacial entre os participantes, a presença ou mesmo ausência, tipo de relação (colaborativa, cooperativa, interativa, ou outra) entre os participantes do curso/disciplina, comunicação predominante, recursos tecnológicos, e outros. Em seguida, encontra-se a classificação dos modelos mais adotados (BRAGA, 2009; MOORE, 2006; SILVA, 2002 2006):

- Autoformação: o ensino é totalmente à distância, sem intervenção do professor/tutor. O aluno vivencia a aprendizagem “sozinho”, e a única interação se faz entre aluno e conteúdo, geralmente por cliques no *mouse*, ou leitura do material impresso. Pode-se citar como exemplos os cursos oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro.
- Totalmente à distância (com tutoria): o ensino dá-se totalmente à distância, com interações entre aluno/tutor. Como exemplo, cita-se o curso Teoria e Prática do Design Instrucional, oferecido pela Livre Docência. O curso desenvolve-se totalmente a distância, com a mediação de um tutor.
- *Blended-Learning (B-learning)*: o modelo é considerado híbrido ou semipresencial, pois, de acordo com Adão e Bernadino (2003), misturam-se componentes de ensino/aprendizagem à distância com atividades presenciais modelo padrão da UAB.
- Misto: outra variante, mas o processo de ensino-aprendizagem é presencialmente, complementado com atividades à distância. A diferença em relação ao *B-learning* é a predominância do ensino a distância: enquanto neste predomina a distância, no sistema misto predomina o ensino presencial.

- Trabalho colaborativo a distância: o ensino-aprendizagem faz-se a distância, com proposta pedagógica de estudo que favorece interação, cooperação e colaboração entre os sujeitos. Geralmente o modelo é para desenvolvimento de projetos acadêmicos, científicos, corporativos e outros.

- *Ubiquos-learning* ou *Pervasive-learning*: de acordo com Saccol *et al.* (2011, p. 28), “o conceito de *u-learning* indica que as novas tecnologias devem potencializar a aprendizagem situada, colocando ao alcance do usuário uma gama de recursos de aprendizagem ‘sensíveis’ a seu perfil, necessidades, ambiente”.

- *E-learning*: o ensino é realizado com recursos tecnológicos, substituindo, total ou parcialmente, o tutor. Funciona como tutorial *online* ou autoformação, que, pela Internet ou Intranet, transmite informações. O *e-learning* tem sido bastante utilizado pelas empresas privadas no que se refere à capacitação em serviço de funcionários.

- *Mobile-learning*: com aplicações sobretudo adaptadas ou próprias a celular pela mobilidade. Saccol *et al.* (2011, p. 24) entende que no *M-learning*, processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja a característica é a mobilidade dos aprendizes. Tem acessibilidade, imediatismo, interatividade, atividades instrucionais contextualizadas/situadas e adaptabilidade. Nessa proposta, o usuário tem a seu dispor, independente do local onde esteja, recursos para auxiliar em sua aprendizagem. Inserem-se nessa proposta os *podcasts*, por exemplo, em que o aprendiz escuta conteúdo didático no formato de áudio, esteja ele no trânsito, ou fazendo exercício físico, por exemplo.

Nos modelos da EaD, entre as principais características: predomínio da modalidade de ensino, tipos de interações estabelecidas, recursos tecnológicos utilizados em cada um destaca-se a existência das diversas presenças. Para Joye (2010) “as presenças em EaD podem ser mais intensas que na aprendizagem em sala de aula convencional, pois na distância há presenças: física, espaço-temporal, cognitiva, afetiva, cultural, social, tecnológica, e outras”. Dessa forma, na produção de conteúdos, deve-se levar em conta os tipos de interações, pois, ao elaborá-los, os professores prever o conteúdo a ser construído de acordo com o cenário em que ocorrerá a formação.

Em modelos de auto-formação e *e-learning*, as interações entre participantes são pouco utilizadas ou mesmo inexistentes, é o caso do primeiro modelo citado (autoformação). O processo de construção de conteúdos deve ser voltado para melhor interação aluno/conteúdo. Em outros modelos utilizam-se recursos de interações previstas, mediante estratégias e atividades voltadas para seu estabelecimento, facilitando, assim, o processo de comunicação entre os envolvidos.

Importante destacar o processo de comunicação que faz o diferencial dos modelos de EaD. Classificando-os, mais ou menos, como interativos, Pimentel e Andrade (2008) apresentam proposta diferente de classificação. Os autores citam caracterização e análise, cujo foco de investigação principal é sua utilização independente do tipo de formação, ou seja, distância ou presencial. O foco está no tipo de comunicação entre professor e aluno.

Desses modelos, as características são obtidas a partir de uma série de fatores que vão desde o tipo de formação (distância, presencial, mista), meios tecnológicos, presença de professores/tutores, a forma de comunicação (assíncrona ou síncrona) e como as relações entre os participantes envolvidos são estabelecidas.

A guisa de Conclusão

Este trabalho sobre os tipos de presença na modalidade de ensino a distância nos traz à tona a necessidade de discutir modelos que aumentem o fator de presencialidade, além de buscar recomendações tecnopedagógicas tanto para o ensino presencial quanto para o semipresencial e a distância que acentuem a percepção de estar presente mesmo virtualmente.

Até o momento, temos, através das leituras, a hipótese de que, às vezes, o aluno está mais presente numa situação virtual, através dos estudos a distância, do que numa sala de aula tradicional, fisicamente presente. Isso porque se sabe que a participação e o envolvimento em sala de aula muitas vezes são prejudicados pela própria timidez do aluno, ou pela dispersão gerada pelo contexto em que este se encontra, ou mesmo pela condição psicológica do educando no momento específico da aula.

Nesses poucos e corriqueiros exemplos, podemos perceber que a distância do aluno e seu nível de participação, envolvimento e aprendizagem dependem de fatores que vão além da mera presença física, sugerindo que existem outras formas de estar presente, que não fisicamente.

Sendo assim, em uma instituição de ensino, é necessário considerar as diversas particularidades que envolvem uma formação. Sugerimos iniciar uma reflexão acerca da matriz curricular e das disciplinas ofertadas, no sentido de identificar qual o modelo tecnopedagógico que mais se adequa a realidade do curso. Após essa análise inicial, sugere-se identificar tecnologias e recursos que sejam capazes de contribuir para o alcance dos objetivos da aprendizagem, às vezes de forma até mais proveitosa, e que favoreçam o fator de presencialidade.

Referencias

ADAO, Carlos e BERNADINO, Jorge. **Blended-learning no Ensino de Engenharia: Um caso prático**. Conferência CHALLENGES 2003, III Conferência Internacional sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e 5º SIIE, Simpósio Internacional em Informática Educativa, Braga, 17, 18 e 19 de Setembro de 2003.

BEHAR, Patrícia Alejandra (org). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acessado em: 09 de Setembro de 2007.

DUVOISIN, I. A.; GAUTÉRIO, V.L.B.; VANIEL, B. V.. Construindo Cultura para a Educação a Distância. *In: V Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

JOYE, Cassandra Ribeiro. **A questão da presença na aprendizagem a distância**. 2º Seminário de Educação a Distância de Pernambuco. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE. 23 e 24 de setembro de 2010 (Palestra).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Maciel (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOMBARD, Matthew, & DITTON, Theresa. **At the heart of it all: the concept of presence**. Journal of Computer-Mediated Communication, 1997. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue2/lombard.html>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2012.

MOORE, Michael G. A Teoria da Distância Transacional. Trad.: Wilson Azevedo. *In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. São Paulo, Agosto 2002.

MOORE, Michael G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MORAN, José Manoel. **O que é educação a distância**. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2011.

MOREIRA, Walter. Interação, interatividade, presença e ausência em processos de ensino-aprendizagem a distância. *In: Ângulo*, n. 110, p. 20-26, jul./set., 2007.

NUNES, Ivônio B. A história da EAD no mundo. *In: Educação a Distância – estado da arte*. São Paulo: Pearson / Prentice Hall, 2008.

PIMENTEL, Mariano Gomes. ANDRADE, Leila Cristina Vasconcelos de. **Educação a Distância: Mecanismos para Classificação e Análise**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=168&sid=106>. Acesso em: 29 de Maio de 2008.

SACCOL, Amarolinda. SCHLEMMER, Eliane. BARBOSA, Jorge. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. **MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para Produtos Educacionais Informatizados**. Florianópolis, 2002. 224f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas)- Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

_____, Cassandra; JOYE, Fabrice. O Design e a Produção de Material Didático para EAD (Tópicos Seleccionados). 2º. Ciclo de Capacitação em EAD – CEFETCE – MEC/SETEC - Projeto Inter-Red, 2006.

TAIT, A; MILLS, R. **The Convergence of Distance and Conventional Education**. New York: Routledge, 1999.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TORI, Romero. Métricas para uma Educação sem Distância. *In: Revista Brasileira de Informática na Educação, SBC*. V.10 N. 2 – 2002.

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. *In: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP* — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP. V. 2 N. 1 – 2010.

TOSCHI, M. S. O tempo e o espaço na educação a distância. *In: EccoS*, São Paulo, v. 10, n. I, p. 23-38, jan/jun 2008.

A Construção Dialógica do *Fórum Eletrônico*: Uma Análise da Noção Bakhtiniana *Atitude Responsiva Ativa* em Produções Textuais de Alunos em Formação Docente¹

Cristiano Lessa de OLIVEIRA²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Maceió, AL

RESUMO

Baseando-me no referencial teórico de Bakhtin (1997, 2003), bem como em autores que tratam de questões relativas à formação de leitores e produtores de textos enquanto sujeitos ativos (ZOZZOLI, 1998; LOPES-ROSSI, 2005), pretendo tecer neste trabalho algumas considerações concernentes ao gênero discursivo Fórum Eletrônico (FE) como, por exemplo: os elementos constitutivos do FE e seu caráter não somente colaborativo, mas também hipertextual. Entendendo o FE como um espaço para discussões em torno de temas propostos por seus integrantes e como uma ferramenta adequada para um aprofundamento reflexivo dos usuários no contexto específico, proponho uma reflexão, a partir das produções de alunos do Curso de Letras/Português, do IFAL, acerca da noção de *Atitude Responsiva Ativa*, de Bakhtin (2003), a fim de observar as múltiplas vozes que se fazem presentes em seus discursos. Nesse tocante, entram em cena questões sobre o dialogismo, característica presente nesse gênero discursivo digital, sobretudo, pelo fato de os enunciados dos alunos serem construídos a partir da voz do outro, ou seja, os sujeitos envolvidos nessas relações são construídos nas/pelas interações estabelecidas nesse contexto de atuação.

PALAVRAS-CHAVE: gênero discursivo; fórum eletrônico; aprendizagem colaborativa; dialogismo; atitude responsiva ativa.

INTRODUÇÃO

Com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), a educação brasileira vem passando por significativas mudanças, principalmente, com a utilização dessas tecnologias como estratégias de ensino na modalidade de Educação a Distância (EaD). De acordo com Trifanovas (2011, p. 287), “o ensino a distância ganhou popularidade através do correio, rádio, telefone, televisão, vídeo e, recentemente, do computador via *Internet*”. Segundo a autora, houve um aumento do número de alunos de EaD, acentuando cada vez mais a relação entre tecnologia e educação. Ainda conforme suas palavras, nota-se uma grande movimentação no âmbito da EaD, com a realização de congressos, seminários, simpósios, *sites*, bibliotecas virtuais, *softwares* pedagógicos e cursos *on-line*. É inegável o crescimento dessa nova modalidade de educação, fazendo surgir novas formas de interações entre professor e alunos, bem como a necessidade de o docente estar em

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Doutor em Linguística. Professor do Curso de Letras/Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, email: lessacristiano@hotmail.com

contínuo processo de aperfeiçoamento, para “educar na contemporaneidade” (SOUZA e MATOS, 2009, p. 1379).

Esse contexto midiático me fez refletir sobre algumas questões inerentes ao processo de ensinar e aprender nesse espaço digital. Como já apontado por alguns teóricos, vivemos, atualmente, em uma *sociedade da informação* (LEMOS, 2002), contexto em que aparecem novas formas de interação bem como novos sentidos para noções como tempo e espaço. Com a *Internet*, uma quantidade inimaginável de informações está disposta para o leitor, acarretando, assim, novas relações entre leitor- texto. Segundo Magnabosco (2009, p. 91), “a leitura via *web*, muitas vezes, apresenta-se mais superficial que a tradicional, que tem como suporte o livro”. A escrita no ambiente virtual se utiliza de uma linguagem específica para esse ambiente, apresentando características típicas do texto falado, dadas as necessidades de velocidade, de aceleração, isto é, os internautas falam por escrito³. Isso é muito comum nos bate-papos virtuais, em que as interações acontecem de forma síncrona, ou seja, com simultaneidade temporal, *on-line*.

Pensar nos gêneros discursivos no campo da *cibercultura*⁴, fez-me refletir também sobre a utilização dos *gêneros digitais* (XAVIER e SANTOS, 2005) no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os gêneros discursivos digitais podem ser tomados como importantes ferramentas educacionais, uma vez que, além de ser o local onde a língua é usada, os gêneros “refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas () por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Para os interesses do presente texto, abordo o Fórum Eletrônico (FE) como um gênero discursivo digital, usado como recurso interativo, objetivando a *aprendizagem colaborativa*, nos termos de Driscoll e Vergara (1997), que entendem a verdadeira aprendizagem colaborativa não somente como trabalho em conjunto, mas também como cooperação, ou seja, os participantes estão interagindo de forma a construir conhecimento de forma compartilhada, negociando os sentidos veiculados no FE.

É nesse observatório de linguagem em uso que aparecem as múltiplas vozes. O ponto de vista dialógico “fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que

³ Neste texto, não farei maiores aprofundamentos sobre essas questões por motivos de espaço. Sendo assim, indico a leitura de Marcuschi (2005), que faz um apanhado sobre os gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.

⁴ “O próprio termo *Cibercultura* tem vários sentidos. Mas se pode entender por *Cibercultura* a forma sociocultural que advém de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônicas surgidas na década de 70, graças à convergência das telecomunicações com a informática. A *cibercultura* é um termo utilizado na definição dos agenciamentos sociais das comunidades no espaço eletrônico virtual. Estas comunidades estão ampliando e popularizando a utilização da *Internet* e outras tecnologias de comunicação, possibilitando assim maior aproximação entre as pessoas de todo o mundo” (WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre). Texto acessado em 25 de setembro de 2012.

constitui e movimenta a vida social” (MARCHEZAN, 2006, p. 128). O diálogo, na concepção bakhtiniana, orienta os interlocutores a considerarem os enunciados como “vozes a compreender”, como forças vivas com as quais devem se relacionar e se aproximar. Nessa concepção, o diálogo é entendido como a alternância de enunciados, falados ou escritos por sujeitos que apresentam diferentes posicionamentos, sendo o diálogo considerado a forma clássica da comunicação verbal.

Assim, partindo dessas considerações preliminares, objetivo discutir a noção de *Atitude Responsiva Ativa*, de Bakhtin (2003), como importante elemento presente nas práticas pedagógicas dos sujeitos-alunos participantes do FE a partir de outros conceitos bakhtinianos que se relacionam com a temática como, por exemplo: língua e diálogo. Para o desenvolvimento das reflexões, apresento também os elementos que constituem o gênero discursivo Fórum Eletrônico, bem como seu caráter colaborativo. Exponho, ainda, alguns posicionamentos sobre os traços hipertextuais do FE, uma vez que, segundo Komesu (2005), para falar em hipertexto é necessário abordar suas características *intertextuais* e *multissemióticas*⁵. Além disso, proponho que seja observada a função dêitica do *hiperlink* (KOCH, 2002).

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO FÓRUM ELETRÔNICO E SEU CARÁTER COLABORATIVO

Início esta seção, apontando algumas características do Fórum Eletrônico, tomando como base o que diz Costa (2008, p. 104-08), ao abordar o FE como um gênero discursivo. Segundo o autor, o Fórum Eletrônico é uma reedição do Fórum⁶, surgindo a partir das novas tecnologias, tendo como característica principal a liberdade que os usuário têm para expressar “o conteúdo que se quer e como se quer, de se ter um embate aberto interlocutivo livre”.

Essa característica apontada por Costa (2008) é bem representativa dos Fóruns Eletrônicos que circulam em portais⁷ na *Internet* ou em *sites* de relacionamentos. É um espaço democrático em que qualquer usuário pode expor seu ponto de vista sobre determinado

⁵ Komesu (2005) apresenta outros traços do hipertexto, mas para meus interesses e limites do presente texto apresento apenas esses dois.

⁶ “Reunião, congresso, conferência que envolve debate de temas problemáticos e polêmicos, específicos de comunidades civil e institucional. Este gênero de discurso, muito comum nas sociedades contemporâneas, visa, a partir da discussão de ideias e exposição de opiniões diversas sobre um tema, encontrar coletivamente soluções para problemas específicos (...). Trata-se de um tipo de prática social discursiva muito típica de comunidades democráticas, como o são as empresas, as universidades e as academias” (COSTA, 2008, p. 102).

⁷ Portal é um “*site* que se propõe ser porta de entrada da *Web* para as pessoas em geral. Tipicamente, um portal possui um catálogo de *sites* e um mecanismo de busca. Um portal pode oferecer grande variedade de serviços, tais como correio eletrônico, fóruns de discussão, dispositivos de busca, informações gerais e temáticas, páginas de comércio livre e muitos outros” (COSTA, 2008, p. 150).

assunto, em geral, um tópico escolhido pelo próprio portal. Com relação ao uso da linguagem, Costa (2008, p. 105) afirma que o Fórum é

um gênero de constituição discursiva híbrida escrito-oral, em que se usam recursos tanto verbais quanto paraverbais. É um gênero escrito, constituído multissemiologicamente e com muitas marcas discursivas, sociais, etnográficas e culturais da oralidade. Predomina aí uma linguagem abreviada, sincopada, com logogramas, topogramas, ícones diversos, com alongamentos de letras e sinais de pontuação, letras maiúsculas e scripts, usados para expressão de emoções diversas na construção do discurso argumentativo. Também predomina aí uma linguagem coloquial, bem informal (...).

Tais elementos apontados pelo autor não caracterizam, de forma geral, o Fórum enquanto espaço para o ensino e a aprendizagem. O FE que serviu de *corpus* para minhas análises, apesar de ter apresentado algumas marcas da oralidade no texto escrito, constituiu-se como um importante ambiente para reflexões e aprofundamentos sobre as diferenças entre língua e linguagem e concepções de língua e linguagem. Não foi um espaço em que a linguagem tenha sido usada de forma abreviada, sincopada, ao contrário, os alunos participantes do FE em análise tiveram cuidado com a linguagem, escrevendo suas ideias ou respondendo às ideias do outro de maneira bastante argumentativa, tornando-se um espaço propício para a construção dos sentidos, bem como um local democrático, em que cada um sentiu-se estimulado e livre para postar os conhecimentos adquiridos. Não houve, por exemplo, mudança de tópico discursivo, a totalidade das respostas no Fórum Eletrônico dialogava com a proposta da atividade interativa: refletir sobre as noções de língua e linguagem.

O Fórum Eletrônico, nesse contexto específico de atuação, é entendido como um espaço assíncrono de envio de mensagens. Em cursos oferecidos em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, para que a reflexão teórica sobre as questões propostas ganhem sentido, o professor pode usar o FE enquanto um espaço central para interações, permitindo que os alunos escrevam o que pensam e se posicionem criticamente com relação à temática do Fórum. Comparando o ambiente de sala de aula presencial com o ambiente a distância, o Fórum Eletrônico pode permitir que os alunos menos participativos tenham a oportunidade de falar, uma vez que o estudante não tem a presença física dos colegas ou do próprio professor, fatores, muitas vezes, inibidores de participação para os discentes mais tímidos.

A participação dos alunos no FE em um ambiente virtual de aprendizagem deve levar em consideração que a discussão não será efetivada ao acaso, sem que haja um preparo inicial. É imprescindível que o docente fundamente o FE, disponibilize leituras adequadas,

permita pesquisas coerentes, levando em consideração também o conhecimento de mundo⁸ do aluno.

Nesse sentido, o FE estudado disponibilizou alguns textos teóricos da área, bem como permitiu que os alunos pesquisassem sobre as noções de língua e linguagem e postassem os textos, garantindo, assim, uma autonomia relativa aos alunos, já que eles puderam autogerir seus estudos, desenvolvendo a capacidade de estudo, num primeiro momento, individualizada e, em seguida, compartilhada, construindo seu conhecimento e se tornando ator e autor de suas práticas reflexivas.

Ao tratar da aprendizagem colaborativa, Driscoll e Vergara (1997) elencam alguns elementos que são importantes e direcionam o fazer colaborativo. Segundo os autores, a aprendizagem colaborativa apresenta: 1) responsabilidade individual: todos os membros são responsáveis pelo próprio desempenho dentro do grupo; 2) interdependência positiva: os membros do grupo devem depender uns dos outros para que os objetivos sejam alcançados; 3) habilidade de colaboração: habilidades necessárias para que o grupo funcione de forma efetiva, como o trabalho em equipe, liderança e solução de conflitos; 4) interação: os membros do grupo devem interagir para desenvolver relações interpessoais e estabelecer estratégias efetivas de aprendizagem; 5) processo avaliativo: os membros do grupo refletem, periodicamente, e avaliam seu funcionamento, efetuando as mudanças necessárias para incrementar sua efetividade⁹.

A partir das reflexões dos autores, é possível apontar que, com a prática da aprendizagem colaborativa, os estudantes vão adquirindo mais responsabilidade, transformando-se em autores de sua própria aprendizagem. Claro está que essa aprendizagem colaborativa também deve estar sob a responsabilidade do professor, já que, segundo Lévy (1999 *apud* MAGNABOSCO, 2009, p. 96), o professor da cibercultura tem que ser

um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos, que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias.

Essa última característica apontada pelo autor é fundamental num ambiente de formação de professores. A formação de uma consciência crítica no que diz respeito ao uso das novas tecnologias deve ser garantida pelo curso, uma vez que as TICs já transformaram, significativamente, o trabalho pedagógico em todos os níveis de escolarização. No caso

⁸ Tem relação com os “conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 42).

⁹ Tradução livre do autor.

específico deste trabalho, analiso o FE usado no Curso de Letras/Português, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), com a disciplina Fundamentos da Linguística¹⁰.

TRAÇOS HIPERTEXTUAIS DO FÓRUM ELETRÔNICO

Baseando-me em um referencial teórico que caracteriza o hipertexto como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado” (MARCUSCHI, 1999, p. 1), realizado em um novo espaço digital, o chamado ciberespaço, procuro abordar nesta seção alguns traços inerentes ao hipertexto, a fim de melhor entender o gênero discursivo digital Fórum Eletrônico, já que esse gênero apresentou importantes traços hipertextuais, tais como a intertextualidade e a multissemiose.

Além desses traços, proponho também que se seja observada a função *déitica* dos *hiperlinks* (KOCH, 2002), dispositivos digitais que permitem ao hiperleitor navegar na *Web*, deslocando-se virtualmente por uma infinidade de novas páginas. Nesse tocante, é bom chamar a atenção para o que Marcuschi (1999) denominou de *stres cognitivo*, uma sobrecarga exigida pelo leitor dos hipertextos, dadas as múltiplas possibilidades de leituras que, muitas vezes, podem não se relacionar, tornando-se um processo não produtivo.

Com relação ao traço de intertextualidade presente no hipertexto e, conseqüentemente, no FE, cabe lembrar, conforme aponta Fiorin (2006, p. 117), que o termo intertextualidade “foi sendo utilizado de maneira muito frouxa, ao longo do tempo”¹¹. Para os limites do presente texto, uso as contribuições de Koch (1997), que também se fundamenta nos estudos bakhtinianos, e de Koch e Elias (2006), que trazem um olhar mais didático ao tema.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 289, 296, 297), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”; “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo”; “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado (...)”. Pode-se depreender, dos referidos trechos bakhtinianos, que todo e qualquer enunciado – Koch e Elias (2006) vão fazer referência a texto – tem relação dialógica com outros enunciados, ou seja, são respostas a enunciados anteriores, relacionando-se de forma a aceitá-los, rejeitá-los, complementá-los, confirmá-los, num infinito trabalho de tecitura de significados.

Koch e Elias (2006, p. 86), ao apresentarem a concepção de intertextualidade, apontam que, em sentido amplo, “a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como

¹⁰ A disciplina é ministrada pelo autor do artigo, em seis cidades do Estado de Alagoas: Palmeira dos Índios, Arapiraca, Maceió, Santana do Ipanema, Penedo e Maragogi. Para esta análise, usei o ambiente de Penedo.

¹¹ O estudioso de Bakhtin realiza um aprofundamento significativo no tocante ao entendimento de intertextualidade na obra bakhtiniana. Para maiores informações, sugiro a leitura de Fiorin (2006).

componente decisivo de suas condições de produção (...) é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer”. A intertextualidade faz parte do processo de leitura-escritura, constituindo um dos padrões da textualidade. Sendo assim, “todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem (KOCH, 1997, p. 59)”. Essa característica é parte intrínseca do FE em análise, por seus participantes, os alunos, dialogarem com outros textos – ou enunciados, numa visão bakhtiniana – retomando, confirmando ou complementando os textos postados, num importante elo de construção de sentidos.

Ainda fazendo referência à intertextualidade, para fins analíticos, retomo duas maneiras pelas quais a intertextualidade pode se constituir e constituir textos. De forma sucinta, apresento a *intertextualidade explícita* e a *intertextualidade implícita* (KOCH e ELIAS, 2006, p. 87-92). A primeira diz respeito ao fato de haver citação da fonte do outro texto, “como acontece nos discursos relatados, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiro para encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação”. A segunda, a intertextualidade implícita, ao contrário, ocorre quando não há a citação do outro texto, “cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias”. Ao analisar o FE à luz dessas considerações, pude observar a presença das duas noções de intertextualidade. Ora os alunos faziam referência direta a autores referenciados da área, como, por exemplo, Saussure, ora usavam paráfrases para construir seus textos e responderem ao FE.

Outro traço hipertextual presente no FE e que retomo aqui é o caráter multissemiótico desse gênero discursivo digital. Esse traço se caracteriza pela possibilidade de serem articuladas, conjuntamente, as linguagem verbal e não verbal (musical, visual, gestual). Palavras, imagens, sons, figuras, cores, tamanhos de letra, ícones, diagramas, *hiperlinks*, todos esses elementos podem coexistir num mesmo ambiente, caracterizando, segundo Komesu (2005, p. 101), “o traço que evoca mais diretamente o vínculo com o suporte material para a realização do hipertexto”.

Com relação aos *hiperlinks dêiticos*, Koch (2002, p. 64-5) afirma que eles têm como “função primeira indicar, sugerir caminhos ao hiperleitor: eles funcionam como apontadores enunciativos, sendo, portanto, focalizadores de atenção”. O caráter dos *hiperlinks* dêiticos é ser, em sua natureza, catafórico, ejetando o hiperleitor para fora do texto atual, com o objetivo de preencher expectativas de completude de compreensão. São, na verdade, atalhos ou rotas que direcionam o leitor para um aprofundamento sobre o tópico em tela. Para que o usuário

utilize os *hiperlinks* de forma adequada, não correndo o risco de sofrer um *stres cognitivo* (MARCUSCHI, 1999), é imprescindível que o leitor não perca de vista a construção da continuidade de sentido (KOCH, 2002), já que um *hiperlink* aponta para outro, que, por sua vez, aponta para outro e assim infinitamente.

ATITUDE RESPONSIVA ATIVA: A DIALOGICIDADE CONSTITUTIVA DO FÓRUM ELETRÔNICO

Partindo da concepção de língua(gem) como um processo de interação verbal (BAKHTIN, 1997), em que os sujeitos são construídos histórica e socialmente na/pela língua(gem), bem como de noções relativas à formação de leitores e produtores de textos enquanto sujeitos ativos (ZOZZOLI, 1998; LOPES-ROSSI, 2005), apresento não somente um pequeno levantamento sobre a dialogicidade presente nos estudos de Bakhtin, mas também a categoria de análise para este texto, a noção de *Atitude Responsiva Ativa* (BAKHTIN, 2003). Ainda nessa seção, procedo às análises do gênero discursivo eletrônico em tela, contextualizando a pesquisa e apontando a dialogicidade que constitui o FE.

Para Bakhtin (1997, p. 127), a língua é um fato social, existindo no processo de interação entre os sujeitos, não se constituindo um sistema de formas abstratas, mas um “processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Uma das ideias da obra bakhtiniana é constituída pelos estudos acerca da linguagem. O autor considera a língua como de natureza social, tendo sua existência nas necessidades reais de comunicação.

A interação verbal é fundamental nos estudos bakhtinianos, já que constitui o ponto de vista interativo da linguagem, sendo compreendida a partir da natureza sócio-histórica. “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 123). Sua realização se dá por meio da enunciação, entendida como produto da interação entre sujeitos socialmente organizados. O diálogo constitui uma das formas mais importantes da interação verbal, podendo ser caracterizado não somente como comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas também como toda e qualquer forma de comunicação verbal.

A enunciação é o palco onde se realiza o uso da linguagem, processo que envolve não somente a presença física de seus integrantes, mas também o tempo histórico e o espaço social de interação. É por meio desse processo de enunciação que os sujeitos dialogam, trocando experiências e se constituindo seres humanos, numa relação viva, social com o outro. Nessa perspectiva, poder-se-ia entender o fenômeno da interação verbal como sendo o meio de construção do indivíduo, numa relação dialógica, através da qual “os sujeitos

envolvidos se constituem como tal, para si e para o outro, diante de si e diante do outro” (FERNANDES, 2002, p. 146).

Com relação à formação de sujeitos leitores e produtores de texto, vale ressaltar as contribuições de Lopes-Rossi (2005, p. 80), que aponta para o fato de que o trabalho com os gêneros discursivos proporciona o “desenvolvimento da *autonomia* do aluno no processo de leitura e produção textual” (grifo meu). É importante entender que Bakhtin (2003), ao traçar questões sobre os gêneros do discurso, afirma que o uso da língua só se concretiza em formas de enunciados, sejam eles orais ou escritos, sendo o enunciado a unidade real concreta da comunicação discursiva.

Tratando dos gêneros discursivos na obra bakhtiniana, Kuhn e Flores (2008, p. 72) comentam que eles devem ser discutidos “à luz de uma concepção de enunciado entendido como condição de possibilidade de utilização da língua”. Essa noção de gênero vai implicar, conforme apontam os autores, na consideração do enunciado como unidade da comunicação verbal. Os gêneros do discurso também apresentam uma dinamicidade, apontada por Bakhtin (2003, p. 262) ao proferir que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Se pensarmos em termos de leitura e de produção de texto, essa concepção dinâmica de gênero discursivo pode favorecer um trabalho que amplie as possibilidades de atuação dos alunos, permitindo que eles apresentem uma *atitude responsiva ativa* não somente nos momentos de diálogo durante a compreensão do texto, mas também em suas produções.

Zozzoli (1998, p. 208-10), ao traçar considerações sobre a leitura e a produção vistas como um processo, toma o texto não como um simples instrumento para que sejam transmitidos e avaliados os conteúdos. Ela parte do pressuposto de que as atividades devem ser *com o texto* ou *a partir dele*, incluindo, dessa forma, interações que envolvam todos os atores da cena de sala de aula, ou seja, professor e alunos num contínuo processo interacional. As atividades, nesse ponto de vista, privilegiam a reflexão, podendo abarcar os contextos mais imediatos, como o escolar, e os mais amplos, representados pelo espaço fora da escola; são exercícios que devem envolver as diferentes habilidades, em vários registros, permitindo “vivenciar a língua de forma que ela não se apresente ao aluno como objeto pronto a ser explorado de forma fragmentada; em outras palavras, não seja considerada como ‘língua morta’”.

Nessa perspectiva, entram em jogo as noções de *Atitude Responsiva Ativa* e *Compreensão Responsiva Ativa*, de Bakhtin (2003, p. 271-3). A primeira noção está ligada às respostas ativas em relação a enunciados anteriores e posteriores dentro de uma dada esfera de comunicação discursiva. Em termos bakhtinianos, “Toda compreensão da fala viva, do

enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso)”. Assim sendo, os enunciados, falados ou escritos, são elaborados em função de um outro, ou em resposta a um outro, o que aponta para o fato de que os sujeitos dialogam, não sendo “passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Não sendo meramente passivo, o sujeito gera respostas ativas, podendo acontecer imediatamente ao enunciado do interlocutor, ou aparecendo de forma retardada. É isso que Bakhtin denomina de *Compreensão Responsiva Ativa*: “cedo ou tarde, o que foi ouvido [e lido] e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A relação dialógica, portanto, estabelece relações de sentidos entre enunciados na comunicação verbal, isto é, “dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (...) entabularão uma relação dialógica” (FIORIN, 2006, p. 169). Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 275) explica que todo enunciado “(...) tem um princípio absoluto e um fim absoluto”. O autor quer dizer que, antes do início do enunciado de um locutor, ele tem os enunciados dos outros e, logo após seu término, o locutor terá os enunciados responsivos de outros locutores. Assim, o “falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Essa característica dialógica é presente no FE em análise. As vozes dos alunos estão ecoando através das vozes dos outros, estejam esses outros efetivamente inscritos no FE ou não, já que houve a presença intertextual de outros sujeitos por intermédio da citação.

Traçando as características metodológicas que orientaram o trabalho, aponto os estudos qualitativos como metodologia que norteou as interpretações realizadas, uma vez que houve um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes (MOREIRA, 2002). O *corpus* é originário da disciplina Fundamentos da Linguística, do Curso de Licenciatura em Letras-Português, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), na modalidade EaD. Essa disciplina tem carga horária de 60 horas e dois encontros presenciais, um no início e outro no término da disciplina. É importante dizer que se utiliza a plataforma Moodle¹² para o desenvolvimento das atividades. Abaixo, aparece o *layout* inicial da plataforma:

¹² MOODLE é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen*”, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa, acessível através da Internet ou de rede local. Em linguagem coloquial, em língua inglesa o verbo *to moodle* descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo. Utilizado principalmente num contexto de *e-learning* ou *b-learning*, o programa permite a criação de cursos *on-line*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem,



Imagem 1

Fonte: <http://moodle.ead.cefet-al.br/>

A plataforma *Moodle* permite que sejam realizadas várias atividades para que a disciplina aconteça como, por exemplo: Chats, Fóruns, Glossários, Wikis, Questionários, Flash Vídeo, dentre outras. Para este trabalho, escolhi o Fórum Eletrônico para discutir a importância dessa ferramenta no contexto de EaD. O FE teve como tema *Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua e Linguagem*, tópico imprescindível na formação de futuros professores de língua materna.

Para iniciar as discussões sobre a temática, sugeri a leitura de três textos: *Linguística*, de Angélica Furtado da Cunha, Marcos Antonio Costa e Mário Eduardo Martelotta, retirado do livro *Manual de Linguística*, organizado por Mário Eduardo Martelotta; *Linguagem, língua, linguística*, de Margarida Petter, retirado do livro *Introdução à Linguística 1: objetos teóricos*, organizado por José Luiz Fiorin; e um texto de autoria minha, intitulado *Concepções de linguagem e tipos de gramática*.

Esse posicionamento já revela uma preocupação com relação à formação acadêmica dos alunos, uma vez que eles iriam participar do FE após a leitura prévia de textos específicos de estudiosos autorizados pela área, além também de poderem fazer suas pesquisas na *Internet*.

O FE começa com a seguinte recomendação, realizada por mim¹³:

estando disponível em 75 línguas diferentes. Conta com 25.000 *websites* registrados, em 175 países (WIKIPEDIA, A Enciclopédia Livre, acessado em 07 de outubro de 2012).

¹³ Transcrevo a seguir, sempre que necessário, os textos que não estiverem legíveis nas imagens: “Caros alunos, Antes de começarmos os estudos sistemáticos sobre teoria linguística, faz-se necessária uma incursão preliminar sobre questões básicas acerca da linguagem. Para tanto, pesquisem (na internet, em livros, revistas etc.) sobre as diferenças entre língua e linguagem e sobre as concepções de língua/linguagem existentes, expondo seus comentários neste fórum. Lembrem-se de que um dos pontos de avaliação do curso é a efetiva participação nos fóruns de discussão”.



Imagem 2

Fonte: ambiente da disciplina Fundamentos da Linguística
<http://moodle.ead.cefet-al.br/mod/forum/view.php?id=50821>

A fala de abertura do professor já aponta para a necessidade de participação dos alunos no referido FE, uma vez que esse é o espaço para o diálogo, a interação e a colaboração entre todos. Percebi que o FE foi um momento de efervescência teórica; os alunos participaram de forma a garantir um contínuo processo de geração de sentidos, postando seus comentários, suas pesquisas, suas dúvidas e, sobretudo, respeitando as falas dos outros. Como será visto a seguir, houve troca de saberes ou, como já apontado por Driscoll e Vergara (1997), houve *aprendizagem colaborativa*, razão da existência do Fórum Eletrônico em um curso na modalidade EaD.

Observando a *habilidade de colaboração* e a *interação* (DRISCOLL e VERGARA, 1997), os alunos conseguem colocar em funcionamento o FE, trabalhando em equipe, bem como estabelecem relações interpessoais, interagindo de forma positiva, como é possível analisar a partir da seguinte sequência de diálogo. Para resguardar a identificação dos alunos, suprimi seus nomes e suas fotos. Às vezes, os alunos também se citam uns aos outros; nessas situações também retiro os nomes citados, não acarretando problemas de entendimento do diálogo.

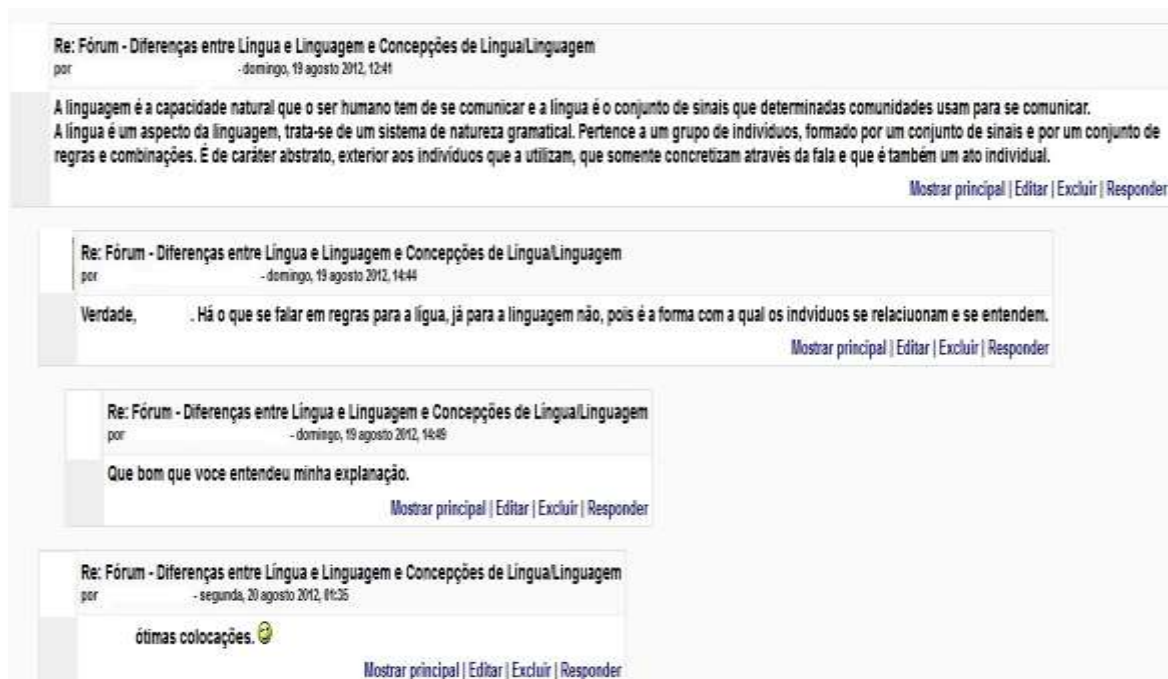


Imagem 3

Fonte: ambiente da disciplina Fundamentos da Linguística
<http://moodle.ead.cefet-al.br/mod/forum/view.php?id=50821>

A imagem apresentada constitui o diálogo entre quatro alunos. É possível interpretar essa interação, partindo das considerações da aprendizagem colaborativa, uma vez que a aluna inicia sua contribuição abordando os termos linguagem e língua e, na sequência, aparece a fala do aluno corroborando a fala inicial e trazendo seu entendimento com relação ao conceito de língua e linguagem. Nas próximas duas falas, há a retomada da aluna que iniciou o tópico, posicionando-se de forma muito positiva, já que nesse contexto os participantes devem depender uns dos outros para garantir os objetivos de aprendizagem (DRISCOLL e VERBARA, 1997). O momento em análise é finalizado com a fala da tutora a distância, que dá um *feedback* positivo às contribuições da aluna, inclusive, usando um *emoticon*, complementando os sentidos de suas palavras. Esse uso representa o caráter multissemiótico (KOMESU, 2005) do FE, uma vez que a usuária articulou, em conjunto, palavras e imagens, para construir os sentidos de sua mensagem.

Sendo todo enunciado vivo uma resposta a enunciados anteriores e posteriores, essa sequência, que é um recorte de um processo interacional maior, apresenta os alunos em constante processo de responsividade, ou seja, seus enunciados foram elaborados em função de um outro ou de vários outros enunciados, caracterizando, assim, o que Bakhtin (2003) denominou de *Atitude Responsiva Ativa*. O que foi lido pelo aluno e ativamente entendido aparece em forma de resposta, em forma de *Compreensão Responsiva Ativa*.

Com relação aos traços intertextuais presentes no FE, os alunos fizeram uso de citações, conforme é possível observar na imagem a seguir, em que aparece Saussure como fonte da resposta:

Re: Fórum - Diferenças entre Língua e Linguagem e Concepções de Língua/Linguagem
por

- domingo, 19 agosto 2012, 13:28

A língua é, portanto como afirma Saussure e um "sistema de signos", ou seja, um conjunto de unidades que estão organizadas, formando um todo. O signo como associação entre significantes (imagem acústica) e significado (conceito).

Imagem 4

Fonte: ambiente da disciplina Fundamentos da Linguística
<http://moodle.ead.cefet-al.br/mod/forum/view.php?id=50821>

O teórico presente na contribuição da aluna aparece em várias respostas dentro do FE; isso se justifica por ser Saussure considerado um dos principais autores dentro dos estudos linguísticos e um dos linguistas estudados durante os encontros presenciais.

Os *hiperlinks* também estão presentes no FE em análise. Com a função de apontar outras leituras, portanto, *hiperlinks dêiticos* (KOCH, 2002), os estudantes indicaram importantes textos que complementaram o tópico em tela. Na imagem a seguir, aparece um *hiperlink* que leva o hiperleitor ao site de uma revista eletrônica da área:



Imagem 5

Fonte: ambiente da disciplina Fundamentos da Linguística
<http://moodle.ead.cefet-al.br/mod/forum/view.php?id=50821>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi discutido neste artigo, é inegável a contribuição das TICs no processo de ensino-aprendizagem. No contexto em questão, o Fórum Eletrônico se constituiu peça fundamental para que a discussão acontecesse, já que o curso é ofertado na modalidade de Educação a Distância. As análises que aqui foram realizadas, mesmo que de forma sucinta, dadas as condições de espaço no texto, apontaram para o fato de que quando se trabalha numa perspectiva do fazer colaborativo, característica muito importante na EaD, os alunos podem ter a oportunidade de desenvolver sua autonomia, sendo capazes de construir em conjunto os conhecimentos necessários para sua formação.

O Fórum Eletrônico também apresentou traços hipertextuais como a intertextualidade e a multisssemiose. O primeiro caso se deu quando a aluna fez menção a Saussure e o segundo quando a tutora a distância usa o *emoticon* para informar que apreciou a resposta da aluna. Os *hiperlinks* constituíram o FE enquanto gênero discursivo digital, permitindo que o hiperleitor navegasse por outras páginas relacionadas ao tema. Além disso, o FE se apresentou como importante recurso para construção colaborativa dos conhecimentos, auxiliando na troca de experiências entre os participantes, permitindo que os alunos dialogassem sobre as noções de língua e linguagem, apresentando uma *Atitude Responsiva Ativa* (BAKHTIN, 2003) em relação aos enunciados dos outros.

Finalizo o artigo, apontando para a significativa importância dos Fóruns Eletrônicos na modalidade de Educação a Distância, pois, através de seu uso, os estudantes poderão se aprofundar no tema, refletindo sobre as suas respostas e as respostas dos outros, num contínuo processo interativo. Os resultados aqui obtidos, longe de se tornarem generalizações sobre o tema das TICs na educação a distância, pretendem se somar a outros, fomentando importantes debates sobre a construção de modelos metodológicos consistentes e específicos para o ensino a distância.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DRISCOLL, Marcy. P., VERGARA, Adriana. **Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro**. Pensamiento Educativo, volume 21, 1997.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Palavra... ponte entre mim e os outros: um estudo do conceito de interação em trabalhos científicos**. Linguagem & Ensino. v. 5, n. 1, p. 127-47, 2002.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: , Júlio César, BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KUHN, Tanara Zingano e FLORES, Valdir do Nascimento. **Enunciação e ensino**: a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSK, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz e BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. União da Vitória – PR: Lucerna, 2005.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. **Gêneros digitais**: modificação na e subsídio para a leitura e escrita na cibercultura. *Revista Prolíngua*, volume 2, número 1, jan./jun, 2009.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 2002.

SOUZA, Cláudia de Fátima, MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Fórum como ferramenta de aprendizagem colaborativa na educação a distância**. IX Congresso Nacional de Educação, 26 a 29 de outubro de 2009, PUC-PR.

TRIFANOVAS, Terezinha Rivera. A discursivização do perfil de autonomia do aprendiz de EaD como forma de homogeneização das subjetividades. In: CORACINI, Maria José, UYENO, Elzira Yoko, MASCIA, Márcia Amador (orgs.). **Da letra ao pixel e do pixel à letra**: uma análise discursiva do e sobre o virtual. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

XAVIER, Antônio Carlos, SANTOS, Carmi Ferraz. *E-forum* na internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, Júlio César, BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula. In: **Leitura**: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: número temático: Sala de aula de língua/Universidade Federal de Alagoas, n. 21 (jan./jun.). Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 1998.

O Modelo Pedagógico da Avaliação da Aprendizagem em Ambiente de Aprendizagem Moodle.¹

Denilda FARIA²

Universidade Federal do Tocantins, Diretoria de Tecnologias Educacionais, Palmas, TO

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade possibilitar a troca de experiências e promover o debate sobre os paradigmas pedagógicos de avaliação em ambientes online, sobretudo, no curso Educação para a Diversidade e Cidadania desenvolvido por intermédio da plataforma Moodle na Universidade Federal do Tocantins. A investigação realizada, inicialmente, foi a pesquisa bibliográfica, de forma concomitante com a documental. Assim buscou-se mapear a discussão sobre o tema em estudo e as principais questões a ele relacionadas. Os dados foram coletados nos acervos da Diretoria de Tecnologias Educacionais – DTE, órgão responsável pela gestão do curso na instituição e na plataforma Moodle via acesso aos recursos e interfaces disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Os resultados deste estudo evidenciam que os modelos pedagógicos de avaliação implementados na instituição devem ser revistos pela gestão, pelos professores e tutores envolvidos no curso. A falta de sincronia entre professores e tutores, de certa forma, limitou o uso dos recursos e interfaces existentes na plataforma Moodle, o que por sua vez, comprometeu o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, há de se reconhecer o empenho da equipe em desenvolver estratégias para o acompanhamento e monitoramento contínuo dos cursistas, mas considera-se que a qualidade de cursos realizados em ambientes de aprendizagem online depende de ações que explorem a interatividade e a capacidade reflexiva dos estudantes. Por fim, acredita-se que as possibilidades oferecidas na plataforma Moodle poderão contribuir significativamente com as práticas avaliativas, caso os professores, tutores e toda equipe envolvida desenvolvam propostas pedagógicas voltadas para o enriquecimento do curso, sempre na direção de um ambiente de aprendizagem colaborativo.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; avaliação da aprendizagem; práticas avaliativas, curso online.

ABSTRACT

The present study aims to facilitate the exchange of experiences and promote discussion about the pedagogical paradigms for assessment in online environments, especially in the course Education for Citizenship and Diversity developed through the Moodle platform at the Federal University of Tocantins. The investigation was initially a literature search, concomitantly with the documentary. So we tried to map the discussion on the topic under study and the main issues related to it. Data were collected in the collections of the Department of Educational Technology - DTE, the body responsible for the management of the institution and the course Moodle via access to

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Coordenadora de Curso EaD da Diretoria de Tecnologias Educacionais da UFT, email: denilda@uft.edu.br.

resources and interfaces available in the virtual learning environment. The results of this study show that the models implemented in educational evaluation institution should be reviewed by the management, teachers and tutors involved in the course. The lack of synchrony between teachers and tutors, in a way, limited the use of existing resources and interfaces in the Moodle platform, which in turn undermined the process of teaching and learning. However, one has to recognize the commitment of the team to develop strategies for monitoring and continuous monitoring of the course participants, but it is considered that the quality of courses offered in online learning environments depends on actions that explore interactivity and students' reflective capacity. Finally, we believe that the possibilities offered in Moodle can contribute significantly to the evaluation practices if teachers, tutors and all staff involved develop pedagogical proposals aimed to enrich the course, always in the direction of a collaborative learning environment.

KEYWORDS: distance education; Assessment of learning; evaluation practices; online course.

1. INTRODUÇÃO

A educação tem passado por um processo de mudança bastante significativo, no que se refere a Educação a Distância, a avaliação da aprendizagem do modelo tradicional historicamente arraigado na educação presencial requer rupturas, e um novo modelo educativo de avaliação vem surgindo num processo de construção.

Segundo Silva (2006, p. 23) o modelo tradicional de avaliação está marcado pelos procedimentos arbitrários definidos pelo docente com base em resultados de testes pontuais obtidos pelos alunos, “mede-se a atuação do discente, como se mede extensão, quantidade e volume, em escalas, atribuindo-lhes graus numéricos”.

Bruno e Moraes (201, p. 51) acrescentam que nesse modelo, o papel do aluno é insignificante devido os projetos e programas serem autoritários no planejamento e na operacionalização das propostas. Na concepção dos autores a avaliação formativa os professores escolhem os melhores pontos e situações para avaliarem, deixando a avaliação para o final do processo, “isso se reflete no cotidiano da escola que, por sua vez, também sustenta a cultura do exame ou da pedagogia do exame”.

Neste contexto, a avaliação na educação presencial e na educação a distância se torna um assunto bastante questionado por professores e estudiosos da área, por ser considerada uma difícil tarefa a ser desenvolvida pelo professor.

Na Educação a Distância as avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, desse modo, é

indispensável uma avaliação final presencial. Para Behar (2009, p. 28) toda avaliação do processo de aprendizagem se concretiza por intermédios dos registros disponíveis nos recursos e interfaces disponíveis no ambiente de aprendizagem “assim, é possível acompanhar de forma sistemática o desempenho do aluno, abrindo possibilidades de uma avaliação mais processual e qualitativa, inclusive com criação de ferramentas próprias”.

Isto posto fica claro que o modo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver competências, habilidades e atitudes. Para tanto, a avaliação deve oferecer subsídios para que seja possível analisar se os objetivos previamente definidos na proposta pedagógica foram ou não atingidos.

Apesar do modelo de avaliação tradicional ainda perdurar nosso tempo, na sociedade do conhecimento, podemos fazer uso de diversos recursos e interfaces disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como por exemplo a plataforma Moodle, destacada neste estudo.

O presente texto, a luz desse cenário, pretende discutir e refletir sobre a avaliação em ambientes online a partir de autores referenciados no assunto e com base na experiência de práticas avaliativas no curso em estudo.

2. PARADIGMAS PEDAGÓGICOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Com o aumento de demanda e ofertas de cursos online, surge a necessidade de repensar o modelo pedagógico de avaliação em educação a distância. Nessa direção, o desafio por parte dos professores, envolvidos em curso dessa modalidade, são as questões em torno de como de como avaliar nos cursos a distância.

Oliveira (2006) traz importante contribuição nessa questão, por considerar a EaD como um sistema interligado com os sistemas de gestão, de tutoria, de comunicação, de tecnologia e de elaboração de material didático, devido esses sistemas proporcionar condições para que se avalie a proposta curricular e impacto socioeducacional dos cursos ofertados.

Para Primo (2006) a interação entre os pares e o trabalho autoral e colaborativo entre os cursistas deve ser incentivada e valorizada no desenvolvimento de cursos online, por considerar que a avaliação deve ser contínua, os trabalhos escritos, relatórios e demais atividades realizadas pelos cursistas nas interfaces no ambiente

virtual de aprendizagem devem ser acompanhados e avaliados pelo educador. Por fim o autor sintetiza que,

Os aprendizes passam a ter seu trabalho reconhecido durante toda a duração do curso a distância. O próprio curso ganha com esse tipo de avaliação, pois quando maior for a participação e contribuição dos educandos nas discussões e nos projetos alheios, mais eles enriquecem o processo educacional do grupo.(PRIMO, 2006, p. 13)

Nessa linha de entendimento, Otsuka e Rocha (2002) elucidam que na avaliação contínua o acompanhamento das contribuições dos cursistas tem grande relevância, por parte do educador, que terá condições de observar o comportamento e desempenho dos alunos de acordo com o estilo e habilidades de cada um.

Primo (2006) defende que uma educação dialógica e problematizadora deve se organizar voltada para o contexto dos alunos. Assim, para o autor a avaliação, nesses cenários, “muda de foco e sua própria temporalidade se altera. Passa-se a uma avaliação constante, que se estende por todo o curso. Em vez de se avaliar meramente produtos finais, como um teste, acompanha-se todo o processo construtivo do educando.” (PRIMO, 2006, p. 5).

Portanto, avaliar em sistema de EaD pode ser considerado complexo e depende do modelo de EaD escolhido. Dessa forma, cabe indagar como desenvolver uma educação dialógica e problematizadora em EaD? Será que por intermédio da *Internet* e de outras ferramentas de comunicação é possível promover a troca de conhecimentos, o debate e o diálogo? Primo (2006) explica que não basta promover diálogos por meio da *Internet* como garantia da aprendizagem. Para Primo (2006),

A mediação do educador é fundamental para a promoção do debate em torno de questões pertinentes aos temas em desenvolvimento, para intervir com questões que problematizem os textos, exercícios e experiências em estudo e para instigar a capacidade autoral, investigadora e criativa dos educandos. (PRIMO, 2006, p. 6).

Na concepção de Oliveira (2006, p. 5) a aprendizagem envolve processos cognitivos, metacognitivos, afetivos, emocionais, culturais, econômicos, biológicos. Dessa forma ela é um sistema complexo e dinâmico que se agrega valores qualitativos e quantitativos, “ dependendo do sistema de EaD, o sistema de avaliação pode se limitar a mensuração dos conhecimentos apreendidos pelo aluno”.

A autora ao analisar a avaliação no curso de Pedagogia a distância da UFTM revela que o sistema é complexo e dinâmico,

Porque não se limita à mensuração da retenção de conteúdo pelo estudante, mas, ao invés disso, insere todos os sujeitos participantes do processo formativo/educativo no processo avaliativo, ora como avaliadores, ora como avaliados. Dessa maneira, o sistema de avaliação encontra meios para credibilidade no processo avaliativo e formativo. (OLIVEIRA, 2006, p.9).

Roque e Silva (2011) partem do entendimento que tanto a avaliação do curso como a avaliação da aprendizagem estão fundamentadas por pressupostos teóricos e filosóficos, que subjazem o entendimento de ensino-aprendizagem e de conhecimento. Para as autoras, a avaliação não é uma etapa isolada e deve ser integrada dinamicamente ao contexto ensino-aprendizagem, de forma contínua em que o ato de avaliar seja um mecanismo de retroalimentação que, se inicia com o planejamento e conclui-se no final da trajetória com possíveis ajustes nas diretrizes. Assim as autoras compreendem que,

Ao longo do curso, essa retroalimentação é reforçada por meio da avaliação formativa realizada pela equipe multidisciplinar envolvida no projeto. Compreendendo a avaliação formativa como um processo permanente e incluyente, o que requer uma intervenção diferenciada, a atenção para verificação e adequação dos dispositivos ocorre continuamente (ROQUE E SILVA, 2011, p. 3).

Para Neder (2006, p.1) o processo avaliativo deve possibilitar aos educadores e educandos condições para uma compreensão crítica do contexto escolar no propósito de tomarem decisões educacionais, “a avaliação educacional assim compreendida não se limita, portanto, apenas ao aspecto do rendimento escolar, devendo estar vinculada a políticas e programas educacionais, visando sempre o aprimoramento das ações propostas em determinado contexto”

Nessa perspectiva, a prática avaliativa deve estar interligada com a proposta educacional, com o projeto educacional voltado para a transformação da realidade e com uma proposta de ação focada em uma determinada situação na tentativa de modificá-la. (NEDER, 2006).

Portanto, pode se concluir que a avaliação, apesar de ser complexa é dinâmica, oferece condições para que a equipe de gestores e professores tomem suas decisões e façam os ajustes necessários no projeto inicial do curso. Nessa perspectiva, Roque e

Silva (2011, p. 5) alertam que “é fundamental que a instituição tenha claro quais são seus valores, missão, visão e objetivos institucionais, de forma a elencar seus indicadores de qualidade e perseguir-los no processo de avaliação e acompanhamento de seus cursos”.

Assim, a avaliação tem sido tema de muita discussão e controvérsia no meio acadêmico e se tornou um grande desafio para muitos educadores. Neste contexto, questionamos: Quais os tipos avaliações existentes, sobretudo em ambientes de aprendizagem online? Quais possibilidades oferecidas pelos recursos e interfaces para se proceder o processo avaliativo em ambientes online? Quem deve avaliar e estabelecer os critérios avaliativos? Quais pontos devem ser observados no processo avaliativo? Na tentativa de refletir sobre essas questões, será abordado no tópico a seguir os tipos de avaliação de aprendizagem existentes, sobretudo, em ambiente de aprendizagem online.

3. UMA BREVE ABORDAGEM DOS TIPOS DE AVALIAÇÃO.

Para compreender as diversas formas de se avaliar o desenvolvimento do aluno em ambiente online, destacam-se três tipos de avaliação utilizada tanto no ensino presencial como no a distância:

- Avaliação Diagnóstica é utilizada para avaliar o conhecimento do aluno na fase inicial do curso. De acordo com Roque e Silva (2011, p. 4) é papel da avaliação inicial “diagnosticar para compreender, para direcionar e para estabelecer entre o real e o desejado”. Assim entende-se que com essa avaliação é possível conhecer o perfil e as características dos estudantes. Essas informações apoiam as intervenções pedagógicas, bem como a escolhas dos mecanismos avaliativos.
- Avaliação Formativa tem a função de monitorar o aprendizado dos alunos com a finalidade de identificar se as metodologias e recursos utilizados para ensinar estão surtindo o efeito esperado. Sua função é avaliar o conhecimento do aluno na fase inicial do curso. Na concepção de Perrenoud (1999) esta modalidade de avaliação deve ser uma prática contínua no processo avaliativo a fim de contribuir com melhorias na aprendizagem do estudante. Dessa forma pode considerá-la como um monitoramento contínuo do processo de formação.

- Avaliação Somativa tem como finalidade medir o conhecimento adquirido pelo estudante e tem sua aplicação na fase intermediária ou final do curso. Roque e Silva (2011) a denominam como avaliação final – Somativa - e acrescentam que,

Estamos falando do retorno de todos os atores educativos sobre o curso por completo. Com esse amplo *feedback*, o desenho das percepções/reações é traçado e oferece um leque de elementos de estudos e pesquisas a fim de potencializar os pontos positivos e reformular pontos negativos da avaliação. (ROQUE E SILVA, 2011, p. 4).

No que se refere a avaliação da aprendizagem em ambiente online, algumas questões merecem reflexão: Quais são os recursos e interfaces que possibilitam um monitoramento e acompanhamento eficaz do desempenho do alunos? É possível observar uma variedade de recursos disponíveis no ambiente de aprendizagem voltados para a interação, participação e colaboração dos alunos. Pode se observar que, em ambientes online, fica a cargo da equipe de professores, tutores e coordenadores decidir qual instrumento que melhor atenderá a proposta pedagógica do curso. Com a escolha desses instrumentos a equipe poderá usufruir das tecnologias de comunicação e promover condições para que aconteça a aprendizagem colaborativa.

Nessa direção, a equipe de coordenadores, professores e tutores poderão fazer uso dos recursos como: chat, fórum, wiki, blogs dentre outros existentes na plataforma de aprendizagem e, dessa forma, estabelecer os critérios avaliativos para as tarefas que serão desenvolvidas pelos cursistas.

As possibilidades de comunicação oferecidas por esses recursos são considerados como, síncronas e assíncronas. Nas comunicações síncronas online temos como exemplo os chats e a videoconferência. Os chats possibilitam os debates interativos e permitem o envio de mensagens a todos os usuários que estiverem online e podem também ser gravados para posterior verificação. A videoconferência, por sua vez, promove uma comunicação simultânea entre os participantes.

Nas comunicações assíncronas online destacam-se o fórum, o correio eletrônico e o wiki. Com o fórum é possível mediar a participação dos usuários e provocar discussões. É considerada uma interface que promove a interação e a participação dos cursistas de forma reflexiva. O correio eletrônico possibilita o envio de mensagens e de arquivos para a caixa de mensagens dos participantes. Esse recurso é considerado

importante na troca de mensagens.

Por fim, o wiki é considerado uma interface que promove a construção coletiva de forma colaborativa de textos produzidos por vários autores. Assim, é possível verificar que são várias as possibilidades oferecidas pelos recursos e interfaces apresentadas e cabe ao professor estabelecer alguns critérios de avaliação, considerando o que se propõe e o que espera com a aplicação desta.

As rubricas são mecanismos importantes para a avaliação de processos e produtos finais na educação e podem ser usadas para dar *feedback* formativo aos alunos, para dar notar ou avaliar programas. Por intermédio dessas ferramentas é possível atribuir notas com mais efetividade e de forma mais precisa, justa e confiável (BIAGIOTTI, 2005). Por fim, o autor conclui que as rubricas permitem que,

Os processos de avaliação sejam mais uniformes e padronizados, mesmo se aplicados por professores diferentes; de permitir aos alunos avaliar os seus próprios trabalhos antes de entregá-los ao professor; de permitir que os alunos entendam melhor a nota que lhe está sendo atribuída e de melhorar o desempenho dos alunos, uma vez que estes passam a saber onde devem focar seus esforços.(BIAGIOTTI, 2005, p 8).

Portanto, o uso dessas ferramentas deve estar alinhado com o que se almeja e com o que se espera com a realização de determinada ação pedagógica. Para tanto é essencial, nesse trabalho, a parceria entre coordenadores, professores, tutores e alunos. O professor inicia a construção dos critérios, mas esses devem ser discutidos com a equipe envolvida no processo de ensino aprendizagem.

Nessa mesma linha de raciocínio, Neder (2006) enriquece a discussão e acrescenta que a avaliação deve estar também em consonância com a proposta do curso. Nessa perspectiva, a autora assinala que,

É necessário ter presente que qualquer proposta político-pedagógica sustenta-se em paradigmas educacionais que orientarão os princípios norteadores do currículo e, por conseguinte, da compreensão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Darão orientação, ainda, ao processo de comunicação, de gestão e de avaliação a serem implementados (NEDER, 2006, p. 5).

Por fim, com base nos autores referenciados acima, é possível deduzir que a avaliação como prática educativa em um sistema EaD é complexa e dinâmica e exige

elaboração de material didático específico e integração com as possibilidades de comunicação existentes nos ambientes de aprendizagem online.

4. A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA NA UFT.

Em 2009, o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância - SEED e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES instituiu o programa Rede de Educação para a Diversidade com ações a serem implementadas pelas Instituições Públicas de Educação Superior.

De acordo com o Manual Operacional da Rede (BRASIL, 2009, p.6) o objetivo central do programa é “estabelecer grupo permanente de instituições públicas de educação superior dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e à produção de material didático-pedagógico específico”.

A implementação da Rede torna possível a articulação dos sistemas de ensino para a inclusão dos temas da diversidade nas práticas de ensino das redes públicas estaduais e municipais de educação básica no Brasil, além de possibilitar a produção de conteúdos e o desenvolvimento de metodologias educacionais que integram as temáticas da diversidade, aproximando as instituições Públicas de Educação Superior em parceria com a rede pública de educação básica. (MANUAL OPERACIONAL DA REDE, BRASIL, 2009 p.6)

A Universidade Federal do Tocantins - UFT, nesse mesmo ano de implantação do programa por parte do governo federal, implementa o curso Educação para a Diversidade e Cidadania na instituição, com base nas diretrizes do Programa Rede Diversidade, com a finalidade de formar professores e outros profissionais da educação da rede de ensino de educação básica como estratégia para a promoção do desenvolvimento humano das diversas populações, para a inclusão de saberes diversos e enfrentamento da discriminação e do preconceito.

O curso foi desenvolvido na UFT com uma carga horária de 180 h, por

intermédio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle³, sendo que durante a realização do curso os cursistas tiveram que participar de dois encontros presenciais, um no início e outro no final do curso. A finalidade do primeiro encontro presencial foi o de proporcionar aos cursistas um melhor entendimento da forma de funcionamento do curso.

O encontro foi dividido em dois momentos. No primeiro momento, a coordenação apresentou a forma de funcionamento do curso e esclareceu dúvidas dos cursistas. No segundo momento, com o apoio dos técnicos foi realizada nos laboratórios de informática, uma capacitação sobre o uso da plataforma Moodle. No final, a equipe efetivou a matrícula dos alunos nas devidas turmas, com base no cadastro já efetuado, anteriormente, pelos cursistas.

O segundo encontro presencial consistiu-se na realização de um seminário. Os alunos participaram e fizeram a apresentação oral do projeto de intervenção que estariam desenvolvendo nas escolas. Os trabalhos foram realizados pelos cursistas com base nos temas abordados durante o curso. O objetivo central do encontro era aprofundar as reflexões e discussões inerentes aos temas da diversidade a fim que os docentes pudessem introduzi-los na sua prática pedagógica. (RELATÓRIO FINAL DO CURSO 2011-2012).

5. O MODELO PEDAGÓGICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO EM ESTUDO

De acordo com a proposta do curso apresentada em 2009, verificou-se que foi empregada à metodologia de avaliação formativa e somativa, sendo que a avaliação formativa tinha como objetivo identificar se as estratégias e recursos utilizados pelo professor formador para disponibilizar os conteúdos estavam sendo suficientes e efetivas. Enquanto que, a somativa foi aplicada no final de cada módulo de aprendizagem e tinha como finalidade avaliar o conhecimento adquirido pelo cursistas.

Pode-se perceber, com base nos documentos institucionais e nos recursos disponíveis na plataforma Moodle, que os professores e tutores consideravam os seguintes os pontos para a avaliação da aprendizagem dos cursistas:

³ A plataforma Moodle é um sistema de aprendizado colaborativo a distância acessível por meio da Internet.

- Participação e interatividade nos fóruns e chats;
- Entrega de atividades nos prazos estipulados no cronograma do curso;
- Desempenho dos cursista nas atividades propostas.

A avaliação da apreensão dos conteúdos de cada módulo foi realizada por meio dos recursos e interfaces disponíveis na plataforma Moodle. Em cada módulo o tutor avaliou o desempenho do cursista, analisando sua participação e interação nos fóruns e chats. Avaliou o envio de atividades textuais, por intermédio da plataforma e, no final de cada módulo, computou o total das avaliações realizadas pelo cursista.

O professor se tornou o responsável pelo gabarito das avaliações, sendo que o papel do tutor seria o de avaliar segundo este gabarito. Nas atividades do fórum, em que as questões eram subjetivas, o tutor deveria avaliar se o cursista:

- Conseguiu relacionar razoavelmente o conteúdo do curso com sua realidade e refletir sobre a sua prática pedagógica;
- Encontrou dificuldade em refletir na sua própria prática e apenas comentou experiências alheias, sem fazer uma “ponte” com sua atuação profissional.

No fórum, o tutor tem como incumbência avaliar a periodicidade das participações do cursista, se ele interage com os colegas ou apenas posta a sua contribuição sem interagir e se as respostas estão em consonância com o gabarito enviado pelo professor. Nas demais atividades o tutor deveria observar:

- Se o cursista encontrou alguma dificuldade em acessar o ambiente, postar as atividades e comunicar-se com seus colegas, acessou o curso aleatoriamente, já nas datas limites das postagens;
- Se o cursista apresentou ou não alguma dificuldade em compreender o enunciado das atividades e se isso apareceu em suas reflexões nos fóruns e trabalhos entregues;
- Se o cursista teve o domínio e as habilidades para fazer uso dos recursos e interfaces disponíveis na plataforma Moodle.

Nos casos citados acima, é papel do tutor orientar o cursista encaminhando ao suporte do Moodle, quando for questões inerentes ao acesso ou ajudá-lo a postar as atividades no ambiente Moodle. Cabe ao tutor, também, ajudar ao cursista que não entendeu o enunciado a refazer sua atividade, caso esta não tenha cumprido os requisitos previstos no gabarito provido pelo professor.

Pode-se constatar que o papel do professor no curso era o de elaborar as atividades no ambiente online. O tutor tinha a função de avaliar as tarefas desenvolvidas pelos cursistas. Desse modo, o tutor realizava a prática avaliativa, com base no gabarito enviado pelo professor, com as devidas recomendações para se proceder a avaliação.

Parte-se do entendimento, que esta forma de avaliação adotado no curso, de certa forma, comprometeu o bom andamento deste. O professor não estava presente no ambiente para sanar as dúvidas dos cursistas e, em alguns casos, os tutores encontravam dificuldades para compreenderem o que o professor se propunha com o desenvolvimento da atividade.

Pode-se observar que, durante todo período de execução do curso, uma das grandes preocupações, por parte da equipe envolvida com a execução do curso na instituição, era com o não comparecimento e evasão dos cursistas das salas de aulas virtuais. Como forma de superar a evasão, verificou-se que a gestão do curso adotou alguns instrumentos de controle para o acompanhamento e o monitoramento do desempenho dos cursistas. Dentre eles destaca-se o controle de atividades e o mapa de monitoramento de turma.

Com esses instrumentos em mãos a coordenação e os tutores acompanhavam o desenvolvimento das atividades dos cursistas e, caso algum estudante estivesse ausente, o tutor entrava em contato direto fazendo uso de diversos recursos disponíveis, como envio de e-mails, envio de torpedos e envio de mensagens na plataforma Moodle. Em alguns casos, o tutor presencial realizava ligações no polo da Universidade Aberta do Brasil - UAB⁴ com finalidade de encontrar os cursistas na tentativa de motivá-los a realizarem as tarefas e a permanecerem no curso.

Apesar dessas estratégias adotadas pela equipe envolvida no curso, observou-se que o atraso no envio das tarefas, por parte dos cursistas, era frequente. Com isso, a coordenação estendia os prazos para realização de alguns módulos. A tutoria, por sua vez, acompanhava constantemente o desenvolvimento dos cursistas, oferecendo o apoio para a realização das atividades.

Assim, pode-se constatar que a equipe envolvida estava atenta às dificuldades dos cursistas. Desse modo, a avaliação da aprendizagem se tornou contínua nesse

⁴ Criada pelo Ministério da Educação- MEC em 2005, a Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

processo. De acordo com Lagarto (2009),

A avaliação em geral deve ter uma faceta continuada e que se materializa em vários momentos e com auxílio de vários instrumentos, todos eles de características formativas. O tutor, os testes, os pares e o próprio formando, constituem-se como instrumentos de avaliação continuada do processo de aprendizagem. (LAGARTO, 2009, p. 24).

Portanto, nos casos citados acima, a avaliação contínua em todos os momentos do curso se torna relevante. Verificou-se que o empenho e acompanhamento por parte dos tutores e da gestão, em ambiente online contribuíram significativamente com o bom desempenho dos cursistas nessa modalidade de ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades tecnológicas presente na plataforma Moodle são variadas. Assim, pode-se constatar que as práticas avaliativas, no curso em estudo, devem potencializar o uso dos recursos e interfaces disponíveis no ambiente de aprendizagem online.

Parte-se do entendimento que o desenvolvimento de cursos online devem possibilitar aos estudantes a capacidade de produzir conhecimentos, por meio de trocas de experiências e capacidade de reflexão, sobre os temas abordados.

No percurso dessa investigação, observou-se que os modelos pedagógicos de avaliação adotados pelos coordenadores, professores e tutores, durante o desenvolvimento do curso, tinham como premissa um acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos nas salas de aula do ambiente online.

Entende-se que essa estratégia contribuiu significativamente para que os cursistas se sentissem seguros e motivados. Entretanto, considera-se importante rever a metodologia de avaliação das atividades, pois, o professor que elaborou as tarefas na plataforma Moodle ficou a parte do processo avaliativo e, com isso, o tutor encontrou algumas dificuldades de proceder a avaliação.

Por fim, a presente pesquisa sinaliza para a necessidade de uma discussão mais aprofundada, tanto por parte dos gestores do curso como dos professores e tutores, sobre modelo pedagógico de avaliação adotado no curso. Tal reflexão contribuirá para que

cursos dessa modalidade sejam promovidos, de forma mais dinâmica e interativa, fazendo o uso das diversas possibilidades encontradas nas interfaces e recursos existentes em ambientes de aprendizagem online.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Disponível em: <<http://imagem.casasbahia.com.br/html/conteudo-produto/12-ivros/275814/275814.pdf>> Acesso em: 02 out. 2012.

BIAGIOTTI, Luiz C. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Rede para a Diversidade**. 2009. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/05/manual_da_rede_da_diversidade13.pdf>. Acesso em 04 jun. 2012.

BRUNO, Adriana Rocha; MORAES, Maria Cândida. O enfoque da complexidade e dos aspectos afetivo-emocionais na avaliação da aprendizagem em ambientes online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs). **Avaliação de aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

LAGARTO, José Reis. **Avaliação em e-learning**. In: **Educação, Formação & Tecnologias**; v. 2, maio de 2009. Disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.

NEDER, Maria Lucia C. **O processo de avaliação na educação a distância**. Disponível em: <<https://www.moodle.uft.edu.br/course/view.php?id=4120>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

NEDER, Maria Lucia C. **Avaliação na Educação a distância: Significações e percursos**. Disponível em: <<https://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/AVALIArtf.rtf>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

OLIVEIRA, Gleyva M. S. **A avaliação no sistema de educação a distância**. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3>. Acesso em: 01 jun. 2012.

OTSUKA, Joice Lee; ROCHA, Heloísa Vieira. **A caminho de um modelo de apoio à avaliação contínua**. XXII Congresso da SBC. Florianópolis: Sociedade Brasileira de Computação, 2002.

PERRENOUD, Phelippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRIMO, Alex. Avaliação em processo de educação problematizadora online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs). **Avaliação de aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROQUE, Gianna O. B.; SILVA, Lana M. da S. **Metodologia para avaliação e acompanhamento de curso a distância: em busca da qualidade**. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2011/cd/155.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2012.

SILVA, Marco . O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: Marco Silva; Edméa Santos. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório Final 2011/2012** – Curso Educação para a Diversidade e Cidadania. Palmas - TO, 2012.

A Avaliação sob a Ótica do Aluno de Educação a Distância¹

Edilene Pereira Ferreira GOMES²

Ivo José BOTH³

Universidade Aberta do Brasil - UAB, Campus IFRN, Natal, RN.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo, investigar o nível de qualidade do processo de ensino-aprendizagem no polo de Parnamirim - RN do Centro Universitário Internacional UNINTER; investigar como a avaliação é empregada no ensino à distância; levantar dados sobre o olhar do aluno de como ele é avaliado e por fim verificar a receptividade dos alunos quanto ao uso das tecnologias aplicadas pela UNINTER tanto com relação ao ensino quanto na avaliação. Para alcançar esse objetivo foi realizada uma pesquisa de campo sobre a avaliação nos diferentes ângulos, a qual privilegiou o âmbito construtivista e qualitativo dentro de uma concepção dialógica. Ela ocorreu através de entrevista acompanhada de questionário, sempre visando o olhar crítico do aluno EaD. Este estudo é dividido em três tópicos toda a luz da concepção de avaliação. O primeiro tópico trata do que seja avaliação e busca a concepção de avaliação na visão de vários autores. O segundo tópico enfatiza o papel da avaliação no ensino na EaD, para obter a concepção da relação de educação e ensino como um processo de ensino-aprendizagem. O terceiro tópico subsidiada pelo tema da avaliação na ótica do aluno EaD são apresentados às análises e as críticas dos alunos referentes à avaliação no seu cotidiano, resultados do questionário aplicado aos alunos dos cursos de Tecnologia do polo de Parnamirim.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; educação à distância; autonomia; ensino.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação desenvolvida durante o processo de ensino-aprendizagem em Educação a Distância (EaD) deve estar vinculada a um projeto educativo mais amplo que na sua elaboração, em nível de presencial, deve contar com a participação dos tutores, dos alunos, dos recursos tecnológicos e não somente o descrito no Projeto Político Pedagógico. O aluno tem que ser avaliado pelas suas qualidades, por sua capacidade de ser um “ser social” e que possui interesse pelo conteúdo, com o objetivo

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática AT 2 - Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Especialista em Formação de Docentes e Orientadores Acadêmicos em EaD, Centro Universitário Internacional UNINTER. Especialista em Teoria e Prática em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Natal – FAL. Professora Tutora da Universidade Aberta do Brasil - UAB, Campus IFRN. Professora e Coordenadora Pedagógica do Colégio e Curso Gênese. Email: edilenepeg@yahoo.com.br

³ Orientador do trabalho. Filósofo. Mestre em Educação na área de Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS. Doutor em Educação na área de Política Educacional pela Universidade de Minho.

de aprender novidades que possa suprir as suas necessidades pessoais, profissionais e sociais.

A avaliação, por ser um processo que está inserido em qualquer fase na ação educativa, presencial ou à distância, é a etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se de elementos básicos do projeto pedagógico. Ela é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que vem auxiliar o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

A apreciação qualitativa desses dados, através da análise de provas objetivas e discursivas, atividades supervisionadas, respostas dos alunos, realização de tarefas, participação em fóruns, chat, rádio web, etc. permite uma tomada de decisão para o que deve ser feito em seguida.

O objetivo da pesquisa foi investigar o nível de qualidade do processo de ensino-aprendizagem no polo de Parnamirim do Centro Universitário Internacional UNINTER; investigar como a avaliação é empregada no ensino à distância; levantar dados sobre o olhar do aluno de como ele é avaliado e por fim verificar a receptividade dos alunos quanto ao uso das tecnologias aplicadas pela UNINTER tanto com relação ao ensino como na avaliação.

Ao utilizar o título como referência, “A avaliação sob a ótica do aluno de educação à distância”, realizou-se um estudo sobre a avaliação nos diferentes ângulos, o qual privilegiou o âmbito construtivista e qualitativo dentro de uma concepção dialógica. O estudo proposto visou trabalhar como um aluno vê o método avaliativo de uma forma autodidática sobre o processo de ensino-aprendizagem em Educação a Distância, de modo a desmistificar que no curso em EaD não se aprende, ou que é fácil, ou não precisa ter desempenho e estudo, enfim que a qualidade da aprendizagem só ocorre no ensino presencial.

Este estudo é dividido em três tópicos toda a luz da concepção de avaliação.

O primeiro tópico trata do que seja avaliação e busca a concepção de avaliação na visão de vários autores. Em seguida é feita uma visualização da avaliação ocorrida no cotidiano acadêmico e finaliza-se comentando os instrumentos de avaliação aplicados pela UNINTER.

O segundo tópico enfatiza o papel da avaliação no ensino na EaD, para obter a concepção na relação de educação e ensino como um processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro tópico subsidiada pelo tema “A avaliação na ótica do aluno EaD” são apresentados análises as críticas dos alunos referentes à avaliação no seu cotidiano,

resultados sob ao questionário aplicado aos alunos dos cursos de Tecnologia e licenciatura do polo de Parnamirim.

2 AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 O QUE É AVALIAÇÃO?

2.1.1 - Concepções de Avaliação

A avaliação é um processo complexo, que está inserida tanto na vida humana quanto educacional. Na vida humana vem auxiliar no decidir tanto no aspecto social quanto pessoal. Já no âmbito educacional é mais amplo e não se resume à realização de provas e atribuir notas, pois tem funções pedagógico-didáticas de diagnóstico e de controle em relação à verificação do rendimento escolar, por isso há muito a ser discutido.

De acordo com Gonçalves (1996),

a avaliação, não importa a missão que se lhe proponha cumprir, parece ter o dom de despertar nas pessoas suas defesas mais escondidas. É, na educação, um processo revestido de rituais complexos, que resulta por torná-la um mito. No caso da avaliação da aprendizagem, tal mitificação ao invés de possibilitar às pessoas maior consciência de como está se desenvolvendo internamente o processo de construção do conhecimento, termina por confundi-las, tornando-as dependentes de algum veredicto externo que determine se estão aprendendo ou não.

A teoria da avaliação propõe que cada educador assuma a sua responsabilidade, interaja no assunto, não como um classificador, ou quiçá, um aprofundador teórico e sim que vise o processo do ensino-aprendizagem em busca da produção do conhecimento, para que haja a melhoria da aprendizagem e da relação professor-aluno implicando em uma reflexão crítica sobre a prática.

A criticidade sobre a avaliação não é para excluir, ou extingui-la do processo da educação, mas para servir de estudo, para que indague tudo sobre o seu processo no ensino e deve ser vista como momento de análise, pois é o momento em que tanto o professor quanto o aluno se avaliam e fazem seus julgamentos.

Desse modo, a avaliação tem que deixar de ser o “momento terrível do aluno”, de tortura ou de massacre, e tornar-se um momento de reflexão, de diagnóstico e de informação, pois é um meio de estabelecer um “diálogo” entre o aprender e o aprendiz.

Avaliar é uma atitude que implica compromisso por parte do avaliador e do avaliado, pois envolve os sentimentos das pessoas, seus medos e suas certezas, portanto significa atribuir algum valor e não implica em desvalorização.

Dentro desta concepção, Sant’Anna (1999, p. 31), afirma que:

a avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico ou prático.

Avaliar não é uma questão de medir, comparar ou julgar, ela tem uma importância social e política crucial no agir e fazer educativo. É um aspecto fundamental de qualquer proposta curricular, pois não deverá abranger só a verificação de aprendizagens de conteúdos, mas também a forma como se deu essa aprendizagem. A avaliação é essencial à educação, na acepção indagativa, investigativa, concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação educativa, pois para Hoffman (1999), “... a avaliação é a reflexão transformada em ação...”.

2.1.2 - Visualização da avaliação ocorrida no cotidiano acadêmico

A avaliação no ensino se refere à aprendizagem, e é limitada, restringindo-se aos objetivos da instituição ligados ao projeto político pedagógico de cada curso. A partir de algo tão limitado, o rendimento numa disciplina, atinge-se a vida do estudante em suas emoções, divertimentos, relações com os amigos e seus familiares e principalmente profissional.

Uma avaliação mais adequada deve ser ligada ao que o aluno faz num caso específico, numa matéria específica, e não produzir efeitos negativos sobre outros aspectos da vida, pois tudo que cria uma situação constrangedora para o aluno torna o estudar algo desagradável e mata a vontade do aluno em aprender.

Ressalto que avaliar é uma atitude que implica compromisso e responsabilidade por parte do avaliador e do avaliado. Significa atribuir valor qualitativo as competências e habilidades dos alunos e não implica em desvalorização dos mesmos. O aluno deve sentir que ele é capaz, que também tem necessidade de

aprender. O professor deve trabalhar para que suas aulas sejam dinâmicas e os conteúdos tenham significado na vida do aluno, mesmo quando se é distante.

A educação é um ato essencialmente humano e para que haja um ensino com qualidade e uma educação eficaz, o professor tem que se comprometer a Ela. A interação entre o professor-aluno é um fator primordial na aprendizagem, pois esta interação é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, para se alcançar os objetivos do processo de ensino. O trabalho docente nunca é unidirecional, pois, para Libâneo (1994, p. 221), “as respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos.”

O professor tem em suas mãos a autoridade e a autonomia quando atua no seu processo pedagógico, mas essa autoridade não se refere ao autoritarismo. Para que o aluno o respeite, ele deve utilizar a postura de autoridade em três âmbitos segundo Libâneo (1994, p. 252),

A *autoridade profissional* manifesta-se no domínio da *matéria* que ensina e dos *métodos e procedimentos* de ensino, no tato em lidar com o aluno EaD, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho do aluno.

A *autoridade moral* é o conjunto das qualidades de *personalidades* do professor, relacionadas à sua dedicação profissional, sua sensibilidade, seu senso de justiça e seus traços de caráter.

A *autoridade técnica* constitui o conjunto de capacidade, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimentos dos alunos.

O educador tem que ter a sensibilidade e a humildade de assumir que ele precisa estar sempre em constante mudança para transformar em saber as ansiedades do aluno EaD. Para isso é necessário exercitar sua capacidade de adaptação e estar em constante formação.

2.1.3 Os instrumentos de avaliação aplicados pela instituição UNINTER

Na EaD a avaliação tem um fator primordial que é agir como estimulador do desenvolvimento do aprendiz no processo educacional, uma vez que o perfil de aluno EaD é do estudante adulto, por isso o estudante tem que ser reflexivo sobre o seu aprendizado, ser autônomo para avaliar o processo com o *feedback* dos resultados, na concepção de Guarezi (2009, p. 125), “a avaliação não pode ter um fim nela mesma.

Deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem do aluno de forma a contribuir com sua formação”.

Outro ponto importante ao fazer crítica da avaliação, é distinguir verificação de avaliação, pois, segundo Guarezi (2009, p. 125),

Verificação é a ação pontual para examinar, constatar e quantificar o desempenho do aluno e *Avaliação* é a tomada de decisão diante da investigação do desempenho do aluno por meios quantitativos e qualitativos. (grifo nosso)

Diante dessa concepção de Guarezi é notório que a instituição utiliza o processo da verificação como uma ferramenta de avaliação visando à função da avaliação formativa e somativa.

É *Formativa* no intuito de identificar o desenvolvimento do aluno no processo educacional quando são aplicadas atividades de aprendizagem como a atividade supervisionada on-line, participação dos fóruns e nos chats.

Já na *Somativa*, o objetivo é para identificar o processo do aluno ao final de uma etapa de aprendizagem, permitir o aperfeiçoamento do processo de ensino e, dentro desse propósito, é trabalhada a prova objetiva on-line e prova discursiva presencial. Por fim, compreende-se que a avaliação deva ser facilitadora da construção dos conhecimentos e propulsora de suas melhorias, pois, segundo Both (2010, p. 69), “o emprego de instrumentos de avaliação deve ocorrer de forma equilibrada e comedida, na medida certa.”

Entre os instrumentos propostos para uma avaliação de favorecimento da aprendizagem, a UNINTER utiliza os seguintes:

1. Prova objetiva – é feita ao final de duas disciplinas em um módulo de quatro disciplinas;
2. Prova dissertativa – é feita ao final de quatro disciplinas, ou seja, ao final do módulo. Nela há críticas dos alunos referentes ao modo de fazer a avaliação discursiva, pois a quantidade de conteúdo é extensa e demora-se muito pra fazer esse tipo de avaliação;
3. Atividade supervisionada – no início do módulo logo após a segunda aula é liberado a atividade supervisionada com orientações precisas, para que o aluno possa exercitar o conteúdo trabalhado no decorrer do módulo e a cada disciplina é feita uma atividade supervisionada.

4. Participação em rádio web, chat e em fórum – é uma atividade que propõe uma discussão partindo de um tema realizado pelos instrumentos supracitados.

Diante da perspectiva em facilitar a aprendizagem e avaliar o desempenho do aluno, dentro de uma perspectiva em aprendizagem sistêmica os cursos da instituição realizam uma Avaliação interdisciplinar, de caráter obrigatório e esta ação emprega o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que tende trabalhar os conteúdos das diferentes disciplinas de uma forma integrada, estimulando o pensamento crítico e a formação acadêmica.

Para aprovação por média, é imprescindível obter um percentual de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de frequência às aulas no polo presencial e sua média deverá corresponder a um valor igual ou superior a 7(sete) pontos. Caso venha a obter uma média semestral inferior a 3 (três), estará automaticamente reprovado.

Os instrumentos de avaliação aplicada pela instituição são coerentes com a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pois é aplicada pelo INEP para o credenciamento de instituições para oferta de EaD, credenciamento de pólos de apoio presencial e autorização de cursos na modalidade à distância.

O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu a avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada. Homologados pelas portarias nº 1.047, 1.050 e 1.051 de 08 de novembro de 2007. O SINAES tem o propósito em melhorar o cumprimento da responsabilidade social e científica das instituições da Educação Superior.

Os instrumentos são utilizados como fonte de construção do conhecimento e da autonomia, tanto na avaliação quanto na auto-avaliação, para uma melhor concepção e apreensão da real aprendizagem do aluno.

2.2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO ENSINO EaD

A avaliação em EaD tem um papel essencial no momento da aprendizagem, pois essa modalidade exige a participação de uma forma autônoma e autodidática do aluno, mas não de uma forma solta e sim focado ao aprendizado.

A modalidade da Educação a Distância nos dá a capacidade de comunicação, de modo a entender melhor os processos cooperativos para fazer um diagnóstico da realidade e com isso informar e investigar o processo avaliativo do educando.

Precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido tanto para quem emite quanto para aquele que a recebe. O maior interesse de um processo de avaliação deveria recair no fato de se tornar verdadeiramente informador. A avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva. Deve fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis. (RABELO, 1998, p. 80)

A educação permeia em qualquer lugar e por todo ser humano, pois “todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 1995 p. 7) e é errôneo pensar que a única forma de se ter educação é em quatro paredes de uma sala de aula e com a presença de um professor. A modalidade EaD vem comprovar que não é bem assim, pois além da escola podemos adquirir educação em lugares e tempos diversos.

Quando se refere à educação, tem-se que ter muita cautela, pois todos a possuem e é difusa em todos os *mundos sociais* “entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Partindo da dominação do saber é que surge “a educação como fração do modo de vida” principalmente para os grupos sociais dominantes, cujo são os que criam e recriam as invenções de cultura e da sociedade. Fazendo com que haja e surja uma educação reprodutiva entre os que ensinam e aprendem. Rotulando que a educação só é feita na escola.

A educação participa do processo de produção de crenças e ideias de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 1995, p. 11)

Baseado neste sentido de força é que surge a perspectiva do educador, visualizando que ele é o que serve ao saber e a quem ensina, o professor é apenas um instrumento para ser usado para utilizar o seu trabalho no sentido obscuro dos interesses políticos da classe dominante, que impõe a seguinte ideologia.

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e ali, sempre se espera de dentro ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros. (BRANDÃO, 1995, p. 12).

Retornando ao princípio continuo afirmando que a educação realmente há em toda parte, pois aprende com o homem e continua no trabalho da vida, portanto o homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em

invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender a ensinar e aprender a aprender em educação.

A educação não pode ser vista como um ponto final e sim como uma continuidade, pois a sociedade vive naturalmente mudando e com isso o tempo moderno exige que tanto “a educação formal quanto à informal continuem pela vida inteira”. (BLOOM, 1983, p. 6)

A modalidade EaD deve estar atenta para as mudanças, pois é necessário reconhecer todo o processo da aprendizagem para que vise uma aprendizagem significativa tendo que ser eficiente em qualquer âmbito da vida do ser humano.

A educação, segundo Bloom (ano e página), tem sido considerada como um conjunto de tarefas, e assim amostrando que não é mais uma pirâmide que todos estão na base e através de provas seleciona quem alcançara no topo da pirâmide. Esses exames seletivos efetuam decisões críticas sobre o valor de cada aluno e de seu futuro no sistema educacional e certamente afetará toda a sua carreira profissional.

O ensino é um processo de mudança significativa nos aprendizes, pois a cada ato de ensinar e cada ato de aprender resultam de respostas a estas questões. Tanto o aluno quanto o professor tem a responsabilidade em determinar os objetivos do ensino, mas a maior responsabilidade fica por conta do aluno.

Partindo deste pressuposto o aluno tem que ser autônomo no processo de sua aprendizagem, pois, para Arcurio (2011) a Autonomia,

... é algo peculiarmente democrático e requer disciplina, decisão, organização, persistência motivação avaliação e responsabilidade. No que tange a educação à distância, ser um aprendiz autônomo é saber-se utilizar dos recursos tecnológicos que esta modalidade disponibiliza, adequando-os às reais necessidades individuais, o que significa dizer: flexibilidade de horário para o estudo, atendimento personalizado, inovação das metodologias de ensino, aperfeiçoamento e novas possibilidades de avaliação da aprendizagem, sem denegrir suas normatizações legais, assim como ampliação de relacionamentos interpessoais.

No decorrer da aprendizagem é necessário haver uma interação entre o aluno, material didático e a tecnologia para enfim ser aplicada à avaliação.

A educação é eminentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também

mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos.

Essa visão de mundo já interpretada, existente na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante nas próprias práticas sociais e sob a forma de costume, ideias, valores e conhecimentos.

A presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos.

Essa manifestação-produção que toma a forma da visão hegemônica de mundo é contraditória com a realidade que a sustenta. Ao explicar e refletir os valores dominantes na sociedade, impondo-lhes validade cognoscitiva da ordem vigente, o caráter contraditório do real possibilita uma tematização diferente e divergente da justificação existente.

Mesmo compreendendo que a educação pode ter em qualquer lugar e por qualquer pessoa, é notado para que haja o ensino-aprendizagem é viável que tenha o acompanhamento do ensino, para que enfim o homem torne-se um cidadão participativo da sociedade.

O ensino formal deve ser entendido como parte de um processo global na formação do aluno enquanto ser social. O homem vive em fase de desenvolvimento principalmente quando almeja expandir-se e realizar algo. O desenvolvimento é um processo sucessivo e transformador que provoca modificações.

A aprendizagem é “um reflexo do desenvolvimento da personalidade”. A educação por ser um processo complexo, onde o indivíduo reconstrói sua experiência e se adapta ao meio e a aprendizagem dependerá do educador, já que ensinar é um ato que está dinamicamente relacionado ao aprender e é um ato orientado para auxiliar o indivíduo em suas aprendizagens.

Para que haja uma aprendizagem, primeiramente é necessário que o professor se conscientize que ele tem um papel muito importante no desenvolvimento do processo de formação dos alunos e que isso faz parte tanto da educação quanto do ensino.

Enquanto mediadores do processo ensino-aprendizagem, e que se envolve no processo educativo certamente terá que ter a consciência não só política como pedagógica da educação, para que enfim haja realmente uma aprendizagem condigna, no sentido dos alunos serem não somente críticos mais também qualificados para o mercado de trabalho.

A aprendizagem significativa por ser reflexiva, construtiva e autorregulada, (as pessoas são construtoras de seus próprios conhecimentos), assim a presença ou ausência de certa informação não é fator primordial na avaliação, mas sim como é a organização, estrutura e como o aluno utiliza a informação para resolver problemas complexas, pois a auto-avaliação se torna efetiva na educação de alunos críticos, criativos e com maior autonomia.

2.3 A AVALIAÇÃO NA ÓTICA DO ALUNO EaD

A pesquisa de campo foi baseada em entrevistas com os alunos de graduação de Tecnólogos em EaD do Polo de Parnamirim, com a utilização de questionário para levantar dados que permitiu um diagnóstico de desempenho dos alunos quanto ao processo de avaliação e perspectiva quanto ao aluno EaD.

O questionário foi do tipo subjetivo e com análise crítica e reflexiva, obtendo 10 questões.

Os alunos investigados apontaram inicialmente que tiveram como motivo, na procura do curso EaD da UNINTER, o fato de ser um curso de flexibilidade quanto ao horário, pelo material de excelente qualidade e também pelos cursos propostos pela instituição estarem conforme a necessidade mercadológica e de seu trabalho.

A segunda questão a ser investigada foi: quais os instrumentos que é mais utilizado no decorrer do seu processo de aprendizagem. A maioria dos alunos utiliza a biblioteca virtual, por ter livro de boa qualidade para pesquisa; em seguida é a rádio WEB, por facilitar a compreensão dos estudos e pelos assuntos serem trabalhados com mais abrangência e por fim o email, os que têm pouco tempo para utilizar os demais instrumentos.

Os estudantes também foram indagados, na terceira pergunta sobre qual o tipo de avaliação que eles têm maior dificuldade e por que. Observou-se que houve uma divisão de opiniões, pois uma parte considera a prova discursiva a mais complicada devido ao fato de ter acúmulo de assunto, visto que são de quatro matérias para se estudar e o tempo para se dedicar ao estudo é muito reduzido, pois são alunos trabalhadores, o que compromete a assimilação de conteúdo. Já a outra parte aponta que tem mais dificuldade nas provas on-line devido às questões possuírem alternativas parecidas e enunciados complexos.

O quarto questionamento foi sobre as vantagens que o aluno tem sendo da modalidade EaD e foi relatado que a flexibilidade do horário é uma das maiores vantagens e pelos cursos serem atualizados.

Já no quinto, foi indagado qual era a limitação do aluno EaD. Foi verificada que a maior limitação é a falta de tempo em se aprofundar no assunto e explorar todos os recursos disponíveis no AVA. Poucos disseram também, que não tem limitação alguma.

Ao fazer a sexta pergunta, foi vista qual é a maior dificuldade que os estudantes enfrentam quanto aluno de EaD. Os alunos responderam: a maioria citou o acúmulo das quatro matérias para realizar a prova discursiva, sobretudo nas disciplinas vistas no início do módulo a mais de dois meses; acompanhar as tele-aulas sem o material de apoio (slides) que são disponibilizadas com atrasos e não conseguem imprimi-los; uma minoria relatou a leitura dos livros na biblioteca virtual e comparecer as tele-aulas por motivo de trabalho.

Sobre perspectivas e sonhos dos alunos, foi perguntado no sétimo item, o que mais motiva a dar continuidade ao curso e a mais instigante resposta foram à vontade de vencer na vida e a busca pela formação e o conhecimento na área os quais trabalham, isto é, a qualificação profissional, e também ressaltaram a boa qualidade do curso.

O roteiro de estudo foi abordado na oitava pergunta e a maioria relatou que não tem muita disponibilidade e reservavam apenas uma vez por semana, nos fins de semana, para a leitura dos slides e assistir os vídeos da tele-aula.

A indagação sobre como eles sabem se aprendeu o conteúdo da aula, apesar da ausência física do professor, veio na nona questão. A maioria respondeu que só sabem quando fazem as atividades em casa e quando conseguem aplicar esses conhecimentos no trabalho.

Na última indagação, os alunos afirmaram que sentem confiança para tirar dúvidas com os tutores, pois eles estão atentos aos assuntos do curso, estão sempre à disposição e muito próximos para escutá-los.

Dentro dessa investigação foi percebido que ainda há muito a ser feito, principalmente no direcionar o aluno aprender a aprender, ou seja, a ser autônomo e isso tem que partir dos tutores.

Na concepção de Arcúrio (2011),

“cada indivíduo tem formas preferenciais de aprendizagens que são consolidadas (...). Tal fato demonstra que este contempla vários

componentes para o desenvolvimento do sujeito enquanto ser ativo no processo de aquisição do conhecimento (hipertextos, debates, conferencias, fóruns, vídeo-aula, imagens e etc.), ou seja, facilita e enriquece o desenvolvimento intelectual.”

Os tutores locais têm um grande papel quanto mediador no processo de aprendizagem do aluno, pois têm que indicar caminhos para resolver dúvidas de conteúdo, bem como estimular os alunos a consultar bibliografia complementar aos textos didáticos básicos do curso para não ficarem rotulados apenas aos slides, devem conhecer melhor os sistemas acadêmicos ÚNICO e o AVA, enfim contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. O polo de apoio presencial ainda tem muito a trabalhar quanto ao direcionamento aos tutores, visto que desafios têm que ser superados dignamente na tentativa de acertar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a avaliação na EaD do pólo de apoio presencial de Parnamirim-RN visou em contribuir com o nível de qualidade do trabalho exercido no pólo, voltado para a construção de alunos autônomos e críticos, tendo como diferencial em possibilitar uma nova postura dos tutores para o melhoramento do aprendizado dos alunos crendo que o caminho do saber, compreende a difícil e desafiadora tarefa em formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

Neste contexto é necessário observar o avaliar, que tem a função de permitir a análise crítica da realidade educacional, pois independentemente de que modalidade seja, tem como a principal fonte é o conhecimento que tem como perspectiva os novos objetivos a serem alcançados no processo educativo, visto que a tutoria tem que esclarecer as dúvidas, de conteúdo e utilização dos sistemas acadêmicos, de modo a enfrentar os obstáculos que interferem para haver uma boa aprendizagem.

Acredita-se que para a efetivação de uma avaliação democrática, numa perspectiva dialética e dialógica, a instituição depende da conscientização de todos da equipe multidisciplinar da EaD no contexto educacional, onde todos devem se comprometer com o processo de transformação da realidade política, social, cultural e educacional dos alunos.

O tutor ao favorecer o desenvolvimento de atitudes, certamente contribuirá com o processo de aprendizagem, uma vez que ao fazer um acompanhamento tutorial, com

principal ênfase nas possibilidades e perturbações da aprendizagem , atenderá o aprendiz ao estabelecer um processo corretor, com o objetivo de superar as dificuldades encontradas na avaliação.

O estudo é um processo contínuo e reflexivo, pois o trabalho deverá ter continuidade com o intuito de ser ampliado e repensado, a fim de ser possível identificar a auto-aprendizagem na EaD. Entretanto é necessário adotar uma nova postura educacional principalmente com relação à avaliação na EaD, que deve ser vista não tanto como uma chance renovada de escolarização, mas como um processo próprio de educação, dotados de conteúdos e métodos.

REFERÊNCIAS

ARCÚRIO, Michelle Salgado Ferreira. **Autonomia do aprendiz na educação à distância**. Disponível em: www.partes.com.br/educacao/autonomiadoaprendiz.asp. Acesso em: 06 de junho de 2011.

BLOOM, B et. all. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Trad. de Lílian Rochlitz Quintão e outros. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**, 33. Ed. Brasiliense, São Paulo. 1995.

GONÇALVES, C. T. F.: **Quem tem medo do ensino à distância?**, in Revista Educação a Distância, n.º 7-8, INED/IBASE, 1996.

GUAREZI, R.; MATOS, M. **Educação à distância sem segredos**. Curitiba: Editora Ibpex, 2009.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Medição, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

RABELO, Edmar Henrique **Avaliação: novos tempos novas prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

Educação vs. Adequação: Considerando as Vozes dos Sujeitos em EaD¹

Eugênio Paccelli Aguiar FREIRE²
Universidade Federal do do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

Veiculado à dissertação de mestrado “Construindo um modelo de referência ao despertar do interesse dos Sujeitos em projetos educativos em ambiente on-line”, este artigo pretende expor norteadores para a consideração das vozes dos Sujeitos em projetos de EaD, de modo a substituir a “adequação” a meios e caminhos pré-concebidos nesses projetos por uma submissão do andamento desses ao desenvolvimento dos Sujeitos ao longo do curso. Aproximando-se, assim, pela consideração ativa dos Sujeitos, de referenciais educativos progressistas. Busca-se, para isso, desvelar a importância da consideração das opiniões dos Sujeitos na lida educativa de um site relacionado a um contexto não escolar, o Guanabara.info, a partir da análise dos desdobramentos observados em sua prática. Uma vez apropriando-se das implicações observadas, relacionadas ao desenvolvimento de uma postura ativa pelos usuários, ira realizar-se sua problematização a partir dos referenciais teóricos elencados para, posteriormente, contextualizar-se as condutas do Guanabara.info com as particularidades institucionais da EaD, de modo a promover a apreensão de tais quesitos por essa modalidade escolar. A partir dos procedimentos relatados, serão apresentadas estratégias e concepções para o desenvolvimento de iniciativas em EaD em que a consideração das vozes dos Sujeitos propicie a substituição da adequação pela educação, como balizadora das práticas aqui abordadas.

PALAVRAS-CHAVE: consideração das vozes ; adequação vs. educação; EaD.

Introdução

Atualmente, apresenta-se de forma mais ou menos consensual o entendimento de que, em relação à educação escolar³ presencial, a Educação a Distância trata-se, na verdade, “da mesma educação, operacionalizada a distância, enfrentando [...] as mesmas contradições dadas pela relação educação – cultura – sociedade, marcada por diferentes manifestações, diferentes correntes ideológicas e diferentes formas de sistematização” (KRAMER, 1999, p. 35).

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, email: paccellifreire@gmail.com

³ Neste artigo, faz-se uma distinção entre “educação escolar” ou “escolarização” e “educação”. Tendo em vista que se assume que a educação pode se dar dentro e fora de contextos escolares, enquanto que a escolarização se trata da educação dada no âmbito da escola. Contexto, esse, em que se inclui a Educação a Distância.

Partindo-se desse pressuposto, observa-se que distintas concepções educativas aplicam-se a EaD. Tais concepções incluem perspectivas diversas, indo desde a formação para a reprodução, em modelos tradicionais, até a busca por práticas pedagógicas contextualizadas às individualidades dos alunos, focadas no oferecimento de situações de aprendizagem e no diálogo com os estudantes (FERNANDEZ, 2009, p. 397, 398). Em vista disso, vale esclarecer que aqui se busca elencar proposições de práticas em EaD a partir de uma perspectiva progressista, próxima de referenciais de consideração dos alunos enquanto Sujeitos, seres ativos e detentores dos caminhos de sua educação. Por esse norteador, a apropriação das concepções de Paulo Freire e Célestin Freinet propicia estender as discussões pedagógicas elencadas por esses ao âmbito das práticas pedagógicas na modalidade a distância.

Modalidade, essa, que traz, desde seu princípio - constituído pelo uso de meio monologais - uma forte presença de abordagens massificantes, relacionadas a uma consideração industrial da educação. Ótica, essa, que se efetiva através de iniciativas pautadas por modelos auto instrucionais implementados “através da oferta de cursos estandardizados para um mercado de massa” (BELLONI, 2003, p. 14).

Constata-se, porém, no exercício atual da EaD brasileira, o advento de movimentos de fuga dessas perspectivas massificadas⁴. Um movimento constituído por iniciativas detentoras de quesitos propícios ao exercício de práticas educativas mais personalizadas: turmas com menor número de alunos, maior carga horária reservada para a atuação docente e efetivação de forte contato entre professores e alunos por meio de recursos diversos de troca de mensagens – chat, e-mail, fórum, entre outros.

Apesar disso, permanece o “flerte” da EaD brasileira com concepções industriais, devido à características massificantes que, muitas vezes, passam despercebidas em projetos daquela modalidade. Uma não percepção que se potencializa em razão do acréscimo atual das potencialidades de contato entre professores e alunos, que acaba construindo uma imagem de “atmosfera dialógica”, advinda das características multidirecionais das tecnologias da informática utilizadas em substituição aos meios monologais prévios⁵. A tomada dos quesitos de estandardização nos cursos a

⁴ Como exemplos, em diversos âmbitos formativos, de projetos guiados por esse referencial, podem-se apontar algumas iniciativas: os cursos de capacitação de professores em informática na educação especial oferecidos pelo Proinesp (Projeto de Informática na Educação Especial), (ROCHA & OTUSKA, 2002); o curso “Tecnologias de Informação Aplicadas à Educação”, disciplina de graduação e pós-graduação do Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do RJ (PUC-Rio); cursos de pós-graduação a distância oferecidos pelo Laboratório de Ensino a Distância (LED), da UFSC (SILVA, 2011), dentre outros.

⁵ Refere-se à “imagem” de diálogo - e não “efetividade” -, em razão da possibilidade de troca de mensagens entre os participantes de projetos em EaD não consistir, necessariamente, na efetivação do contato entre eles.

distância observa-se pela percepção do seguimento rigoroso, por parte daqueles, de parâmetros pré-concebidos, determinantes categóricos do teor do curso do seu início ao seu final, quase que de modo independente destes que deveriam formar o aspecto mais importante de qualquer iniciativa educacional: os Sujeitos em educação. Em vista disso, quaisquer mudanças nos planejamentos iniciais remetem-se quase que exclusivamente a situações contundentes, como, por exemplo, o estabelecimento de um alto índice de evasão ou a presença de grandes números de críticas realizadas por alunos descontentes.

A prática de modificação dinâmica de cursos de acordo com seu andamento junto aos Sujeitos constitui-se, portanto, distante de revelar-se como tônica nos projetos nacionais de EaD. Por essa razão, a apropriação do referencial educativo de Paulo Freire, para a análise do cenário posto, pode apontar o estabelecimento de uma dicotomia prejudicial nesse contexto: “adequação vs. educação”.

Por “adequação”, refere-se aqui à necessidade dos Sujeitos em condicionarem-se a quesitos pré-estabelecidos: ao funcionamento de um ambiente on-line, à estruturação específica de um audiovisual educativo, às atividades previstas em um módulo, à progressão de disciplinas de um curso, dentre outros. Quanto a “educação”, por sua vez, entende-se, neste texto, como processo de ação, relativo a uma perspectiva de cessão de liberdade aos Sujeitos em educação, possibilitando-os modificar suas ações pedagógicas. Vale lembrar que, na concepção de “adequação” exposta, não se atesta aqui a desconsideração educativa da importância do seguimento de regras, convenções sociais e os mais distintos balizadores de organização e convivência. Contudo, reconhece-se a maior proximidade da adequação à submissão, à atitude de submeter-se a quesitos impositivos distantes de uma perspectiva de liberdade. A tomada de uma postura ativa, por sua vez, propicia um maior campo de escolha aos Sujeitos, possibilitando que transitem entre ação e adequação de acordo com as particularidades de cada contexto.

Retomando as ideias de Freire, aponta-se a educação, em qualquer ambiente, como processo de ação conjunta de Homens e Mulheres sobre o mundo, que modificam e por ele são modificados (FREIRE, 1971, p. 29). De modo a fugir-se de uma concepção educativa “bancária” (FREIRE, 1987, p. 57) - na qual um educando passivo recebe como verdade as concepções alheias -. Paulo Freire aponta o teor dinâmico do “conhecer”: sempre um ato, nunca um recebimento. Um ato que, por não ser neutro, associa-se a um posicionamento político (FREIRE, 1989, p.15-16), portanto, sempre menos ou mais distante de uma apologia à liberdade. A partir dessa concepção, podem-

se valorar práticas educativas as mais diversas, desvelando seus teores de liberdade ou submissão.

É possível afirmar no que concerne à EaD brasileira que, em termos gerais, embora não seja incomum a consulta aos alunos quanto as suas perspectivas acerca do curso do qual participam, tais opiniões costumam direcionar-se apenas ao melhoramento de edições futuras das iniciativas. Exclui-se, assim, os Sujeitos ouvidos do gozo de benefícios oriundos da consideração de suas próprias falas. Desse modo, resta a esses alunos abrir mão da liberdade da escolha, para isso adequando-se, no seu exercício formativo, aos quesitos pré-estabelecidos para cada uma de suas práticas pedagógicas. Estabelece-se, assim, nesse contexto, uma relação de privilégio à adequação. Uma relação, portanto, antagônica a um referencial educativo progressista.

Na busca pela quebra de tal antagonismo, constata-se que as particularidades de iniciativas em EaD ressaltam as dificuldades de dinamização de seus variados aspectos. Nessa medida, a modificação, por exemplo, da formatação de seu espaço, on-line, apresenta maiores dificuldades ante ao que se teria na mudança na disposição física de uma sala de aula. Assim, modificar o *design* gráfico de uma plataforma de EaD é algo geralmente mais oneroso que mudar o ambiente de uma sala de aula, por exemplo, inserindo cartazes, desenhos ou objetos pertinentes às práticas pedagógicas ali em exercício. No que diz respeito às atividades pedagógicas, por sua vez, são comuns cenários nos quais não se oferece condições de reelaboração das práticas, em razão, por exemplo, de um exorbitante número de alunos relacionados a um só tutor ou professor. Desproporções numéricas tão latentes que geralmente superam, em larga escala, aquelas vistas na rede pública de ensino nas salas de aula presenciais, inclusas aquelas de condições mais precárias.

Apesar disso, a observação de outras iniciativas educativas em ambiente on-line, além do âmbito da EaD, propicia a coleta de subsídios para o desvelamento de estratégias viáveis à dinamização de práticas pedagógicas on-line. A observação do site *Guanabara.info*, nesse intuito, revela como um projeto nesse âmbito pode pautar-se por uma atmosfera em que a educação apresenta-se como hegemônica ante à adequação. O *Guanabara.info* é um site que soma diversas ferramentas da internet, como *blog*, *podcast*⁶, cursos em vídeo e texto, entre outros, agregando um número significativo de

⁶ Modo de produção/disseminação de conteúdos focado na reprodução de oralidade e/ou de músicas/sons, distribuídos sob demanda e acessíveis via download direto ou assinatura para utilização em tempos e locais à escolha de seus usuários. Normalmente consistem em arquivos de MP3 com áudios falados ou musicais, podendo tratarem-se, também, de materiais transcritos, configurando o exemplo dos *podcasts* para surdos.

peças e contando com uma participação ativa desses. O site possui semelhança, em possibilidades técnicas, com sistemas de plataformas de EaD. No *Guanabara.info*, os usuários são constantemente consultados no que se refere ao desenvolvimento das diversas produções educativas veiculadas. Como exemplo disso, pode-se citar o *podcast* do site, o “guanacast”. Nessa produção, os usuários participam de forma ativa na configuração dos episódios⁷ através de enquetes tanto para a escolha dos temas abordados, quanto para a determinação das especificidades no formato do programa - como tempo de duração, adição ou retirada de seções, ordem dos blocos, avaliação de episódios anteriores, entre outros. A participação também se estende ao envio de e-mails com sugestões para o aprimoramento do *podcast* e comentários na seção do *blog* em que são postados os episódios. As sugestões e críticas relatadas são costumeiramente acatadas, como perceptível na evolução das produções de cada edição.

As estratégias elencadas pelo *Guanabara.info* atestam, assim, a viabilidade em constituir, por diversas práticas, projetos educativos em ambiente on-line marcados por um teor dinâmico, modificados de forma perene de acordo com seus usuários. Contudo, o aproveitamento de tais práticas pela EaD demanda uma contextualização com o cenário de sua implantação no Brasil, marcado pelos aspectos previamente relatados. Além disso, considerando a vinculação escolar da EaD, necessita-se considerar, na contextualização proposta, os quesitos próprios da Escola: instituição formal, dona de aspectos formativos próprios. Em vista disso, a apropriação das estratégias de consideração das vozes dos Sujeitos demanda o entendimento de suas relações e implicações educativas e, posteriormente, sua articulação como concepções pedagógicas basilares à escola.

Nesse parâmetro, elencaram-se os referenciais educativos de Paulo Freire e a pedagogia de Célestin Freinet como referenciais às análises e proposições a serem aqui construídas. Desta feita, pretende-se apontar norteadores aptos a inverter, em EaD, a hegemonia da adequação, direcionando, assim, as iniciativas naquela modalidade a uma perspectiva de privilégio à educação.

Considerando as vozes dos Sujeitos em educação pelo ambiente on-line

O *Guanabara.info* agrega um número significativo de usuários que o utilizam por iniciativa estritamente espontânea. O projeto educativo não fornece nenhum tipo de

⁷ As edições de um podcasts são nomeadas também como episódios.

certificado ou recompensa institucional. O uso em questão é pautado por um forte movimento de coleta e consideração da opinião dos usuários a partir de diversas instâncias, como já citado. As implicações dessa prática, apontadas pelos Sujeitos, propiciam o desvelamento de seus aspectos educativos.

Antes de analisarem-se tais quesitos, necessita-se informar que as experiências dos usuários do *Guanabara.info* foram capturadas a partir da coleta de dados realizadas para a dissertação de mestrado, intitulada “Construindo um modelo de referência ao despertar do interesse dos Sujeitos em projetos educativos em ambiente on-line” (FREIRE, 2010) , da qual se originou este artigo. Nesse estudo, além da observação direta do uso do *Guanabara.info*, foram feitas entrevistas através de questões semiestruturadas, trabalhadas individualmente com dez Sujeitos usuários do site. Utilizou-se, portanto, duas fontes de evidência comumente usadas em pesquisa qualitativa: “a observação direta e série sistemática de entrevistas” (DUARTE, 2006, p. 219). Julgou-se adequado o número de entrevistados previamente definido por observar-se ser suficiente às proposições do estudo o montante de material recolhido junto àqueles. Além disso, tal escolha atendeu às limitações cronológicas e produtivas restritivas da capacidade de análise e coleta do *corpus* a ser trabalhado, acepções indicadas por Bauer & Gaskell (2002, p.71).

Isso posto, pode-se seguir na análise das relações educativas oriundas da consideração das vozes dos Sujeitos em projetos educativos on-line. A partir da consideração da opinião dos usuários no *Guanabara.info*, percebeu-se a criação um círculo virtuoso na medida em que o projeto acabou tornando-se cada vez mais adequado aos participantes por atender suas demandas, expressas na confecção das críticas e sugestões realizadas. Em vista disso, constituiu-se uma circunstância de inversão de paradigma, na qual se buscou pela adequação do projeto aos Sujeitos, e não o oposto.

Como consequência, percebeu-se dos usuários uma tomada de posturas direcionadas à ação, exercida através da constante postagem de comentários no site, envio de produções como desenhos e canções, colaboração no provimento de notícias ao *blog* do projeto, acesso às suas diversas seções, participação em enquetes e votação, até mesmo divulgação da iniciativa à amigos. Como atesta um de seus usuários.

*Entrevistador diz*⁸:

você já divulgou o Guanabara.info para algum amigo?

Entrevistado C diz:

sim

Entrevistador diz

Legal, o que lhe levou a isso? por que você divulgou, se deu a esse trabalho?

Entrevistado C diz:

pq o site é realmente incrível e queria que outras pessoas o conhecessem também

Observou-se, assim, no âmbito em questão, uma relação na qual a consideração das opiniões fomentou ações dos usuários motivadas por interesses espontâneos. Pelo distanciamento de aspectos coercivos, balizadores de muitas práticas escolares⁹, a consideração das vozes dos Sujeitos acabou por constituir um trabalho arraigado em um contexto de livre escolha, perspectiva que se relaciona com a Pedagogia Freinet.

Nessa pedagogia, através de um jornal mural os alunos são estimulados a escrever, individualmente, suas opiniões, na forma de “eu proponho”, “eu critico” e “eu felicito” (VANTI, 2012, p.3). Em razão disso, é dada aos estudantes a liberdade opinativa, um fundamental exercício de suas individualidades. Opiniões que, inseridas em um contexto democrático escolar, põem-se em perspectiva com as demais, através de discussões relacionadas às questões importantes do dia a dia da escola. Constitui-se, dessa forma, um exercício ampliador das atividades escolares, uma vez que essas passam de meras transmissoras de informações à práticas dinâmicas que, por considerar as vozes dos Sujeitos, fazem-se potencialmente mais interessantes e, por isso, aptas a proporcionar o desenvolvimento de uma postura ativa pelos discentes.

A Pedagogia Freinet oferece, desse modo, amparo teórico à utilização escolar de tecnologias como mote de ação. Uma concepção distante do seguimento estanque de parâmetros pré-concebidos, prática que o educador francês adjetivava como *escolástica*, termo “compreendido desde sua conotação de ‘verdade’, fundamentada em dogmas teológicos irrefutáveis, até enquanto postura do professor, entendido como um mestre doutrinador, porta-voz da verdade contida nos programas escolares” (CAVALCANTI, 2002).

⁸ Nos depoimentos colhidos - realizado por escrito pelo programa "MSN" -, optou-se pela manutenção da escrita original do Sujeitos. Ainda que isso implique na utilização de textos com erros de grafia, entende-se que a manutenção da escrita original funciona também como uma forma de identificação dos Sujeitos.

⁹ Aqui refere-se a ações escolares motivadas por fatores terceiros, como a obtenção de notas ou atendimento de designações docentes.

Esse tipo de seguimento linear de ações pedagógicas manifestou-se para Freinet, em seu tempo de vida docente¹⁰, na forma do modo de consideração dos manuais escolares. Por tal razão, o professor francês elaborou uma forte objeção ao segmento quase dogmático desses instrumentos. Nessa crítica, “Tal fora seu engajamento que sua segunda obra, editada em 1928, representava um protesto cujo slogan era: ‘Abaixo os manuais escolares’” (SANTOS, 2011, p. 8).

Portanto, não é equivoco o entendimento de que a antiga aversão de Freinet às cartilhas - enquanto ícones da adequação dos Sujeitos - pode ser estendida ao caráter “de cartilha” observado, em significativa medida, na EaD nacional. Tal postura acaba por envolver as práticas em uma atmosfera de passividade, ignorando as ricas vozes dos Sujeitos em favor da exigência de adequação desses à plataforma escolhida, ao material utilizado, às atividades pré-estabelecidas, entre outros.

Acatando-se a necessidade de privilégio à educação ante a adequação, é sublinhada, portanto, a importância da apropriação pela EaD de estratégias de consideração das vozes do Sujeitos, como as elencadas pelo *Guanabara.info*. Para isso, contudo, necessita-se da elaboração de norteadores em que se contextualize tais práticas ao âmbito escolar formal. O que possibilitaria a apresentação de referenciais adequados à EaD, pelos quais potencializarem-se desdobramentos educativos positivos, tipicamente oriundos da consideração das vozes dos Sujeitos em educação.

Contextualizando a consideração das vozes dos Sujeitos à EaD

De acordo com as observações elencadas até o momento, a consideração das vozes dos Sujeitos, como mote de oposição a uma postura de adequação pelos alunos, encontra na EaD quesitos particulares. Por essa razão, necessita-se examinar tais aspectos, de modo a proporem-se norteadores adequados àquele contexto. Na busca do intuito posto, vale lançar um olhar a duas esferas fundamentais na constituição de iniciativas em EaD: o ambiente utilizado e o planejamento das atividades ao longo do curso.

Detendo-se à análise dos ambientes, é possível afirmar que, embora contem com diversas opções de formatação, plataformas como *Moodle*, *TelEduc* e *AulaNet*, dentre outros, não possuem interfaces amigáveis para mudanças significativas em sua estrutura. Nesses sistemas, em geral, pode individualizar-se as funções dispostas às

¹⁰ Período disposto entre as décadas de 1920 e 1960.

particularidades de cada projeto – provendo ou bloqueando recursos como *blogs*, *chats*, diários de bordo, edição de postagens, dentre outros. Contudo, não costuma ser possível a realização de mudanças estruturais significativas, como a mudança na hierarquia dos itens – destacando links de fonte demasiadamente pequena -, alteração na estrutura de acesso a determinadas seções – muitas vezes “escondidas” em várias subseções -, ou a inserção de funcionalidades ausentes – como, por exemplo, a possibilidade de gravação on-line de áudio -, dentre outras modificações possivelmente desejáveis. Em vista disso, emergem circunstâncias impeditivas de alterações que podem se mostrar relevantes pelas opiniões dos Sujeitos.

Diante da limitação exposta, vale apontar que a tomada de um norteador contrário ao privilégio à adequação propicia, em consonância com a criatividade dos educadores, a elaboração de estratégias aptas a contornar obstáculos na dinamização de projetos em EaD. Desta feita, pode-se afirmar que, se, como visto, não é viável tecnicamente a constante alteração do layout ou funções do sistema, ainda sim são possíveis outras mudanças. Na constituição dessas modificações, cabe tomar como referência estratégias apontadas pelo “modelo de referência à participação ativa dos Sujeitos em projetos educativos em ambiente on-line”. Segundo esse instrumento, pode-se considerar as vozes dos Sujeitos, em EaD, por meio das seguintes estratégias:

Através de enquetes e espaços de livre expressão crítica, solicitar e considerar constantemente, de forma democrática, a opinião dos Sujeitos acerca do projeto e suas atividades em uma prática pedagógica inserida em uma dinâmica de constante evolução do projeto e das ferramentas utilizadas: desde sua formatação técnica até o modo de aplicação das atividades. Uma consideração da opinião dos Sujeitos a moldar projetos posteriores, e mesmo o projeto em execução, trabalhado o projeto educativo em caráter dinâmico, não estanque (FREIRE, 2010, p. 169).

Pelas estratégias citadas, percebe-se a relevância da consideração das vozes dos Sujeitos no que faz referência ao andamento das atividades pedagógicas. Ampliam-se, assim, as perspectivas de dinamização dos projetos, para além das limitadas possibilidades de modificação técnica dos ambientes utilizados. Desta feita, elenca-se uma postura que busca suplantar a formatação de cursos que, mesmo inseridos nos mais diversos contextos, tomam um viés uniforme, em razão da assimilação simétrica de materiais, como constatado, por exemplo, no sem número de iniciativas reprodutoras de

materiais do *e-proinfo*¹¹. Conduta que constitui uma relação na qual a mais moderna tecnologia on-line presta-se a uma utilização pedagógica similar aos velhos manuais escolares, criticados por Freinet. Constatação, essa, que avaliza a tese de que, caso se pautar por uma perspectiva educativa “bancária”, os aparatos mais sofisticados servirão para não mais que “tornar mais fáceis as rotinas de ensinar e aprender” (GOMES, 2002, p. 123), estando o computador “sendo empregado como máquina de ensinar e repetindo os mesmos esquemas do ensino tradicional” (op. cit.).

A partir do intento da superação dos aspectos generalizantes explicitados, necessita-se, como posto, apropriar-se das opiniões dos Sujeitos de modo a tornar maleável o andamento do curso. Na busca por esse intento, reconhece-se que o caráter formal da instituição escolar inviabiliza a implementação de uma maleabilidade plena, como aquela observada na Educação Aberta, na qual se cede ao aluno condições totais para “organizar seu próprio processo de aprendizagem (desde a fixação de objetivos, seleção de conteúdos, meios de aprendizagem, até formas de avaliação)” (LANDIM, 1997, p. 47). Apesar disso, flexibilizações como a modificação da disposição das disciplinas ou módulos de acordo com as dinâmicas do andamento do projeto, ou mesmo o privilégio ao uso de uma determinada tecnologia de preferência dos alunos¹², por exemplo, possibilitam uma maior adequação das iniciativas em EaD aos alunos. Além disso, ganha importância, nesse âmbito, a constante avaliação dos discentes acerca dos exercícios e trabalhos propostos, de modo a sintonizar tais atividades com o nível formativo, interesses e contextos dos estudantes: instâncias amplamente díspares entre as inúmeras realidades abarcadas pelo largo alcance da EaD no Brasil.

Na análise do desenvolvimento de uma postura ativa dos Sujeitos, como consequência da consideração de suas vozes, vale observar-se outro aspecto constituinte de tal relação. Para isso, faz-se, novamente, uma remissão ao modelo de referência elaborado na dissertação que originou este artigo.

Como outra potencial consequência positiva, pode haver o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos alunos para com o projeto, por esse estar moldado, pela consideração das opiniões dos Sujeitos, às demandas e características próprias de seus usuários, além do que, a partir da sensação de posse do poder de ação e modificação

¹¹ O *e-proinfo* trata-se de um ambiente on-line de aprendizagem relacionado a diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Seus materiais estão acessíveis em: <<http://eproinfo.mec.gov.br>>.

¹² Como, por exemplo, *podcast*, rádio, vídeo ou materiais interativos, por exemplo.

sobre um projeto, é natural aos Sujeitos desenvolverem um senso de identificação com a iniciativa educativa (FREIRE, 2010, p. 169).

O senso de pertencimento citado advém de uma relação na qual, ao observar a consideração de sua voz, o usuário estimula-se a se tornar cada vez mais ativo, no que se refere a sua participação na análise e expressão de sua opinião acerca do projeto do qual participa. Percebendo a consideração de seus posicionamentos no andamento da iniciativa, os Sujeitos acabam por desenvolver uma sensação de pertencimento, oriunda da constatação da intrínseca relevância de suas posturas dentro da iniciativa. Desenvolvimento, esse, ilustrado pelo depoimento de outro usuário do *Guanabara.info*:

Entrevistador diz:
percebendo que você se propõe a ajudar o programa, na forma de comentários, você se sente parte do guanabara como um todo?
[...]
Entrevistado A diz:
Eu acho que contribuo. Mas todos contribuem...
Então acaba sendo meio que uma "comunidade" mesmo...
Entrevistador diz:
você acha que essa sensação de comunidade estimula os usuários a baixar os programas e, além de tudo, a colaborarem?
Entrevistado A diz:
Sim. Essa "proximidade" do *podcasts* que dá essa sensação de comunidade... E acho que isso estimula sim...

Dessa forma, a consideração das vozes dos Sujeitos, em projetos educativos em ambiente on-line, desvelaria sua relevância e a viabilidade educativa de sua aplicação. O que se daria em razão dos desdobramentos positivos oriundos da propensão ao desenvolvimento, pelos alunos, de posturas ativas através das relações expostas.

No seguimento dos norteadores elencados, é necessário, contudo, fugir-se de concepções ingênuas na aplicação de estratégias, como as apresentadas aqui, à EaD. Nas determinações oficiais brasileiras, essa modalidade tem o objetivo de “estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância” (BRASIL, 2006) como uma de suas principais ambições. Na busca pelo alcance da disseminação almejada, sabe-se que os documentos oficiais, em momento algum, atestam qualquer tipo de comprometimento de qualidade como modo de ampliar os números da EaD no país. Apesar disso, além dos discursos oficiais, fatores como, dentre outros, o exercício de cursos formados por turma que excedem as centenas de alunos por tutor ou professor demonstra que, longe de ser incomum, a concepção industrial da EaD, como

previamente apontado, ainda faz parte do cenário brasileiro. Diante das desproporções numéricas apontadas, como desconsiderar, em razão dessas, uma inerente queda de qualidade nas iniciativas?

A modalidade a distância apresenta contextos tão díspares no país que, mesmo em uma única instituição, encontram-se cursos formados por cenários amplamente distintos. Tomando como exemplo a Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SEDIS – UFRN), pode-se afirmar que, em 2012, enquanto seu curso de graduação em Ciências Biológicas contou com cerca de 300 alunos para serem acompanhados por apenas um tutor, sua especialização “Mídias na Educação” possuía, no mesmo ano, cerca de 30 estudantes para cada profissional de tutoria.

Não há sentido, por essa razão, em tratar os objetivos deste estudo como a posição de estratégias compostas como um conjunto de regras, determinando balizadores estanques ao melhoramento de cursos em EaD através de um modo uniforme de escuta e consideração da opinião de seu público. Assim, atesta-se que o modo de escuta e consideração dessas vozes dependerá, plenamente, do contexto vigente. Desta feita, demanda-se fugir da lógica de oneração dos profissionais da educação, na qual cobra-se dos docentes posturas para as quais não se provê condições de efetivação.

Em razão disso, percebe-se que a apropriação simétrica de materiais pré-formatados não remonta a uma perspectiva de necessário equívoco pedagógico por seus produtores. Em contextos, nos quais são impostas lógicas numéricas, concebendo a EaD como uma modalidade direcionada a “formar mais gastando menos”, não resta àqueles que irão executar os cursos senão a implementação padronizada das práticas. Por outro lado, observa-se que, na busca pela consideração dinâmica das iniciativas, pela escuta dos Sujeitos, em muitos cenários se encontram condições para efetivação dessa prática: números razoáveis de alunos por professor/tutor, disponibilidade de carga horária suficiente para realizações pedagógicas mais aprofundadas, presença de equipe técnica apta a proporcionar mudanças estruturais nos sistemas on-line utilizados, entre outros.

Apesar disso, mesmo nesses cenários, o desconhecimento das discussões aqui expostas e afins pode acabar por distanciar, da realidade da EaD, a consideração das vozes dos Sujeitos. Além disso, um andamento que não se pautar por regras ou cartilhas revela-se mais trabalhoso, em razão da ausência de caminhos pré-estabelecidos e consequente necessidade de constantes reflexões, criando e recriando as práticas a cada exercício. Portanto, esse encaminhamento pode-se chocar, como constatou Freinet

(1974), “com os hábitos tenazes dos educadores profissionais, com receio de modificações que afectem o seu modo de vida” (p. 41). Nesse panorama, a maior demanda profissional também pode constituir obstáculo à consideração dos norteadores aqui em pauta.

Considerando os fatores expostos, portanto, a fuga das posturas de adequação depende da constituição de cenários propícios para tal ação – relacionados à perspectiva de EaD elencada por suas instituições promotoras. Além disso, também se relacionam ao reconhecimento da relevância e posterior apropriação da consideração das vozes dos Sujeitos em práticas de EaD, bem como a disposição dos educadores em acrescer sua carga de trabalho na busca por tal fim.

Os norteadores aqui elencados podem servir de referencial a elaborações realizadas por promotores de projetos em EaD, de acordo como a realidade própria de cada iniciativa. Ressalta-se, assim, que, mais relevante que a tomada de uma ou outra estratégia, é o reconhecimento da importância e conseqüente disposição em inserir a consideração das vozes dos Sujeitos como tônica. Assim, é possível dar-se início a uma busca real por um processo de aprimoramento, direcionado à criação de iniciativas de EaD em que seja o projeto a adequar-se aos Sujeitos e não o contrário.

Considerações finais

Iniciativas de EaD seguem uma linha de pensamento de privilégio à adequação ante a educação quando tomam posicionamentos que apontem para uma menor – ou mesmo ausente - consideração das vozes dos Sujeitos em seu andamento. Olhando além da superfície, pode-se perceber o teor anacrônico desse paradigma, ainda vigente na utilização das mais avançadas tecnologias em EaD. Um cenário em que o novo serve de aporte ao velho. E, por velho, refere-se aqui não à sabedoria dos anciãos, mas a inadequação do que a bastante tempo já se mostra ultrapassado. Por esse motivo, desconsiderando as vozes dos Sujeitos, práticas em EaD seguem uma concepção em que àqueles restam papéis fortemente marcados por aspectos de passividade. Elencando-se, desse modo, um caminho pedagógico restrito a caminhos pré-determinados.

Adotar uma postura avessa à consideração das vozes dos Sujeitos nesse âmbito implicaria, por conseguinte, em ignorar os avanços apresentados pelas ideias educativas de Paulo Freire e pela Pedagogia Freinet. Conquistas, essas, marcadas por ideais de liberdade, exercidas no constante estímulo à ação espontânea dos Sujeitos em suas práticas escolares. Ignorar os progressos da educação atual na aplicação de uma

modalidade que, pelo uso de modernos aparatos, supostamente deveria ser a mais sofisticada de todas, acaba acentuando o grau de contradição constituinte, em grande medida, do exercício da EaD no Brasil.

A partir da análise da utilização do site *Guanabara.info*, os pressupostos de Freinet são sublinhados. Assim, no que diz respeito à importância da consideração das vozes dos Sujeitos em educação, a análise realizada desvela uma forte relação de tal consideração com o desenvolvimento de uma postura ativa por parte dos Sujeitos, em projetos educativos em ambiente on-line. Nessa perspectiva, emerge a necessidade de apropriação da consideração das vozes dos Sujeitos em práticas de EaD. Para isso, as estratégias apresentadas podem servir de mote ao desenvolvimento de diversas outras, na busca da efetivação do objetivo posto. Em razão de tais afirmativas, a consideração das vozes dos Sujeitos, estimulados a opinar e tendo sua opinião como relevante à modificação constante do projeto do qual participam, insere-se como fator potencialmente rico ao melhoramento de ações em EaD.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2012.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CAVALCANTI, Eduardo Antônio Gurgel. **Pedagogia Freinet: evoluções e revoluções na educação do trabalho**. Natal / RN, 2002. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DUARTE, Jorge (Org.); BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. 2ª Ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar Freire. **Construindo um modelo de referência à participação ativa dos Sujeitos em projetos educativos em ambiente on-line**. Natal, 2010. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<http://bdttd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2010-12-17T072926Z-3169/Publico/EugenioPAF_DISSERT.pdf>. Acesso em: 22 de Março de 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 34ª. Edição, São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilza Godoy. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. IN: BELLONI, Maria Luiza (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KRAMER, Erika A. W. Coester. **Educação a Distância: da teoria à prática**. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a Distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

OTSUKA, Joice Lee; ROCHA, Heloísa vieira da. **Avaliação formativa em ambientes de EaD**. In: (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, SBIE 2002), 13. Disponível em: <<http://ceie-sbc.tempsite.ws/pub/index.php/sbie/article/view/174>> Acesso em: 13 de setembro de 2012.

SANTOS, Luciane Justus dos. **O jornal escolar e a livre expressão na visão de Célestin Freinet**. Anais do Fórum Paranaense de Educomunicação, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://forumeducom.com.br/wp-content/uploads/2011/09/35-Luciane-Justus-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: <20 de setembro de 2012.

SILVA, Marco (org.). **Educação online: teoria, práticas, legislação, formação corporativa**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 329-346.

VANTI, Sérgio Augusto G.. **Cooperativa de trabalho na Escola Freinet: educação lúdica para a cidadania, consciência política e responsabilidade social**. Cooperativa de Trabalho da Escola Freinet – Pelotas – RS. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Teoria_e_processo_Pedagogico/Painel/07_13_30_PA527.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2012.

A Relação Sujeito-Objeto na Educação a Distância¹

Fátima Kzam Damaceno de Lacerda²

Fátima Teresa Braga Branquinho³

Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Este trabalho utiliza o conceito de rede sociotécnica, tal qual proposto por Bruno Latour, para analisar a relação sujeito-objeto na Educação a Distância. O papel da utilização das Novas Tecnologias da Informação e comunicação é problematizado à luz da antropologia das ciências e das técnicas. Tal proposta nos permite ampliar o entendimento da nossa relação com os objetos técnico científicos que invadem o cotidiano, entendendo-os como híbridos, quase-humanos, quase-objetos que participam conosco da construção da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Rede Sociotécnica, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, Computadores, Educação a Distância, Antropologia das Ciências e das Técnicas.

ABSTRACT

This work uses the concept of socio-technical network, such as that proposed by Bruno Latour, to analyze the subject-object relation in Distance Education. The role of the use of new Information and communication technologies are problematized using of the anthropology science theory and techniques. This proposal allows us to broaden the understanding of our relationship with objects technical scientific that invade the quotidian, understanding them as hybrids, almost-human, quasi-objects that participate with us in the construction of reality.

KEYWORDS:

Sociotechnical Networks, New Information and Communication Technologies, Computers, Distance Education, Anthropology Science Theory and Techniques.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Prof^a Dr^a do Departamento de Processos Bioquímicos do Instituto de Química da UERJ (DTPB/IQ/UERJ) e Diretora de Tutoria do CEDERJ.

³ Prof^a Dr^a da Faculdade de Educação da UERJ, do PPGMA/Uerj e do Curso de Licenciatura em Pedagogia CEDERJ.

1- Introdução

A maneira como encaramos a educação apresenta estreita relação com o modo como vemos o mundo. Vários autores ressaltam que as relações no fazer pedagógico modificaram-se muito pouco ao longo do tempo, pois sempre foram pautadas em um fazer de reprodução segundo a ótica das classes dominantes e baseadas exclusivamente nos paradigmas do cientificismo/mecanicismo, acentuando assim uma visão dualista das coisas: o certo *versus* o errado, o claro *versus* o escuro, o masculino *versus* o feminino, a razão *versus* a emoção, a mente *versus* o corpo, o sujeito *versus* o objeto (ALMEIDA, 1997; MORIN, 1997; ARDOINO, 2001; BRANDÃO, 2005). Essas dicotomias são reforçadas pelo fato do conhecimento científico sobre a realidade ter obtido o estatuto de conhecimento verdadeiro, exatamente por tentar examinar a natureza (o objeto-em-si) separada da cultura (os homens-entre-eles). (LATOURE e WOOLGAR, 1997).

Ao problematizar tais dicotomias, este artigo visa discutir a relação sujeito-objeto na Educação a Distância utilizando o conceito de rede sociotécnica, tal como proposto por Bruno Latour (1994), isto é, considerando que parte da vida social é feita nas ciências e nas técnicas e parte da natureza é feita na sociedade. Os trabalhos de Latour estão inseridos nos estudos sociais da ciência, identificados também como antropologia das ciências e das técnicas.

Podemos afirmar que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) vem proporcionando muitas transformações na área de educação e, dentro desta perspectiva, insere-se a educação à distância (EAD). Esta pressupõe procedimentos metodológicos próprios de ensino e aprendizagem com “a participação de audiências diversas, criando-se um ambiente de cooperação, propício à troca e à colaboração, incentivado pelo acompanhamento pedagógico” (ESTEVEZ e OLIVEIRA, 2001, p.16). Nesta proposta é de suma importância o uso do computador e da internet: desta forma o conhecimento é disponibilizado para alunos das mais diversas regiões geográficas, redimensionando de modo decisivo as atividades das instituições de ensino. Será que, neste caso específico da educação a distância, objetos são objetos e sujeitos são sujeitos?

Embora a questão pareça pertinente, por que é tão difícil alterar essa classificação?

Afinal, temos imensa bagagem sobre essas noções reunida durante décadas por epistemólogos, filósofos, historiadores e sociólogos da ciência que, exaustivamente, vêm discutindo a natureza de cada um dos dois, os tipos de relação que mantêm entre si e a natureza dessa relação. (...) Tal bagagem tem nos ajudado a compreender processos de produção de conhecimento, de aprendizagem, de comportamento, de socialização, de aquisição de autonomia, relações de trabalho e de poder, vida política, economia e direito. (BRANQUINHO e SANTOS, 2007, p. 110).

Por outro lado, a dualidade instaurada por essas categorias não está correspondendo à introdução das novas tecnologias referida acima. A escolha da utilização do conceito de rede sociotécnica neste trabalho decorreu da necessidade de duvidar do fato de que tal dualidade é indispensável à compreensão de qualquer realidade.

Como Branquinho e Santos (2007) dizem:

a separação entre quem conhece e aquilo que é conhecido foi institucionalizada na modernidade - com a ciência e seus laboratórios - e, com ela, as sociedades que se tornaram capazes de proceder a essa separação sentiram-se superiores às demais... De lá para cá, não foram poucas as manchetes de jornais e revistas que ao mesmo tempo que atribuíram poderes divinos aos cientistas demandavam uma nova ética. (BRANQUINHO e SANTOS, p. 110).

Essa deve ser a razão pela qual tal separação perdura até os dias de hoje fundamentando o modo de fazer pesquisa e construir conhecimento da maior parte dos pesquisadores em todo o mundo.

Para que a educação apresente uma contribuição no sentido de que possamos conviver em paz com os objetos técnicos e científicos é preciso dar um passo que ainda não foi dado: reconhecer que tais objetos “são, assim e em parte, sujeitos, já que imprimem ao coletivo diferentes tipos de mudanças em seu cotidiano, em seu comportamento e em suas demandas.” (BRANQUINHO, 2004, p. 2). O que dizer dos computadores? Não poderiam ser entendidos enquanto objetos fabricados em oficinas, mas ao mesmo tempo objetos considerados híbridos, quase-sujeitos, por terem a capacidade de alterar a sociedade de que passam a fazer parte? Afinal, “por que não considerar a hipótese segundo a qual esses objetos não-humanos interagem conosco e co-participam conosco na fabricação da sociedade, ocupando lugar numa rede denominada sociotécnica?” (BRANQUINHO, 2004, p. 2). Mas que noção é essa e que

contribuição pode dar às pesquisas que se preocupam em fazer dialogar diferentes aspectos da realidade?

Para a antropologia das ciências e das técnicas, o que está em jogo é a possibilidade de pensar em conjunto os conhecimentos exatos e o exercício do poder apoiando-se, por exemplo, na noção de rede que é considerada “mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade.” (Latour, 1994, p. 9).

A antropologia das ciências e das técnicas tem uma contribuição a dar às pesquisas no campo da educação, por contribuir no sentido de ampliar o entendimento da relação da sociedade com os objetos técnicos e científicos que invadem o cotidiano. (BRANQUINHO, 2004; BRANQUINHO e SANTOS, 2007).

Refletir sobre essa contribuição parece ser uma tarefa estratégica, desde que se tenha como objetivo educar para a democracia. Ora, a democracia não deveria começar exatamente por reconhecermos o lugar e o papel social dos objetos científicos?

No âmbito da pesquisa aqui realizada considera-se que a capacidade de agir pode ser, portanto, uma prerrogativa não só do sujeito que conhece, mas também do objeto conhecido. Tal escolha epistemológica permite iniciar um movimento inverso no sentido de superar a noção da hierarquia entre os saberes (e entre as sociedades), e representa uma forte motivação para o trabalho que aqui nos propomos.

A EAD poderia ser considerada meramente como um meio instrumental e talvez tenha mesmo sido utilizada desta forma em outras épocas. Atualmente muito material tem sido produzido através das experiências realizadas no Brasil e no exterior nas áreas de graduação, formação continuada, especializações, pós-graduação e formação técnica utilizando a EAD⁴. Devido às facilidades da revolução tecnológica, o enfoque tem sido a utilização das tecnologias de informação e comunicação com ênfase na utilização dos computadores e internet, o que não descarta a possibilidade, concomitante ou não, da utilização de outros recursos com TV, vídeo, material impresso. Assim como as atividades educativas tradicionais podem se valer de diferentes abordagens, também a EAD pode se valer da abordagem que supere a relação sujeito/objeto, usando a convocação dos coletivos como possibilidade de construção de conhecimento. Na visão de Neder (2000, p. 99) “pensar a EAD impõe que ultrapassemos a ideia de que ela seja

⁴ Podemos citar alguns exemplos brasileiros: ESTEVES e OLIVEIRA, 2001; MAIA, 2003; MAIA e MEIRELES, 2004; GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006; ALONSO *et al*, 2009; NEDER, 2009, LACERDA, 2012; dentre outros.

apenas um meio, um modo, uma modalidade, um sistema. É preciso pensá-la antes de tudo, como possibilidade de uma (re)significação da educação escolar.”

Este trabalho tem como premissa que os objetos técnicos e científicos agem, fabricam a sociedade à medida que são fabricados, sendo, portanto, híbridos: quase - sujeitos, quase-objetos. Desta forma, a sala de aula (presencial ou virtual), é considerada como um “laboratório” que pode ser observado através do ponto de vista proposto por Bruno Latour.

Procuraremos problematizar a relação sujeito-objeto na EAD, a partir de um simples questionamento: é evidente que o sujeito é sujeito e que o objeto é objeto? Nos parece que, apesar da simplicidade da pergunta, a resposta não é assim tão óbvia.

2- A Relação Sujeito-objeto na EaD: Humanos e Não-humanos Entrelaçados na Composição do Coletivo.

Em sua obra, Latour (2001) discorre sobre os significados da mediação técnica, ou melhor, sobre como a crença na dicotomia sujeito-objeto nos impede de compreender a dinâmica que se estabelece nos coletivos. Para o autor o coletivo se refere à associação de humanos e não-humanos e se contrapõe à noção de sociedade, este último sim, uma “artefato imposto pelo acordo modernista.” (LATOUR, 2001, p. 346). Nas suas palavras “o par humano-não-humano não constitui uma forma de “superar” a distinção sujeito-objeto, mas uma forma de ultrapassá-la completamente.” (LATOUR, 2001, p. 352). Portanto, utilizando esta visão, os não humanos não mais se confundem com objetos. Eles estão de tal forma misturados, mesclados, entrelaçados com os humanos que ambos, juntos, são uma coisa só: um híbrido de naturezas/culturas. Desta forma, “não vivemos numa sociedade que olha para o mundo natural exterior ou num mundo natural que inclui a sociedade como um de seus componentes.” (LATOUR, 2001, p. 201). Somente abandonando a dicotomia sujeito-objeto podemos compreender a dinâmica que se estabelece nos coletivos.

No entanto, os artefatos, os não-humanos não são “coisas”. Segundo Latour, eles “merecem ser alojados em nossa cultura intelectual como atores sociais de pleno direito. Os artefatos medeiam nossas ações? Não, os artefatos somos nós.” (LATOUR, 2001, p. 245).

Tomando a EAD como exemplo e o computador como referencial, analisaremos a seguir os quatro significados da mediação técnica proposta por Latour (2001),

tentando entender o que as “coisas” nos levam a fazer: a interferência, a composição, o entrelaçamento do tempo e do espaço e a delegação⁵.

a) Interferência ou programa de ação: A responsabilidade pela ação deve ser dividida entre os vários atuantes⁶ que participam dos coletivos. Os humanos ao se relacionarem com os não-humanos se modificam, assim como os não-humanos são modificados na interação com os humanos. Desta forma, é como se um terceiro agente surgisse da fusão dos dois (um agente compósito?). Os dois juntos possuem objetivos diferenciados da dupla separada. Latour emprega a expressão “translação” para designar este deslocamento, esta interferência, esta mudança de objetivos, este vínculo que não existia. O ator híbrido não é um homem ou mulher-máquina ou uma máquina humanizada. Diferente de Rosnay (1997) que propõe a figura de um homem simbiótico, como resultado de uma *evolução* planetária, no qual este mantém elos com seus artefatos e com o ecossistema, numa espécie de “acasalamento da biologia com a informática⁷”, Latour lembra que o híbrido humano-não humano sempre existiu, desde que o ser humano utilizou uma pedra para lascar outra pedra: “a confusão de humanos e não-humanos⁸ constitui não apenas nosso passado como, também, nosso futuro.” (LATOURE, 2001, p. 229). Para ele, a única diferença entre o passado e o futuro é o número de atores (atuantes) envolvidos nos coletivos. Então, embora Rosnay utilize as expressões “híbrido”, “simbiose”, ele fala de uma possibilidade futura e de uma interação “mecânica” na qual as máquinas (objetos – não humanos)) farão parte integrante da sociedade (formada por sujeitos – humanos), mantendo assim a dualidade.

No caso da rede de educação a distância, como conceber o envolvimento dos seres humanos com o computador, por exemplo? Sim, porque poderíamos analisar a mediação que ocorre na EAD escolhendo qualquer um dos atuantes que dela tomam parte. Escolheremos o computador por razões que ficarão claras mais adiante.

⁵ Latour utiliza em seus trabalhos um “novo vocabulário” para escapar das categorias utilizadas pelos modernos.

⁶ A palavra “atuante” é utilizada por Latour como forma de incluir os não-humanos, “uma vez que em inglês, a palavra 'actor' (ator) se limita a humanos.” (LATOURE, 2001, p. 346).

⁷ Rosnay denomina de **cibionte** o macroorganismo planetário formado a partir da “cibernética” e da “biologia”, uma vida híbrida, simultaneamente biológica, mecânica e eletrônica, incluindo os homens, as máquinas, as redes, as sociedades. (ROSNAY, 1997, p. 17, p. 410).

⁸ Embora não nos agrade a referência que Levy (1993) faz ao corpo como uma imensa rede de interfaces, concordamos quando diz que “de uma certa maneira, o corpo se estende indefinidamente, porque, olhando bem as coisas, a gente não sabe bem onde ele começa e onde ele acaba.” (LEVY, 1999, p. 149).

Para Rosnay (1997, p. 53) “O computador é um laboratório portátil de química, biologia, sociologia, economia, ecologia. Contém em seus programas de simulação uma infinidade de mundos modificáveis e manipuláveis à vontade do operador.” Nesta visão, por mais que o autor se esforce em utilizar as premissas do método sistêmico e do pensamento complexo para amparar a metáfora do cibionte – organismo planetário formado a partir da “cibernética e da “biologia” - e sustente uma “visão unificada da natureza e da sociedade”, o seu computador continua sendo tratado como objeto, disponível para ser utilizado ao bel-prazer do sujeito, que o manipula conforme as suas vontades.

Na visão que adotamos, os computadores possuem, tal e qual os operadores, a responsabilidade pela ação, a participação como actante (atuante), atores não-humanos, na produção de conhecimento sobre a realidade, reiterando a indissociabilidade entre conceitos e contexto de sua produção, quer seja em uma ação educativa, numa invasão de privacidade ou em um passeio virtual. Eles são *quase-sujeitos!* Este seria um dos significados da mediação proposta por Latour.

b) Composição: A ação de educar/ensinar não é uma propriedade de humanos, mas de uma “associação de atuantes”. No caso da EAD a ação é uma das propriedades das entidades associadas. O operador mais o computador alcançam um objetivo (no plural, não no singular): “A atribuição, a um ator, do papel de primeiro motor de modo algum cancela a necessidade de uma composição de forças para explicar a ação” (LATOURE, 2001, p.209), o que Milton Santos denominou de “inseparabilidade dos objetos e das ações.” (SANTOS, 2004, p. 95).

É por engano ou impropriedade que os jornais alardeiam “os computadores ensinam”. Ensinar/educar é uma propriedade de toda a associação de entidades, que inclui os computadores, os materiais didáticos impressos (MIDs), os desenhistas instrucionais, os professores, as instituições de ensino. Os computadores, os MDIs não educam/ensinam, a Instituição⁹ sim. “A ação não é uma propriedade de humanos, mas de uma associação de atuantes.” (LATOURE, 2001, p. 210).

⁹ A palavra aqui está sendo utilizada no sentido positivo dado por Latour: como a entidade que propicia todas as mediações necessárias para que os atuantes ajam. Essa entidade é um coletivo (LATOURE, 2001, p. 355).

c) O entrelaçamento de tempo e espaço: Se o computador domina a nosso espaço, se ele já faz parte do nosso cotidiano, se já não percebemos a sua existência, tal é a forma com que ele está inserido em nossas vidas, no dia em que ficamos sem ele, (o dia em que o computador entra em pane, ai!!!) lembramos dele e nos damos conta de que ele não é um computador, é uma “caixa-preta”: suas peças tem existência individual, ele é composto de muitos atuantes (a tela, o modên, o chip, o mouse, etc.). O especialista em computadores precisa entrar em cena. Mas mesmo um especialista pode não dar conta, já que o atuante é tão complexo, formado por muitas partes individualizadas. Ou seja, os não humanos são redefinidos por associação de atuantes e a ação é uma propriedade da associação inteira, não apenas dos atuantes chamados humanos. (LATOURE, 2001, p. 211).

Para Latour (2001, p. 213) “os não humanos nos refogem duas vezes às estruturas da objetividade: não são nem objetos conhecidos por um sujeito nem objetos manipulados por um senhor (e também não, é claro, senhores eles mesmos).”

d) Delegação ou transposição da fronteira entre signos e coisas: Ao mesmo tempo, o computador não é feito de matéria: está repleto de engenheiros, programadores, professores, marqueteiros, hackers, que misturam suas vontades e perfis históricos às páginas da internet, *sites*, blogs, AVAs¹⁰, softwares, hardwares, artigos em pdf.

Na EAD acontece a transposição da fronteira entre signos e coisas (que Latour denomina *delegação*): o estudante está sentado em frente à uma instituição-objeto que o liga à instituição de ensino por meio da internet. O ato da aprendizagem foi deslocado para as mídias enquanto os professores, web designers, conteudistas, tutores¹¹ estão “ausentes” (ou no máximo monitorando). Todos os quadros de referências dos atores envolvidos na EAD foram juntados numa só aula na WEB. Houve um deslocamento “atorial” espacial e temporal: as intervenções podem ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona. Nas palavras de Latour (2001, p. 217) “o objeto representa o ator e cria uma assimetria entre construtores ausentes e usuários ocasionais (...) graças ao deslocamento para baixo¹², outra combinação de ausência e presença torna-se possível.”

¹⁰ Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

¹¹ Tutor é o termo utilizado na EAD para designar o professor-mediador da aprendizagem os estudantes. Ver Mattar, 2012.

¹² Deslocamento para baixo – Latour utiliza este termo da semiótica para designar um ato de significação pelo qual um texto correlaciona diferentes quadros de referência, no caso, quando o material expressivo é inteiramente modificado. (LATOURE, 2001, p. 348).

A ordenação relativa da presença e ausência é distribuída – a todo instante encontramos centenas e mesmo milhares de construtores ausentes, distanciados no tempo e no espaço, mas ainda assim simultaneamente ativos e presentes. Ao longo desses desvios, por fim, a ordem política é subvertida, pois confio em inúmeras ações delegadas que, por si próprias, me induzem a fazer coisas em lugar de outros que já não se encontram aqui e dos quais não posso retrair o curso da existência. (LATOUR, 2001, p. 217-218).

Poderíamos pensar então em uma aula na WEB, ou mesmo numa aula escrita para o material didático impresso como “uma ação muito antiga de um ator desaparecido continuar ativa aqui, hoje e em relação a mim. Vivo no meio de delegados técnicos; misturo-me aos não humanos.” (LATOUR, 2001, p. 217). Isto não seria válido também para um livro didático comum? Onde estava a EAD antes dos computadores? Respondo: em todos os lugares.

Latour utilizou o exemplo da construção do quebra-molas para discutir o significado da delegação. O artefato “quebra-molas” atingiria seu objetivo de diminuir a velocidade dos motoristas, não por causa da vigência da lei do limite de velocidade ou para não atropelar os pedestres, mas sim para proteger a suspensão do seu carro (egoísmo)¹³. Assim, a intenção do uso dos computadores na EAD é a de apresentar as aulas de maneira diversificada, mais atraente, possibilitar a interação entre os estudantes, entre os estudantes e o professor, mas na verdade, há múltiplas possibilidades de utilização destes não humanos: passear nos links, *sites*, hipertextos, diversão, entretenimento (egoísmo). De qualquer forma, todos estes caminhos irão desembocar na ação pretendida: a aprendizagem. Então, a ação possui vida própria, segue seu próprio percurso, independente daquilo que foi planejado.

Na visão de Latour (2001, p. 243), quando discorre sobre as diferentes acepções de “sociotécnicos”, é impossível pensarmos num artefato que não incorpore as relações sociais, assim como é impossível “definir estruturas sociais sem explicitar o amplo papel nelas desempenhado pelos não-humanos.” Os não humanos também possuem uma história:

Conceber **humanidade e tecnologia como polos opostos** é, com efeito, descartar a humanidade: somos animais sociotécnicos e toda interação humana é sociotécnica. Jamais estamos limitados a vínculos sociais. Jamais nos defrontamos unicamente com objetos. Esse diagrama final recoloca a humanidade em seu devido lugar – na

¹³ Ver também, LATOUR, 1993.

permutação, a coluna central, a articulação, a possibilidade de mediar mediadores. (LATOUR, 2001, p. 245, grifo nosso).

E ainda:

A ilusão da modernidade foi acreditar que, quanto mais crescemos, mais se externalizam a objetividade e a subjetividade, criando assim um futuro radicalmente diferente do nosso passado. (...) **Objetividade e subjetividade não são polos opostos**, elas crescem juntas e crescem irreversivelmente. (LATOUR, 2001, p. 245, grifo nosso).

O nosso futuro não é radicalmente distinto do nosso passado! Para Latour (2001, p. 246), a “definição que temos de política provém do acordo modernista. (...) A epistemologia não tornou opaca apenas a prática da ciência e da tecnologia: fê-lo também à prática da política.”

3- Onde Estava a EAD Antes da Internet?

Vianney, Torres e Farias (2003) apresentam um breve histórico do uso de tecnologias na EAD no Brasil em cem anos (1904 a 2002). Para Moore e Kearsley (2007), a EAD encontra-se na chamada “quinta geração”, com aulas virtuais baseadas no computador e na internet. A primeira geração equivale ao ensino por correspondência; a utilização da rádio e televisão com fins educativos, os sistemas integrados com rádio, televisão e material impresso, e teleconferência se constituem, respectivamente, na segunda, terceira e quarta geração da EAD¹⁴.

Sobre esta questão, podemos dizer que, apesar do grande avanço no uso de computadores e internet, os modelos adotados na EAD no Brasil utilizam, de forma quase integrada, as cinco gerações, face a presença desigual de diferentes redes técnicas no território brasileiro.

Sobre este aspecto, Latour problematiza: “Há algum país que não seja uma “terra de contrastes”? Acabamos todos misturando os tempos.” (LATOUR, 1994, p. 74). E ainda:

Suponhamos, por exemplo, que nós reagrupemos os elementos contemporâneos ao longo de uma espiral e não mais de uma linha. Certamente temos um futuro e um passado, mas o futuro se parece com um círculo em expansão em todas as direções, e o passado não se

¹⁴ Não há um consenso em relação a essa classificação, como bem apontam Dias e Leite (2010, p. 11-14).

encontra ultrapassado, mas retomado, repetido, envolvido, protegido, re combinado, reinterpretado e refeito. Alguns elementos que pareciam estar distantes se seguirmos a espiral podem estar muito próximos quando comparados os anéis. Inversamente, elementos bastante contemporâneos quando olhamos a linha tornam-se muito distantes se percorrermos um raio. Tal temporalidade não força o uso dos rótulos “arcaicos” ou “avançados”, já que todo agrupamentos de elementos contemporâneos pode juntar elementos pertencentes a todos os tempos. Em um quadro deste tipo, nossas ações são enfim reconhecidas como politemporais. (LATOURE, 1994, p. 74).

Nesta perspectiva, “ninguém mais pode classificar em um único grupo coerente os atores que fazem parte do “mesmo tempo”(…).” (LATOURE, 1994, p. 73).

Outra importante pergunta a que nos propomos formular se refere a um outro aspecto da história: de que forma o objeto faz o sujeito? Nesta interação - EAD/transformações sociais - todos saem mudados. Não podemos explicar, por exemplo, a inovação das NTICs mergulhando alternadamente a mão nas duas urnas, da natureza e da sociedade: “pelo contrário, iremos encher estas urnas ou, ao menos, modificaremos profundamente seu conteúdo.” (LATOURE, 1994, p. 80).

Ao redor das NTCIs, do computador , da internet, se forma um novo estudante, um novo professor, um novo aprendiz, uma nova natureza, uma nova sociedade que incluirá todos os atores, humanos e não humanos. A história não é mais a história dos homens, mas também a história das coisas. (SERRES, 1989 *apud* LATOURE, 1994).

Utilizando a dicotomia sujeito-objeto na análise da relação que queremos fazer entre a utilização dos computadores na educação a distância, poderíamos pensar que aos computadores só restaria a passividade. Tal dicotomia distribui atividade e passividade de tal maneira que tudo que é tomado por um é perdido pelo outro lado, numa relação cabo de guerra. No par humano-não-humano, ao contrário, não se trata de duas forças opostas: “quanto mais atividade houver por causa de uma, mais atividade haverá por causa da outra.” (LATOURE, 2001, p.171). A EAD acontece para os computadores, assim como os computadores acontecem para a EAD. Estamos diante de uma série de humanos e não-humanos articulados.

Existem, portanto, várias associações de entidades envolvidas na “proposição¹⁵”. Podemos acrescentar ao grupo de atores já destacados, participantes da rede – seres humanos e computadores – as empresas produtoras de micros, as secretarias de

¹⁵Proposição: o significado ontológico da palavra, elaborada pelo pensador e matemático Whitehead e retomado por Latour, designa aquilo que um ator oferece a outros atores (Cf. WHITEHEAD, 1978). Para Latour, o que é oferecido não está cristalizado, é uma pro-posição, algo em movimento.

educação, o Ministério da Educação, as instituições de ensino, os sindicatos de docentes e tantos outros que estabilizam esta “instituição”. Esta estabilidade não é permanente, na medida em que estes componentes podem ser diferentemente articulados em função de modificações nos seus ingredientes.

Diante disso, podemos afirmar que a EAD não permanece imutável ao longo do tempo, ela se estabelece através de uma série de associações, sintagmas (associações que designam o número de atores que se ligam à inovação) e paradigmas (substituições). A EAD antes da internet ou do computador não é a mesma EAD depois do advento destes colaboradores, pois seus atores estão misturados num conjunto sacionatural essencialmente diferente: as associações e substituições das entidades modificam a definição das entidades associadas.

A incorporação das novas tecnologias não geram uma nova EAD, uma nova Educação enfim, acabada. As entidades a elas associadas constituem-se em diferentes arranjos. Portanto, num dado momento histórico, podem coexistir várias EADs – existência relativa. Cada invólucro espaço-temporal aqui analisado “permanece local e temporalmente situado, e empiricamente observável.” (LATOURET, 2001, p. 192).

Podemos ainda afirmar que, a despeito de toda a discussão sobre o uso dos computadores na educação a distância, o material impresso ainda possui uma importância muito grande nos cursos que se desenvolvem nesta modalidade: “(...) o papel, personificando a concretude por meio do impresso, continua quase que imbatível.” (DIAS e LEITE, 2010, p. 11). Esta situação não se estabelece somente no Brasil. Mesmo em países desenvolvidos há registros de que o material impresso continua sendo o recurso pedagógico mais importante, como é o caso da UNED, na Espanha. (NUNES, 2009).

Considerações finais

Ao mergulhar nas diferentes facetas da EAD, podemos afirmar que a rede de Educação a Distância brasileira reúne elementos de todo os tempos, ou seja, utiliza de forma integrada o material impresso, os computadores, a internet, o rádio, a televisão, vídeo e teleconferências, apresentado-se, portanto, como um híbrido de naturezas-culturas no qual se misturam estes atuantes não humanos e interesses econômicos, organismos internacionais de financiamento, o ministério da educação, instituições de ensino, professores, e estudantes.

Através da discussão dos significados da mediação técnica propostos por Latour, concluímos que a EAD sempre esteve em toda parte, antes e depois do advento do computador.

Ao considerar então a indissociabilidade entre o fazer educativo e a EAD, reiteramos que o conceito de rede sociotécnica possui uma importante contribuição à pesquisa no campo da educação por ampliar o entendimento da nossa relação com os objetos técnico científicos que invadem o cotidiano, entendendo-os como híbridos, quase-humanos, quase-objetos que participam conosco da construção da realidade.

A utilização do aporte teórico da antropologia das ciências e das técnicas nos permitiu falar em educação em outras bases: ao invés da oposição de propriedades (sujeito x objeto), a convocação do coletivo nos permitiu a troca, a permuta de propriedades entre a dupla humano/não-humano ao invés de uma “ciência dos objetos e de uma política de sujeitos.” (LATOURE, 2004, p. 120). Propriedades ou qualidades primeiras (invisíveis, reais e não subjetivas) x propriedades ou qualidades segundas (subjetivas, visíveis, mas não essenciais): a Antropologia da Ciências e das Técnicas e seus estudos podem contribuir para o enfraquecimento da distância entre estas duas formas de construção do mundo, passando também pela discussão sobre os fatos e valores, a ciência e a ideologia.

Referências

ALMEIDA, M.C. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, G. (Coord.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 25-45.

ALONSO, K.M.; RODRIGUES, R.S.; BARBOSA, J. G. (Org.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2009, 118 p.

ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, E. (Coord.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548 – 567.

BRANDÃO, Z. (Org.) **A crise dos paradigmas e a educação**, 9. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

BRANQUINHO, F.T.B. Contribuição da antropologia da ciência a educação em ciência, ambiente e saúde. In: **Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?** 27^a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Petrópolis: Vozes, v. único, p. 91-100, nov., 2004.

BRANQUINHO, F.T.B.; SANTOS, J.S. Antropologia da Ciência, Educação Ambiental e Agenda 21 local. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 32, n. 1, p. 109-122, jan./jun 2007.

DIAS, R.A. ; LEITE, L.S. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ESTEVES, A.P.; OLIVEIRA, G.D. (Org.). **Educação a Distância**: experiências universitárias. Rio de Janeiro: UERJ, Centro de Tecnologia Educacional, 2001.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C.I. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

LACERDA, F.K.D. **Contribuições da Educação a Distância para a Educação Ambiental**: utilização da rede sociotécnica na análise das concepções de meio ambiente e saúde no Polo de Nova Friburgo. 2012. 292 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LATOUR, B. **La Clef de Berlin et autres leçons d'un amateur de sciences**. Éditions La Découverte, Paris, 1993.

_____. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **Vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 1993.

_____. Árvores da saúde, uma conversa com Pierre Lévy. **Revista Interface**. v.3, n.4, Botucatu, fev. 1999, p. 143-156.

MAIA, C. (Org.) **ead.br**: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil - reflexões atuais, em tempo real. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003.

MAIA, M.C.; MEIRELLES, F.S. Estudo sobre a educação a distância e o ensino superior no Brasil. Abril de 2004. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2004/por/html/137-TC-D2.htm. Acesso em: maio 2010.

MATTAR, J. **Tutoria e mediação em educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de (Org). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997, p.17-24.

NEDER, M. L. C. *A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional*. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, Brasília: Plano, 2000.

_____. **A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**. Cuiabá: EdUFMT, 2009, 266 p.

NUNES, I.B. A história da EAD no Mundo. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. (Org.). **Educação a Distância: O Estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.

ROSNAY, J. **O homem simbiótico: perspectivas para o terceiro milênio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SERRES, M. (Org.). *Éléments d'histoire des sciences*. Paris: Bordas, 1989 *apud* LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

VIANNEY, J., TORRES, P.; FARIAS, E. Universidade virtual: um novo conceito em EAD, In: MAIA, C. (Org.). **ead.br: experiências inovadoras em educação a distância no Brasil – reflexões atuais, em tempo real**. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2003. p. 47-62.

WHITEHEAD, A.N. **Process and reality: an essay in cosmology**. New York: Free Press, 1978.

A Aplicabilidade de Novas Tecnologias a Partir do Ensino de Literatura¹

Herbert Nunes de Almeida SANTOS²

Fernando Batista Chicuta da ROCHA³

Isaiás Francisco da SILVA⁴

Instituto Federal de Alagoas - IFAL / UAB

Instituto Federal de Alagoas - IFAL / UAB

Instituto Federal de Alagoas - IFAL / UAB

RESUMO

A pesquisa analisa como as Tecnologias da Informação e Comunicação veem auxiliando uma funcionalidade educacional no processo de ensino/aprendizagem. Diante disso, observaremos como se dá seu desenvolvimento na aprendizagem discente mediada pelo uso dessas *TICs* como ferramentas na Educação a Distância - EaD. Para isso, utilizamos a disciplina literatura brasileira III do curso de letras/UAB do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, realizando um contraste entre a aplicabilidade atual que envolve ferramentas tecnológicas no ensino de literatura com os métodos tradicionais, buscando, assim, compreender como se dá o desenvolvimento educacional, principalmente da avaliação em EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Moodle, ferramentas tecnológicas, avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

The research analyses how the Information and Communication Technologies, helping a function education in a process of teaching /learning. Before that, we will observe how works this development in the learning mediated by the use of ICT's as tools in the Education by Distance - EaD. For that, we will use the discipline brazilian literature III in a course of letras/UAB at Instituto Federal de Alagoas - IFAL, Carrying out a contrast between the current applicability that wraps the technological tools in the teaching of literature with the traditional methods, looking, so, to understand how works the education development, mainly about evaluation in EaD.

KEYWORDS: Literature; Moodle, Technologies tools, Learning evaluation.

INTRODUÇÃO

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação Distância.

² Orientador do trabalho. Professor do Curso de Letras IFAL / UAB; email: herbertnunes@yahoo.com

³ Estudante de Graduação 6º. semestre do Curso de Letras IFAL / UAB, email: fernandochicuta@hotmail.com

⁴ Estudante de Graduação 8º. semestre do Curso de Letras IFAL / UAB, email: isaiasmirim@hotmail.com

Estudos teóricos de Marcuschi e Xavier (2010), Rosini (2007), Moran, Masetto e Behrens (2000), mostram que as novas mídias e tecnologias possibilitam moldes menos enfadonhos no ensino/aprendizagem, assim como, permitem avaliar o aluno de maneira antes não existente no processo de ensino. Fundamentando-nos nesses aspectos começamos a observar como se portaria, diante dessas tecnologias, o ensino de literatura.

Até os dias atuais, o ensino/aprendizagem e a avaliação de literatura se deram de forma tradicional com métodos que se mantêm desde o século XIX, época de sua inclusão no currículo das escolas nacionais. Muito disso acontece por a prática do ensino de literatura e seus modelos de avaliação serem assuntos muito discutidos, principalmente por alguns teóricos numa perspectiva de achar estratégias/caminhos que aprimorem seu ensino/aprendizagem através de propostas de livros e métodos de avaliação que despertem, no aluno, sua capacidade cognitiva. Dentro dessa esfera tradicionalista, observa-se que o ensino da literatura nas escolas de educação básica, ensino médio, assim como, nos cursos superiores que enfatizam aulas expositivas fundamentadas em livros didáticos, caíram na mera abordagem cronológica baseadas em épocas históricas e características de estilos de épocas. Como resultado, apenas se detiveram na “leitura” de textos literários e de uma produção independente e desvinculada da realidade discente. Assim, analisando a questão do ensino de literatura, de modo geral, deixa-se transparecer a necessidade de se criar novas técnicas que possibilitem o ensino, a aprendizagem e a avaliação do aluno de modo mais eficiente. Daí surge o advento tecnológico como possível atrativo educacional, principalmente por se inserir na realidade do aluno, realizando, com isso, uma espécie de aproximação da aprendizagem.

Essas indagações são pertinentes ao ensino-aprendizagem em EaD (Educação a Distância), pois buscamos demonstrar as contradições de métodos que consideramos tradicionais. Assim, as novas tecnologias surgem como novo espaço de ensino/aprendizagem de literatura nesse novo ambiente atrativo.

1. METODOLOGIA TRADICIONAL APLICADA AO ENSINO DE LITERATURA

Desde seus primórdios, a literatura trouxe e representou uma gama de conhecimentos que, em muitos momentos, explicava a história pelo poder da oralidade. Isso acontecia mesmo quando o homem ainda não tinha conhecimento da escrita; mas a reproduzia oralmente, principalmente através dos contos populares. A literatura no Brasil atingiu peculiaridades que,

obviamente, são explicadas por sua própria origem, ou seja, de ser durante três séculos colônia portuguesa. Uma literatura que, no período do Brasil - colônia manifestou-se com um caráter informativo, jesuítico, e que logo se disseminaria mediado por um pensamento político e econômico mais emancipado como ocorrido, por exemplo, no Romantismo.

O tradicionalismo imposto pelos jesuítas no ensino de literatura sempre foi visto de forma rígida, e, com isso, atingiu durante muito tempo um caráter mais de disciplina didática que prazer literário. Essa forma peculiar de ensino sempre foi encarada com rigidez e recusa, principalmente por não ultrapassar as paredes da igreja católica. Isso resultou, muitas vezes, em um ensino sustentado na transmissão do conhecimento de autores ditos canônicos e transmitidos pela leitura e interpretação vazia dessas obras, o que impôs, secularmente, um ensino de literatura que sustentou apatias, pois estava postado na imagem intransigente de um educador que, geralmente, agia como um perito rígido ao transmitir oralmente suas aulas. Obviamente, que, em muitos momentos, houve a busca pela revisão desses métodos com a evolução e independência do pensamento humano, e, dentre essas mudanças, o uso das novas tecnologias no ensino de literatura.

1.1. Os Desafios da Educação na Contemporaneidade

Marcuschi (2010, p.18) lembra que as tecnologias computacionais emergiram fortemente na década de 70 do século XX. A observação é feita para lembrar que o processo evolutivo das tecnologias foi aperfeiçoado durante muito tempo, resultando no que hoje chamamos de novas tecnologias aliadas ao ensino. Essa evolução nos tem proporcionado um alcance e possibilidade de rever pontos importantes no processo ensino/aprendizagem, como, por exemplo, observar a inserção dessas tecnologias no ensino de literatura. Behrens (2004) lembra que alunos e professores na contemporaneidade, estão diariamente conectados:

[...] ao uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz. (p. 152).

Como o professor pode se comportar diante desta informatização dos alunos, uma vez que estar informatizado não significa estar informado? Percebe-se que muitos alunos têm acesso a informatização, porém, observa-se que eles não usufruem de forma proveitosa e

educativa dessas tecnologias. Ressalta-se também que o grau de intimidade por parte dos professores com as novas tecnologias da comunicação e informação encontra-se em baixo nível, na contramão da atualidade. Pois,

Se a educação escolar deve, hoje, preparar as pessoas para viverem, como indivíduos, cidadãos e profissionais, no século XXI, em que a presença da tecnologia na vida diária, social e profissional certamente será maior ainda, por que não nos valem, para educar, dos recursos tecnológicos à nossa disposição? (CHAVES, 2008 *apud* SILVA 2012, p. 04)

Observa-se que as tecnologias ainda não se encontram satisfatoriamente incorporadas à educação. Todavia, percebe-se que houve um acréscimo significativo no que diz respeito aos investimentos nesta área nos últimos anos. No entanto, observa-se que é preciso maior interesse das instituições educacionais na busca pela inserção das tecnologias em sala de aula e no prévio preparo dos professores, através de programas de formação continuada, facilitando, assim, sua familiarização com as novas tecnologias; pois, segundo Apple,

Nossa tarefa como educadores é assegurar que ao entrar na sala de aula ela - a tecnologia - estará lá por razões política, econômica e educacionalmente criteriosas, e não porque grupos poderosos possam estar redefinindo nossos principais objetivos educacionais à sua própria imagem. (APPLE, 1986 *apud* INDEZEICHAK, 2008, p.5)

Há uma emergente necessidade de quebrar as barreiras e preconceitos com as tecnologias na educação, visto que muitos métodos tradicionais utilizados por inúmeros professores estão ultrapassados. Cabe ao professor reconhecer que esta mudança é inerente a sua profissão. Inevitavelmente, questionamentos como: “mas na minha escola não tem projetor, não tem TV conjugada ao aparelho de DVD”; irão surgir, porém não se poderá aceitá-los como recusa ou desculpa para não se trabalhar com as ferramentas tecnológicas, principalmente quando estamos diante de alunos intimamente ligados, dentre outros aparelhos, a celulares com câmeras e acesso à internet.

O docente atento pode solicitar aos alunos que fotografem ou gravem propagandas; para que em sala de aula sejam feitas análises do que o aluno encontrou escrito nas ruas, no seu cotidiano. Além disso, essas propagandas podem ser alternativas para estudar a linguagem não verbal (imagens, símbolos, ícones) e realizando contrapontos com os gêneros literários; assim como, a linguagem verbal (escrita, fala). É preciso que o professor entenda que “a inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como ele vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que suprem a reprodução do

conhecimento e levem a produção do conhecimento”. (MORAN, 2004, p.103).

A educação atual alerta que: “o novo professor tem que está preparado para deixar de ser o que apenas fornece informações e trabalhar para ser um orientador, aquele que ajuda a selecionar informações e sabe fazer articulações”. (BETH,2005 *apud* FELITTI, 2007, p.01). Será que as tecnologias ajudarão a aprimorar a qualidade do ensino, fazendo com que o professor deixe de ser apenas o transmissor de informações e passe a ser o coadjutor no processo de aprendizado? É isso que tentamos investigar na pesquisa, sobretudo, aliada a educação a distância e o ensino-aprendizagem e avaliação de literatura.

2. CONHECENDO O MOODLE

Até pouco tempo, o espaço mais adequado à produção e à disseminação do conhecimento era a universidade. No entanto, paralelamente ao seu amadurecimento, fomos submetidos ao galopante crescimento de um fenômeno da globalização – a Internet. No passado não muito remoto, a divulgação do conhecimento científico, das descobertas, das invenções exigia certo tempo para sua propagação, tendo, na maioria das vezes, a publicação de artigos nas revistas científicas como maior veículo na transmissão desses conhecimentos. Hoje, face aos inúmeros recursos tecnológicos de que dispomos, esse ritmo nos faz viver sob o impacto de uma permanente explosão de informações. O novo cenário da informática prisma mudanças cada vez mais rápidas e programas mais “amigáveis”. Entre os inúmeros recursos tecnológicos inclui-se e destaca-se o *Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning)*, um *software* para computador destinado a auxiliar educadores e instituições a criarem cursos *on-line* de qualidade.

Denominadas de Sistema para Gerenciamento de Cursos (SGC); Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), essas plataformas virtuais de aprendizado permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos numa sintonia semiótica, além de apresentar informações de maneira organizada, e que têm visado desenvolver interações entre pessoas para que busquem e construam conhecimentos, elaborem e socializem produções, ou seja, são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Existem vários ambientes virtuais de aprendizagem. Entre os mais conhecidos estão: Solar, Sócrates, Teleduc, Amadeus e o *Moodle*. Nos últimos anos, muitos administradores de ambientes de aprendizagem têm aderido o *Moodle* que — além de ser um software de fonte aberta (*Open Source Software*), pode ser instalado, modificado e distribuído nos termos da GNU (*General Public License*) — pode ser usado, sem modificações, em *Unix*, *Linux*, *Windows*, *Mac OS* e outros sistemas que suportem PHP. Além disso, o *Moodle* permite, de maneira simplificada, que estudante e professor integrem-se estudando ou lecionando. O aluno pode atualizar-se com o conteúdo que é disponibilizado a cada disciplina pelo professor ou tutor, já que tem acesso a suas disciplinas a qualquer hora do dia ou da noite, em qualquer dia da semana. Assim, ele pode enviar mensagens para a turma ou para o tutor e desenvolver as atividades no tempo, ritmo de trabalho e espaço que dispõe e nos mais diversos locais, sem a necessidade de um encontro presencial, otimizando, com isso, seu tempo de estudo, bastando para isso, um computador com acesso à internet.

Criado em 2001, pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas, o *Moodle* é voltado para programadores e acadêmicos da educação. Constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. É desenvolvido em colaboração por uma comunidade virtual de desenvolvedores de *software* livres. Encontra-se disponível em mais de 60 idiomas, inclusive em português e é usado por centenas de países, entre eles: Alemanha, Colômbia, Canadá, China. Nos Estados Unidos, por exemplo, existem 12.575 sítios registrados. No Brasil, são mais de 5.447⁵. Por ser um *software* livre, muitas instituições de ensino e centros de formação têm adaptado a plataforma *Moodle* a seus conteúdos com sucesso.

Provavelmente, a crescente escolha das instituições pelo uso do *Moodle* esteja no fato de que seu criador tenha formação em educação. Fato que o possibilitou a adotar o Construcionismo Social⁶ como a estrutura pedagógica em que está baseado o ambiente, diferenciando-se, assim, dos demais ambientes de gerenciamento de cursos; uma vez que, em sua maioria, são construídos em torno de ferramentas computacionais e são voltados para

⁵ Dados disponíveis em www.moodle.org.

⁶ O Construcionismo Social baseia-se na ideia de que pessoas aprendem melhor quando engajadas em um processo social de construção do conhecimento pelo ato de construir alguma coisa para outras.

ferramentas, enquanto que o *Moodle* é o oposto, totalmente direcionado para aprendizagem pedagógica. Diante desses estudos, começamos a observar que essas ferramentas seriam um grande guia para observarmos a utilização desses recursos aplicados ao ensino de literatura disponibilizado no ambiente de educação a distância do IFAL.

Aportamo-nos a este ambiente, pois quando se discute o Construcionismo Social, objetiva-se dizer que a aprendizagem é algo que se faz em grupos; ou seja, é um processo de negociação de significados em uma cultura de símbolos e artefatos compartilhados. É um processo que se volta para a interação e aprendizagem entre as pessoas que visam à utilização dos recursos num processo compartilhado de construção do conhecimento e que leva em consideração o que é apreendido ao longo de suas vidas, não as vendo como um quadro branco; mas, sim, como estudantes que precisam testar novos conhecimentos comparando-os com velhas crenças e incorporando-os em suas estruturas de aprendizagem existentes.

A primeira indicação de relação de diálogo do Construcionismo com o ambiente *Moodle* está em sua utilização. Enquanto outras plataformas centram-se em ferramentas e fornecem uma lista delas como sendo sua interface, o ambiente *Moodle* inverte o processo, ou seja, coloca as ferramentas direcionadas para a centralidade da aprendizagem.



Figura 1: Pagina inicial do Moodle - IFAL

Ao utilizar o ambiente, observamos que as ferramentas disponíveis nos proporcionavam, quando da avaliação da aprendizagem, uma maneira bem mais atrativa no ensino de literatura. No ambiente *Moodle*, pudemos estruturar um curso nos formatos semanal em tópicos ou fóruns sociais. Diferentemente de outras plataformas que, normalmente, se estruturam em um modelo adotado pelos professores para carregar uma infinidade de

conteúdos estáticos, esse ambiente suporta ferramentas que visam à discussão e o compartilhamento de experiências; assim, a ênfase está em compartilhar ideias e engajar os alunos na construção do conhecimento tornando o ensino/aprendizagem de literatura menos tradicional. Por isso que esse ambiente torna-se um *software* atrativo para professores e alunos, principalmente pelos recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades: *chat*, diálogo, fórum, glossário, tarefa, trabalho com revisão, *wiki* e etc.

Contudo, não objetivamos relatar o desenvolvimento e funcionalidade de todas as ferramentas disponíveis no ambiente *Moodle*. Mas, sim, aquelas que foram usadas como instrumento de ensino-aprendizagem nas quatro semanas da disciplina literatura brasileira III do IFAL. A partir daqui, esse artigo basear-se-á em demonstrar como as diferentes ferramentas disponíveis no *Moodle* podem estimular diferentes reações no aluno e possibilidades de produções autônomas.

3. DA PRIMEIRA SEMANA

A disciplina que aqui constitui o principal objeto desta pesquisa desenvolveu-se no Curso Superior de Licenciatura em Letras a distância do IFAL (Pólo de São José da Laje – AL), ocorrida no período de 01 a 31 de março de 2012.

Nas aulas presenciais aos sábados e domingos, o professor fez uso do computador com acesso à internet móvel, conectado a um *data show* e apresentou a disciplina na plataforma *Moodle* que estava dividida em quatro semanas. Como recurso didático, deixou disponível neste ambiente os livros Curso de Literatura, e Literatura Brasileira III (desenvolvido especificamente para a disciplina), como também, *slides*, vídeos e outros artigos ligados ao a disciplina. Os recursos utilizados pelo professor nos eram convidativos, pois percebemos a forma de utilização das tecnologias no uso diferenciado e sua prática de melhor nos apresentar aspectos literários. Esta espécie de aula *on-line* nos direcionou a uma participação ativa e relevante, sobretudo, do contato com vídeos que traziam para as aulas depoimentos, filmes e imagens que são pertinentes e auxiliam a fixação dos conteúdos literários. Esse foi um fator inovador propiciado pelas novas tecnologias ligadas ao ensino/aprendizagem de literatura.

Além de livros, base para toda a disciplina, em cada semana foi disponibilizado materiais e textos específicos que serviram como um guia direcionado para uma melhor compreensão da aprendizagem dos aspectos literários. Entretanto, algo muito pertinente nos

chamou atenção na pesquisa. Percebemos que, apesar dos vários recursos oferecidos pelo ambiente e da disponibilidade de usá-los pelo professor, nos foi pedido neste processo de aprendizagem o envio de um texto que analisasse características do Parnasianismo em específico do poema *Via láctea* de Olavo Bilac. O “problema” encontrado neste tipo de atividade foi que ela era o que mais se aproximava do que nós não buscávamos, ou seja, a forma tradicional de se ensinar literatura. O ambiente *Moodle*, dentre os seus vários recursos, nos proporciona analisar a frequência dos visitantes envolvidos no processo. E aí tivemos o “X” de nossa pesquisa. Esse tradicionalismo foi comprovado quando analisamos que o recurso onde os alunos podiam enviar suas produções textuais através de editores de textos como *Word* e o *Write*, desagou na ausência constante dos alunos no ambiente.

Esses dados foram comprovados quando analisamos em conjunto com o professor essa semana da disciplina. Daí tivemos como resultado, os seguintes dados:



Figura II: Desempenho dos alunos na disciplina Literatura Brasileira III – IFAL.

Percebeu-se um grande descompromisso por parte dos alunos que deveriam, de acordo com o que era esperado, estarem mais presentes no ambiente para um maior número de postagens. Essa não participação, no momento da correção das atividades, teve como resultado um baixo índice de notas na primeira semana da disciplina. Até mesmo a participação dos alunos que realizaram as atividades se deu de forma muito tímida, o que entendemos como vitimados por um tradicionalismo e uma consequente rejeição à prática utilizada. Seria o ensino tradicional que não teve eficácia para o aprendizado neste caso em particular ou a falta de interesse dos atores envolvidos, professor/aluno?

3.1 Da Segunda Semana

Na segunda semana, o professor continuou com a produção textual a partir de obras literárias consagradas (As pombas de Raimundo Correia e Antífona de Cruz e Souza); continuava-se decrescendo a participação dos alunos. Entretanto, quando o professor acrescentou o fórum como segunda atividade da semana a participação voltou a subir.



Figura III: Desempenho dos alunos na disciplina Literatura Brasileira III – IFAL

No uso do fórum como ferramenta avaliativa, observou-se que todos os alunos participaram; alguns mais de uma vez. Tal fato evidencia um aspecto muito interessante visto por Marcuschi (2010, p.40) quando afirma que “não é tanto a natureza formal, mas o aspecto sociocomunicativo e as atividades desenvolvidas que caracterizam o ‘fórum’ como gênero”. Geraldi (2006) lembra que

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de texto na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando ler os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa que, por sinal, corrigirá o texto e dará nota para ele? (GERALDI, 2006, p. 65).

Com isso, observamos o que Marcuschi explicita em 2010, que o fórum propicia, ao contrário do que se imaginava, uma interação altamente participativa.

3.2 Da Terceira Semana

Percebendo a crítica construtiva realizada pelos alunos, a partir da terceira semana o professor utilizou como ferramentas principais: fórum e glossário; e para melhor explicar a Semana de Arte Moderna fez uso de três vídeos: o primeiro, narrando a história de Oswald de

Andrade; o segundo, retratando a Semana de 1922 e o terceiro, esclarecendo o Movimento Vanguarda. Percebeu-se que o número de acesso no ambiente, a partir do uso das tecnologias que fogem da tradicional produção de texto, continuou subindo pelo fato de que, entre outros motivos observados por Moran:

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele, nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. (1994, p. 30)

Percebe-se que a educação é um campo amplo para pesquisa, e a EaD destaca-se neste âmbito, pois tem possibilitado a abertura de novos olhares sobre o ensino e a inserção de novas *TICs*.

Diante destas intervenções, os alunos passaram acessar o ambiente do curso mais vezes. O que teria aumentado este acesso? Seria a tarefa proposta? A inserção do vídeo, na verdade, instigou os alunos; estes, por sua vez, participaram mais ativamente com respostas mais centradas e bem elaboradas sobre o tema proposto, tanto no fórum como no glossário. É o que pode ser observado no gráfico abaixo:



Figura IV: Desempenho dos alunos na disciplina Literatura Brasileira III – IFAL

3.3 Da Quarta Semana

Na quarta e última semana da disciplina literatura brasileira III, o professor fez uso novamente da mídia vídeo com o objetivo de levar os alunos a analisar, relatar e discutir a “Geração de 30”. Para tanto, foram disponibilizados, seis vídeos (entrevistas, depoimentos e documentários) com Clarice Lispector, Jorge Amado, Mário de Andrade, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Antônio Candido. Através das ferramentas fórum e glossário, os alunos

enriqueceram as discussões acerca do Modernismo brasileiro fazendo uma ponte específica entre esse movimento, o depoimento de Antônio Candido e o documentário Mário de Andrade: reinventando o Brasil. Diferentemente do que tinha acontecido com as outras semanas, a quarta semana teve uma participação que realmente é condizente com o objetivo central do uso das novas tecnologias ligadas ao ensino/aprendizagem, ou seja, o de trazer de forma próxima e integrada o aluno para uma aprendizagem mais eficaz. Veja o gráfico:



Figura V: Desempenho dos alunos na disciplina Literatura Brasileira III – IFAL

Aqui se observou duas adaptações: a do professor que soube durante essas semanas rever o uso adequado das ferramentas, e a do aluno, que, percebendo essas mudanças, também se adequou as propostas de aprendizagem do processo de educação a distância. Essa visão é fortalecida pelo aumento considerável na participação dos alunos, principalmente em comparação com a primeira semana, onde predominou a baixa produção individual nos editores de textos. Ao mesmo tempo, o gráfico infere que o uso dos vídeos disponibilizados na Plataforma *Moodle* como material para se trabalhar as ferramentas fóruns e glossário mostram-se altamente eficazes; pois estimulam a participação, compreensão do tema abordado e a produção autônoma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino-aprendizagem em literatura nos permitiu uma comparação articulada entre o modo tradicional de ensino literário - adquirido ao longo da história – e os moldes advindos da prática tecnológica, inovadora e libertadora permitida pela flexibilidade de plataformas tecnológicas como o *Moodle*.

Esta pesquisa mostrou-nos ainda que a metodologia que visa ser insinuante e libertadora implantada no curso de letras em EaD pelo IFAL, só torna-se persuasiva, na verdade, quando usada adequadamente. Pois, enquanto o ambiente AVA foi utilizado, pelo docente, para fins de envio de textos nos quais houve, apenas, a relação professor-aluno e aluno-professor o ambiente não se mostrou atrativo. No entanto, quando no mesmo ambiente foram utilizadas novas tecnologias que permitem uma relação sociocomunicativa interpessoal, como o fórum e o glossário a participação deu-se por completo; mostrando que as novas tecnologias oferecem peculiaridades específicas para o uso pedagógico que não se oferecem nas relações pessoais face a face. Assim, tomando como referência Marcuschi (2010), podemos dizer que o contínuo fala-escrita e os diferentes tipos de gêneros tecnológicos são alternativas eficazes no ensino de literatura e, a instituição educacional, na atualidade, “não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos”.

Não objetivamos com esse trabalho dizer que a metodologia tradicional de ensino de literatura não funciona, mas sim mostrarmos que as novas tecnologias quando usadas adequadamente no ensino-aprendizagem e avaliação são alternativas riquíssimas para uma produção autônoma. Afinal, a escrita é a área na qual se observa uma força maior da computação no uso da língua, é o que podemos chamar de “novo letramento” ou “letramento digital”. Portanto, a tarefa dos educadores é a de estarem atentos a essas novas tendências de escrita e uso das tecnologias na educação para que se possa ir além da instrução tradicional e transmitir novos valores que contribuam cada vez mais com a formação de alunos que sejam capazes de assimilar os quatro pilares estabelecidos pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos; e essa é uma prerrogativa que pode ser tranquilamente encontrada com as novas tecnologias.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **O computador na educação: parte da solução ou parte do problema?** Revista Educação e Sociedade, nº. 23. São Paulo: Cortez, 1986.

BASTOS, João Augusto S. L. A (org.). **Tecnologia e interação.** Curitiba: CEFET – PR, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente**. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FELITTI, Guilherme. **Tecnologia muda função de professor na sala de aula**, 2007. Disponível em: < http://www.educandusweb.com.br/escolas/portal/ver_includes.php?cod=92>. Acesso em 28 de maio de 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GRISPUN, Mírian P. S. Zippin (org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. **O Professor de Língua Portuguesa e o Ensino Mediado pela Tecnologia**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>>. Acesso em 08 de maio de 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

-----, José Manuel. **O vídeo na Sala de Aula**. Revista Comunicação e Educação, n.2, Editora Moderna, 1994, São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

ROSINI, Alessandro Marco. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alexandre Campos. **Internet para educadores**. São Paulo: PROEM,2001.

SILVA, Marcelo Carvalho da. **Material Didático Pedagógico-Multimídia: o uso de recursos tecnológicos no planejamento de aulas com multimídia na tv pendrive – em video-aulas**. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2206-6.pdf>>. Acesso em 07 de maio de 2012.

VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira**. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/histlitbras.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2012.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz, “**Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas**”, **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos** / [organizado por] Wilson J. Leffa – Pelotas: educat, 2006.

Análise da Métrica Qualitativa não Linear Fator β do Instrumento de Avaliação Learning Vectors (LV) inserido nas turmas de graduação do IFCE na modalidade EaD¹

Eliaana Alves Moreira LEITE²

Gilvandenys Leite SALES³

Cassandra Ribeiro JOYE⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

Este artigo apresenta um indicador de aprendizagem denominado Fator β , que está inserido em um instrumento de avaliação Learning Vectors (LV) aplicado nos cursos de Educação a Distância (EAD) ofertados pelo Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). O fator β associa-se ao qualitativo de aprendizagens e rompe com a tradicional nota de zero a dez, transcendendo sua linearidade, uma vez que pertence a um intervalo aberto e está sujeito a dinâmicas de sistemas não-lineares e, portanto, sistêmico e emergente. Será apresentado um comparativo entre diferentes notas na escala de 0 a 10 e o fator β , cujos parâmetros serão analisados para que se observe os valores qualitativos que estão inseridos no âmbito do fator β e a tomada de decisão que alunos e professor tutor podem tomar a partir dessa métrica não linear.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; learning vectors; fator β ; tomada de decisão

1. Introdução

Nos últimos anos um tema tem preocupado os educadores: a avaliação, que na forma tradicional e classificatória valoriza apenas os resultados.

Em um contexto tradicional, professores utilizam as provas como fator negativo de motivação. “O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 2005, p.19).

Nesse contexto, a avaliação é moldada em testes e provas para a aferição de resultados quantitativos, geralmente esquecendo-se dos qualitativos.

Essa mesma proposta tradicional de avaliação para as salas de aula presenciais também influenciam as salas de aula na modalidade a distância. Assim sendo, em diversos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) desenvolvidos para cursos a distância, exemplificam-se avaliações com modelo voltado para testes *online* de múltipla escolha e corrigidos em tempo real pela máquina.

Para Palloff e Pratt (1999) ainda existem muitos processos avaliativos em ambientes virtuais que se reportam ao contexto tradicional de avaliar, priorizando os exames clássicos, contando, com os aplicativos de *softwares*. Processo este que perpassa uma visão de educação moderna, maquiada

¹ Exemplo: Trabalho apresentado na Divisão Temática Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância

² Professora Msc. Bolsista Capes/UAB do curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE, email:elimoreiraead@gmail.com

³ Professor Dr do curso de licenciatura em Física do IFCE, email:denyssales@gmail.com

⁴ Professora Dra .Diretoria de Educação a Distancia , email:cassandraifce@gmail.com

pelo uso do computador, mas que apenas reproduz um modelo de avaliação centrada no instrumento e não no aluno, o “modelo seletivo de avaliação” (PERRENOUD, 1999).

Conduzir a avaliação somente por estes meios seja na modalidade presencial ou a distância, meramente quantitativos, elimina o papel da avaliação de ver o aluno integralmente.

Deve-se ressaltar que em todo processo avaliativo as competências, habilidades, atitudes, procedimentos e valores éticos devem ser contemplados. Assim, os objetivos da avaliação vão além dos aspectos quantitativos.

A avaliação precisa ser integral, não apenas centrada em um aspecto. É importante que incorpore instrumentos diversos, entrelaçando meios qualitativos e quantitativos. É um momento que oportuniza sempre o refazer, o processo contínuo de reconstrução do conhecimento, onde os erros são tomados como hipóteses para uma nova discussão, tornando-se um elemento dinamizador na reelaboração deste conhecimento.

A avaliação da aprendizagem em síntese é complexa e controversa no ensino presencial, e essa dificuldade também foi transferida para o ensino a distância, uma vez que avaliar a aprendizagem dos alunos exige subjetividade e também objetividade.

Philippe Perrenoud afirma que soltar as amarras da avaliação tradicional pode facilitar a transformação das práticas escolares. Para tanto, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, seja na modalidade presencial ou a distância, deve compreender aspectos que ressaltem a integralidade do educando, precisando ser um meio que oportuniza e não que puna. A avaliação precisa revelar sua face diagnóstica e reguladora das aprendizagens, precisa estar a favor de uma lógica formativa (PERRENOUD, 1999).

Nesse contexto, a avaliação é um parâmetro para uma tomada de decisão e instrumento para a regulação contínua das aprendizagens.

Para Moran (2008) ainda falta muito para que se mudem efetivamente os processos de avaliação concentrados nos conteúdos e que se esquecem das dimensões: processual, coletiva, emocionais/éticas do projeto pedagógico e, flexibilidade de adaptação aos ritmos individuais, sejam em cursos presenciais, semipresenciais ou a distância, face a seus projetos pedagógicos serem “ [...] implantados, em geral, de forma simplista, massificadora e reducionista” (p.124).

Pesquisas apontam para o desenvolvimento de mecanismos que colaboram com uma avaliação diagnóstica e reguladora de aprendizagens em ambientes virtuais, foco deste artigo.

Neste artigo o propósito é apresentar a contribuição de um indicador e métrica pedagógica não linear desenvolvido por Sales (2010), denominado de Fator β . Este indicador de aprendizagem associa-se ao qualitativo de aprendizagens e rompe com a tradicional nota de zero a dez, transcendendo sua linearidade, uma vez que pertence a um intervalo aberto e está sujeito a dinâmicas de sistemas não lineares e, portanto, sistêmico e emergente.

Dentro desse contexto, a seguir apresenta-se o embasamento que norteia esse trabalho.

2. Quadro Teórico

Muitas pesquisas vêm sendo realizadas na área de avaliação na modalidade de Ensino a Distância (EaD) voltadas a modelos e ferramentas interativas necessárias para os professores-tutores avaliarem seus alunos nos ambientes virtuais. A seguir, serão elencados alguns estudos realizados nesse contexto.

2.1. Avaliação Formativa e a Aprendizagem em Educação a Distância (EaD)

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou *Learning Management System* (LMS) são utilizados para gerenciar a educação a distância e a aprendizagem virtual, e é por meio deles que os alunos usam os fóruns, portfólios, chat, quiz, wiki para disponibilizar suas atividades. Tais ambientes permitem que o professor-tutor acompanhe e avalie o aluno virtualmente. Entretanto, esses acompanhamentos que resultam em avaliações de aprendizagem podem ser vistos em alguns contextos, conforme temos: a) avaliação sendo feita segundo a quantidade de mensagens que os alunos enviam; b) avaliação através dos testes *online*; c) avaliação da produção individual do aluno; d) avaliação segundo o critério da interação.

Segundo Cipriano Luckesi avaliar é diferente de simplesmente verificar a aprendizagem. Quando apenas se vale de critérios de testes *online*, ou ainda pela quantidade de mensagens postadas, a avaliação está sendo contemplada em um contexto quantitativo e ainda restrito. Também uma avaliação que somente se baseia na produção individual do aluno, reporta-se a um modelo que desvaloriza a interação. Avaliar exige um juízo de valor fundamentado sobre padrões de dados reais do objeto do conhecimento que exigem uma tomada de decisão e atitude (LUCKESI, 2005).

Medeiros (1999, p.128) destaca as modalidades de interação “aluno-interfaces de tecnologia”, mediante negociações sociais, além das relações aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-professor no processo interativo, já que o aprender a aprender influencia e determina a interatividade, pois “o aluno competente” do ponto de vista cognitivo-emocional será aquele que aprende a fazer perguntas e é capaz de dizer como pode, de alguma maneira, responder essas perguntas. Este aluno desenvolve suas relações individuais e coletivas, bem como, também suas habilidades e competências específicas ao curso que está fazendo.

A avaliação de aprendizagem na sala aula *online*, segundo Silva (2006, p.23), deve se basear na autonomia do aprendiz, no diálogo professor e alunos, na participação de cada um e na construção da comunicação e do conhecimento. Para o autor é preciso se preparar para a aprendizagem e para as avaliações interativas nessas salas de aula, disponibilizando-se de informações, propostas de trabalho, links, imagens, músicas, filmes, além do planejamento do curso, especificando os objetivos e conteúdos programáticos, e assim situar para o aluno o processo de avaliação.

Esse tipo de avaliação se reporta a “avaliação mediadora” de Hoffman (2004), cuja orientação teórico-prática supera o modelo tradicional de avaliação. A orientação se fundamenta na autonomia, no diálogo, na participação e colaboração em que se supera diante das avaliações baseadas em provas, conceitos, boletim, recuperação e reprovação.

O uso educacional das ferramentas existentes nos AVA poderão permitir que os alunos sejam avaliados ,conforme a “avaliação mediadora”, uma vez que são os chats,as listas de discussão, os fóruns e os portfólios que possibilitam ao aluno a troca de experiências, o pensamento critico, a depuração de idéias, a construção de novas idéias, a retomada da sua aprendizagem quando questionado pelo professor e colegas .

Nessa perspectiva, esse tipo de avaliação permite que o professor-tutor faça o mapeamento do percurso cognitivo de cada sujeito em formação, bem como é possível registrar e acompanhar o processo de desenvolvimento de aprendizagem desse aluno, dando-lhes elementos norteadores para que ampliem a aprendizagem.

Nos cursos a distância a avaliação formativa é outra prática que permite o professor-tutor fazer o acompanhamento das participações dos alunos constantemente, contribuindo na orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação. Essa modalidade de avaliação é um recurso que privilegia a individualidade do aluno e busca o aperfeiçoamento do seu processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa em EaD *online*, articulada à avaliação diagnóstica e somativa bem estruturada, mesmo que demande mais tempo do avaliador e, por conseguinte, mais dedicação e trabalho, poderá garantir o sucesso do curso a distância, na medida que pode aumentar os vínculos, ampliar a interação, constituir-se como feedbacks às ações dos alunos e retroalimentar a sua aprendizagem. “Pode-se considerar que todo feedback é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso” (PERRENOUD, 1999, p.107).

Portanto, ao professor que acompanha o aluno, imbuído da função formativa da avaliação e com suficiente expertise, compete-lhe: identificar, coletar e interpretar as respostas de progresso ou de dificuldades encontradas pelo aluno e, desta forma, intervir e reorientar suas aprendizagens.

Relativo à instrumentalização que conduza a uma aprendizagem como resultado de um processo formativo, indissociável da ação docente numa pedagogia diferenciada, Ramal (2003) afirma que:

[...] os cursos a distância precisam conter instrumentos formais de verificação da aprendizagem do aluno que partam da ideia de que ele deve ser estimulado a aprender e a se auto-avaliar, visando comprometê-lo progressivamente com o próprio crescimento, assim como desenvolver a capacidade crítica e o senso de responsabilidade sobre o próprio aprendizado.

Nesse sentido, um indicador de desempenho/instrumento de avaliação adequado à EaD *online*, que favoreça a autonomia, deve informar, regular, formar e oportunizar aprendizagens em curso, e ainda, garantir ao aprendiz, sob a mediação e ajuda de um Professor/Tutor, um constante feedback às suas ações, para que ele, por si, tome decisões a respeito do que, como e em que nível deve buscar o aprendizado.

A falta de acompanhamento do Professor/Tutor e de contínuos retornos para o aluno podem gerar o abandono virtual, o que acarreta a desmotivação e até mesmo a desistência do aprendiz de um curso em EaD.

Para manter o permanente acompanhamento e intervenções ao longo do processo ensino-aprendizagem é necessário instrumentos apropriados, algo ainda a ser perseguido nos atuais AVA, que priorizam o quantitativo em detrimento ao qualitativo, que valorizam o global em restrição à individualização dos percursos e que perenizam a lógica seletiva sobre a lógica formativa (PERRENOUD, 1999).

A seguir apresenta-se algumas metodologias aplicadas em alguns Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que projetam cursos na modalidade EaD.

2.2 Avaliação e Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Atualmente os AVA revestem-se de muitos modelos diferenciados para avaliar seus alunos. A seguir são descritos alguns desses ambientes e seus respectivos modelos.

O ambiente da PUC Minas Virtual (<http://www.virtual.pucminas.br>), segundo Moreira *et al.* (2003), configura-se numa prática avaliativa que adota a perspectiva interacionista, uma vez que os cursistas são avaliados segundo suas interações.

A UnisulVirtual (<http://www.unisulvirtual.br>), adotou um sistema de avaliação da aprendizagem composta de diferentes momentos e estratégias, constituindo-se por avaliação presencial, avaliação a distância e atividades de auto-avaliação e reporta-se as modalidades formativa, diagnóstica e somativa da avaliação da aprendizagem.

O TelEduc (<http://www.teleduc.nied.unicamp.br>), é um ambiente de criação, participação e administração de cursos a distância em que todas as ferramentas de comunicação possuem registro das interações e desenvolvimento de atividades dos participantes e assim o ambiente possui uma avaliação contínua do participante. Esse modelo baseia-se numa avaliação formativa, pois o aluno é acompanhado segundo suas interações e desenvolvimento das suas atividades.

O ambiente MOODLE é um software livre encontrado em <http://moodle.org>, cuja filosofia é baseada na aprendizagem sócio-construtivista e teve seu desenvolvimento de forma colaborativa em comunidades virtuais a partir de 2001. O MOODLE apresenta entre seus mecanismos para apoio e gerenciamento da avaliação as ferramentas: avaliações de curso, pesquisa de opinião, questionário, tarefas e trabalhos com revisão. Este software permite a elaboração de cursos em três modalidades: Social, Semanal e Modular. Este ambiente permite que avaliações sejam feitas ao longo dos fóruns e fornece *logs* e estatísticas do rendimento do aluno durante o curso, procurando moldar-se ao paradigma da avaliação formativa.

Em síntese, estes ambientes virtuais e outros, como AulaNet/PUC Rio, ROODA/UFRGS, permeiam-se por práticas educativas compostas de diferentes estratégias. Observa-se que a avaliação na EaD deve ser um processo contínuo, de maneira tal que conduza o aluno a uma aprendizagem qualitativa e que essa avaliação seja viabilizada a partir do material de estudo pelas

dinâmicas instauradas dentro dos ambientes virtuais e os recursos interativos que disponibiliza (chat ou bate papo, fóruns, portfólios).

Complementa-se ainda que avaliar, seja presencialmente ou a distância, não é processo fácil. Entretanto, torna-se mais complexo ainda quando se trata da educação a distância, uma vez que avaliar é um retorno dado ao professor se os objetivos foram alcançados, se as ferramentas selecionadas para aquele curso foram adequadas, se o material didático atingiu sua intenção e mais ainda se as competências e habilidades dos alunos foram desenvolvidas.

Também faz parte da EaD, avaliar as atividades inseridas nos ambientes virtuais e para evitar a exclusiva subjetividade de quem avalia é preciso, além de objetivos bem delineados e específicos, subsidiar o professor-tutor com ferramentas dotadas de certa automação para reduzir a sobrecarga de trabalho, mas que a mediação humana seja imprescindível.

No tópico a seguir apresenta-se o instrumento /indicador de avaliação formativa *Learning Vectors* (LV) usado nos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE na modalidade de educação a distância (EAD) e/ou modalidade semipresencial.

3. O Instrumento/Indicador de Avaliação Formativa *Learning Vectors* (LV)

Segundo Sales, Barroso e Soares (SBIE 2011, RBIE 2012), *Learning Vectors* (LV) são representações geométricas vetoriais concebidos para automatizar o processo de avaliação qualitativa em AVA, com metodologia de ação *online* fundamentada na interação e na avaliação contínua e formativa.

São características desta ferramenta semiautomatizada: fornecer feedbacks em tempo mínimo ao aluno, permitir que o aluno acompanhe seu desempenho de aprendizagem no ambiente; reduzir a sobrecarga de trabalho gerada para o Professor/Tutor; alertar quanto a evasão, face ser um instrumento que faz o controle de frequência; ser instrumento de gerenciamento de notas e controle acadêmico por parte da instituição de ensino.

Ao instrumento LV estão implementados alguns construtos conceituais, como:

•**Passo Padrão ou Ângulo α** - A direção dos LV varia por meio de passos definido em 7,5° ou fração.

•**Escala Likert de Apreciação/Coeficiente do Passo** (Tabela 1) – usada para expressar juízo de valor a cada interação associa um múltiplo do ângulo α (Coeficiente do Passo) a palavras que expressam satisfação:

Tabela 1 – Escala de Likert de Apreciação/Coeficiente do Passo

Escala de Likert de Apreciação	Muito-Bom	Bom	Regular	Fraco	Não-Satisfatório	Neutro
Coeficiente do Passo (CP)	4	3	2	1	0	-

Tabela 1 – Escala de Likert de Apreciação/Coeficiente do Passo

•**LV Ícones** (Figura 1) – seu uso por parte do professor que facilita a mediação e as intervenções pedagógicas necessárias ao longo do processo ensino-aprendizagem.



Figura 1 – LV Ícones

•**Vetor-Aprendizagem** – Instrumento que permite ao aluno consultar a qualquer instante seu desempenho e notas durante o processo de Aprendizagem (Figura 2)

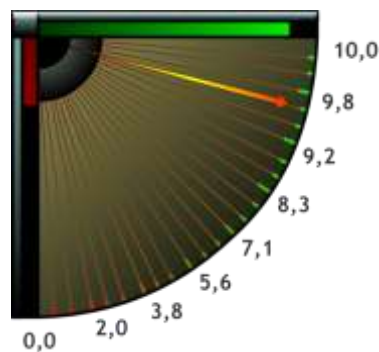


Figura 2 – Vetor-Aprendizagem

•**Categorização de mensagens** (Tabela 2) – Classificação de mensagens/arquivos enviados por nível de interação e profundidade de reflexão.

	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Não Satisfatório	Neutro
Menções Qualitativas						

Tabela 2 – Categorização de Mensagens/Arquivos ao utilizar LV
Fonte: Sales et al. (2012a, b)

•**Fator β** - definido a partir das projeções horizontais e verticais do vetor LV correspondente a cada atividade proposta no ambiente virtual é associado à dimensão qualitativa da avaliação, definida basicamente pela relação entre os módulos dos componentes horizontal e vertical de cada vetor LV, ao qual se relaciona a Positividade/Negatividade de desempenho do Aluno/Aprendiz.

Assim sendo, o instrumento de avaliação LV configura-se nesse contexto, entretanto aqui apresenta-se suas especificações de mais simples, uma vez que nosso objeto de estudo é o fator β .

A seguir apresenta-se com mais detalhes como se processa o Fator β no aspecto avaliativo qualitativo do aluno nos ambientes virtuais de aprendizagem.

3.1 A métrica não linear Fator β

O instrumento de avaliação LV apresenta o aspecto quantitativo de notas que varia de 0 a 10 referente a avaliação que o professor tutor gradativamente aplica no decorrer da disciplina aos alunos. Essa avaliação ocorre por meio dos ícones LVs que são aplicadas pelo professor tutor as atividades que são postadas no ambiente ((fórum, chats, tarefas, , wikis, quiz), segundo o grau do conhecimento apresentado e consistente com o que foi solicitado na atividade. A figura 3 apresenta a avaliação feita pelo professor tutor a um aluno na atividade virtual fórum.

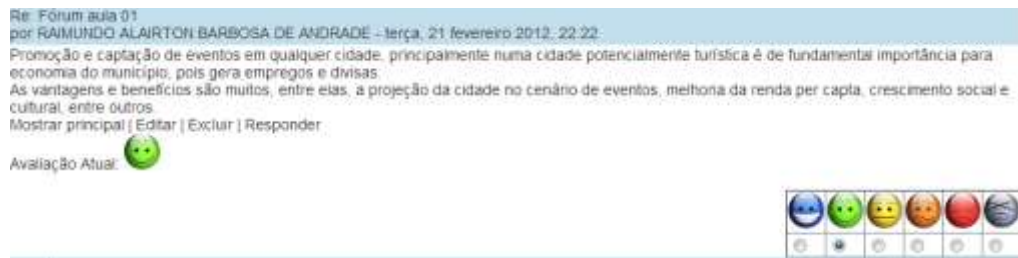


Figura 3 Avaliação de um fórum

Por outro lado, o instrumento LV também apresenta a métrica não linear fator β , onde representa o aspecto qualitativo que o aluno irá apresentando a medida que interage no ambiente virtual de aprendizagem. O fator β não tem uma variação sequencial de 0 a 10, por isso é considerado não linear, pois compõe-se de diferentes valores numéricos.

A Figura 4 explicita e permite que se comparem notas (Quantitativo) e Fator β (Qualitativo), o que demonstra o que foi comentado anteriormente.

Exportar Para PDF

Informações Do Curso

Nome: Fundamentos de Álgebra
 Descrição: Fundamentos de Álgebra
 Jaguaribe - Semestre II - 2008.3
 Setembro/2009

Nome/Descrição	IF	AAT	AT	AAT	SC	AAC	DE	SP	AAP	Média	DT (%)	Des.	LV Icone	AV	Nota Final	Situação
	1.45	1 de 10	1.07	4 de 10	0	0 de 0	2.52	5.25	0 de 0	7,8	10 - 20%	1,19	☹	-	-	AM
	0	10 de 10	0	10 de 10	0	0 de 0	0	0	0 de 0	0	0 - 80%	0	☹	-	-	RF
	1.26	2 de 10	1.07	4 de 10	0	0 de 0	2.32	5.25	0 de 0	7,6	24 - 24%	1.01	☹	-	-	AM
	0	10 de 10	0	10 de 10	0	0 de 0	0	0	0 de 0	0	0 - 80%	0	☹	-	-	RF
	1.61	1 de 10	0.88	5 de 10	0	0 de 0	2.49	5.25	0 de 0	7,7	24 - 24%	1.20	☹	-	-	AM
	1.62	1 de 10	1.8	0 de 10	0	0 de 0	3.43	5.4	0 de 0	8,8	4 - 4%	2.58	☺	-	-	AM

Legenda

Notas	- RTP - Número Total de Falhas	- Situação	BETA	LV Icone/Escala
SP - Nota Fórum	- Ausências	C - Cursando	$0 \leq \beta < 0,30$	☹ Não-Satisfatório
ST - Nota Tarefa	AAP - Avaliação Atividade Presencial	AM - Aprovado por Média (Média ≥ 6)	$0,30 \leq \beta < 0,90$	☹ Fraco
SC - Nota Chat	AAP - Avaliação Atividade Presencial	AP - Aprovado por Média Final (Média Final ≥ 6)	$0,90 \leq \beta < 1,80$	☺ Regular
SD - Nota Distância	AAC - Avaliação Atividade Chat	R - Reprovado por Média (Média < 6)	$1,80 \leq \beta < 3,60$	☺ Bom
SE - Nota Presencial	AAT - Avaliação Atividade Tarefa	RFP - Reprovado por Média Final (Média Final < 6)	$\beta > 3,60$	☺ Muito-Bom
Média - MD + NP		RF - Reprovado por Falha (RTP = 15 % CH)		
		SC - Segunda Chamada (Falta em Atividade Presencial)		

Figura 4 - Mapa de notas proporcionada pelo LV no Moodle (Média X Fator β)

O Fator β é definido a partir das projeções horizontais e verticais do vetor LV correspondente a cada atividade proposta no ambiente virtual sendo associado à dimensão qualitativa da avaliação, definida basicamente pela relação entre os módulos dos componentes horizontal e vertical de cada vetor LV, ao qual se relaciona a Positividade/Negatividade de desempenho do Aluno/Aprendiz. Ressalta-se que a positividade corresponde a projeção horizontal e a negatividade corresponde a projeção vertical.

O Fator β busca fundamentação na dimensão bipolar positividade/negatividade (taxa P/N) de desempenho do modelo psico-matemático denominado *Meta Learning* (LOSADA, 1999), e pode ser utilizado para indicar o nível de desempenho do aluno ao se consultar o valor de sua taxa P/N e o comparar à Losada *Line*, cujo valor é aproximadamente $P/N = 2,9$ (LOSADA; HEAPHY, 2004).

A positividade relaciona-se as interações e as colaborações que o aluno faz no ambiente virtual, seja relacionadas as tarefas, wikis, chats, quiz, os fóruns, bem como as atividades presenciais realizadas no polo, como por exemplo as avaliações presenciais e/ou apresentação de seminários, projetos, que são transferidos manualmente pelo o professor tutor para o ambiente

virtual. Assim sendo, o fator β vem ser agregação das atividades realizadas no AVA e as atividades presenciais.

Ressalta-se que as avaliações que o professor tutor faz do aluno nas diversas atividades propostas no ambiente, para que sejam consideradas como “positividade” precisam ser avaliadas dentro dos ícones que variam de “muito bom” a “regular”, conforme a categorização de mensagens explícita na figura 5.

BETA	LV ícone /Escala
$0 \leq \beta < 0,30$	Não-Satisfatório
$0,30 \leq \beta < 0,90$	Fraco
$0,90 \leq \beta < 1,80$	Regular
$1,80 \leq \beta < 3,60$	Bom
$\beta > 3,60$	Muito-Bom

Figura 5 categorização de mensagens

Os ícones obtidos pelo o aluno segundo a avaliação do professor tutor é condizente com o conhecimento pertinente que o aluno possui, bem como as interações e colaborações que faz na sala virtual , assim sendo são estabelecidos de acordo com objetivos e critérios bem definidos.

A negatividade relaciona-se as atividades que o aluno deixa de realizar, as postagens que não se trata do que foi solicitado, respostas sem estar dentro do contexto , respostas evasivas. Quando o aluno chega a esse nível e o professor tutor o avalia com os ícones “fraco” e “ não satisfatório” na maioria de suas tarefas ,dessa forma a sua negatividade começa a crescer e a sua positividade decresce, conforme figura 6, o que mostra a negatividade maior que a positividade.

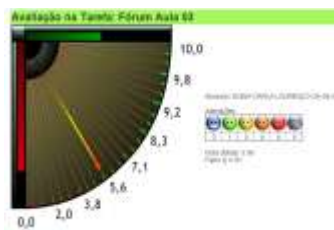


Figura 6 Aluno com Negatividade maior que a Positividade-

No tópico a seguir apresentamos um comparativo entre o fator β e as notas de 0 a 10 que os alunos obtêm em suas atividades, onde se pode ver que o fator β não varia na escala de 0 a 10 , mas pode ir além dessa escala linear.

3.2-Análise do Fator β e comparativos com as notas de escala de 0 a 10

Para analisar alguns aspectos do Fator β utilizou-se uma disciplina do curso de Tecnologia em hotelaria do IFCE na modalidade semipresencial EaD. Essa disciplina foi ofertada no semestre 2012.1 e em seis (06) polos ou cidades, uma vez que o presente curso é ofertado em seis cidades do estado do Ceará.

A disciplina exemplificada possui uma carga horária de 40 horas aulas e foi configurada com as mesmas atividades em todas as salas virtuais. As atividades da sala virtual foram as seguintes: quatro fóruns e quatro tarefas individuais. Além das atividades virtuais os alunos também tiveram dois momentos presenciais com seu professor tutor no polo, para apresentação do conteúdo e aplicação de atividades avaliativas.

Ressalta-se ainda que as atividades presenciais perfaz um valor de 60% para cômputo das notas e as atividades no ambiente virtual perfaz 40%, e assim a nota final do aluno é a soma das atividades do ambiente virtual com as atividades presenciais realizadas no polo.

Em relação ao Fator β , este apresenta-se como um aspecto qualitativo do instrumento da avaliação LV e está em consonância com as interações e as colaborações que o aluno contribui na sua sala virtual,mas também com o estilo de aprendizagem individual de cada um,assim sendo podem ocorrer diferentes valores numéricos para o fator β , porém sem se estabelecer valores que variam na escala de 0 a 10, como acontece na maioria das mensurações das avaliações.

Nesse contexto, se pode levar em conta algumas situações na aferição do Fator β , quando observamos o desempenho dos alunos e em específico na disciplina que serviu de orientação para esse artigo, dividindo-se da seguinte forma: a) a mesma nota e fator (β) diferentes; b) uma nota menor (fator β maior) e uma nota maior (fator β menor),logo o fator β é inversamente proporcional as notas;c) notas abaixo da média (no IFCE a media é 7,0), porém com fator β maior do que o aluno que atingiu a média;d) alunos com nota 10 e fator β diferente.

Nesse contexto, abaixo serão apresentados diversos exemplos que contemplam essas situações.

No quadro 1 temos alunos com mesma nota , porém com fator β diferentes:

Nota	Fator β
7,6	2,16
7,6	1,67
8,2	1,84
8,2	1,99
8,2	2,35
8,2	2,52
8,5	1,62
8,5	1,83
8,5	2,23
8,5	2,48
8,5	4,95
8,8	2,18
8,8	3,24
8,8	3,59
8,8	4,25
8,8	9,03

Quadro1: a mesma nota e fator (β) diferentes

Apresenta-se agora no quadro 2 ,as notas de alguns alunos onde fator β é inversamente proporcional as notas obtidas, ou seja, notas maiores porém fator β é menor e notas menores onde o fator β é maior, referente ao item b :

Notas	Fator β
7,6	2,58
8,1	1,84
9,3	1,96
7,9	2,19

Quadro 2: nota menor (fator β maior) e uma nota maior (fator β menor)

No quadro 3 apresenta-se exemplos, em que a nota abaixo da média, o fator β é maior. Ressalta-se que a nota média no IFCE é 7,0.

Notas	Fator β
5,8	1,57
7,0	1,4

Quadro 3: notas abaixo da média, porém fator β maior

Ainda temos alunos que obtêm nota 10 na disciplina ,porém o fator β obtido são diferentes, como podemos verificar no quadro 4 :

Notas	Fator β
10,0	10,61
10,0	7,27

Quadro 4: alunos com nota 10 e fator β diferente

Portanto, os diferentes casos expostos entre o fator β e as notas que os alunos obtêm mostra que esta métrica não linear considera outros aspectos do aluno, além do aspecto quantitativo.

O tópico a seguir apresenta um exemplo referente a um dos casos apresentados nesse tópico, especificamente ao item a, referencia quadro 1, em que alunos com notas iguais possuem fator β diferentes.

3.3 Notas na escala de 0 a 10, Fator β e Atividades produzidas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem: Resultados e discussões

Para cada atividade postada, bem como as interações, colaborações e contribuições realizadas pelo o aluno no ambiente virtual,o professor tutor aplica os ícone LVs e faz suas observações para que o aluno alcance sua aprendizagem. Por meio dos ícones e também através do seu vetor aprendizagem o aluno pode aferir seu desenvolvimento na sua disciplina e em cada atividade que ele realiza, seja no fórum, na tarefa individual e/ou em outras. Assim sendo, no decorrer da disciplina o aluno pode verificar o seu fator β e a nota que obtêm em cada atividade.

Além de ser um parâmetro de auto-avaliação para o aluno, também norteia o trabalho do professor tutor, pois ele pode estabelecer parâmetros de comparação em relação a aprendizagem dos alunos.

Esses dois vetores de aprendizagem apresentam apenas uma amostra das atividades dos dois alunos, porém observa-se que o aluno 2 não apresentou em nenhuma das atividades uma negatividade alta, por sua vez o aluno 1 apresenta uma negatividade alta na tarefa da aula 3.

Para termos um comparativo mais abrangente, os quadros 5 e 6 mostram todas as atividades (Fóruns e tarefas) com suas respectivas notas e o fator β de dos alunos 1 (quadro 5) e aluno 2 (quadro 6), bem como a nota das atividades presenciais realizadas no polo.

	Fórum/ Aula 1	Fórum/ Aula 2	Fórum/ Aula 3	Fórum/ Aula 4	Tarefa/ Aula 1	Tarefa/ Aula 2	Tarefa/ Aula 3	Tarefa/ Aula 4	Atividade Presencial
Fator β	16	3,39	0,91	18	9,64	1,14	0,6	0,89	
Nota	10	8,97	5,56	10	9,91	7,07	5,56	6,09	5,1

Quadro 5: Notas e fator β das tarefas do AVA e Atividade Presencial

	Fórum/ Aula 1	Fórum/ Aula 2	Fórum/ Aula 3	Fórum/ Aula 4	Tarefa/ Aula 1	Tarefa/ Aula 2	Tarefa/ Aula 3	Tarefa/ Aula 4	Atividade Presencial
Fator β	3,16	2,61	18	5,13	1,26	1,85	13	4,9	
Nota	8,97	8,66	10	9,47	7,93	8,31	10	9,66	4,5

Quadro 6: Notas e fator β das tarefas do AVA e Atividade Presencial

Ao analisarmos as atividades do aluno 1 e aluno 2, observa-se então que o aluno 1 obteve alguns fatores β (0,91; 1,14; 0,6 e 0,89) os quais são considerados, dentro dos parâmetros de desempenho do instrumento de avaliação LV, “Baixo” e “Médio”, conforme mostra a figura 10. Logo, os valores 0,91 e 1,14 encontra-se dentro do intervalo $0,90 \leq \beta < 2,62$ e os valores 0,6 e 0,89 encontram-se dentro dos intervalos $0,30 \leq \beta < 0,90$.

Por outro lado, o aluno 2 apresenta três fatores β , considerados dentro do intervalo “Médio”, os quais são 1,85, 1,26 e 2,61. Os outros cinco fatores β do aluno 2 estão entre os intervalos “Alto” e “Muito Alto”.

BETA	LV Icone / Desempenho
$0 \leq \beta < 0,30$	 Muito Baixo
$0,30 \leq \beta < 0,90$	 Baixo
$0,90 \leq \beta < 2,62$	 Médio
$2,62 \leq \beta < 3,78$	 Alto
$\beta \geq 3,78$	 Muito Alto
—	 Neutro
—	 Segunda Chamada
—	 Cursando

Figura 10- Intervalos do Fator β e desempenhos

O valor geral do fator β do aluno 1 e aluno 2 , foram respectivamente 1,84 e 2,35 , o qual é resultante de um somatório das atividades no AVA com as atividades presenciais. O instrumento LV também apresenta um fator β médio da turma ,o qual foi 2,34.

Ainda temos as notas das atividades presenciais dos alunos 1 e 2 que corresponde a 60% das atividades realizadas na disciplina.A nota do aluno 1 corresponde ao valor 5,1 (na escala de 0 a 10) e a nota do aluno 2 corresponde a 4,5 na mesma escala.Entretanto, conforme o que já foi dito anteriormente o instrumento de avaliação LV não está atrelado apenas ao aspecto quantitativo, pois se assim o fosse o aluno 1 teria obtido uma nota final maior,já que sua nota presencial foi 5,1mas está também considerando as interações e colaborações no ambiente virtual, valorizando também os aspectos qualitativos, uma vez que ambos ficaram com o mesmo valor final 8,2.

O tópico a seguir apresenta algumas considerações sobre os aspectos que o fator β poderá contribuir para avaliar os alunos de forma mais integral, sem desvalorizar a colaboração, a interação e o estilo individual de aprendizagem de cada um, de forma que o aluno seja visto como um todo no seu desenvolvimento cognitivo.

4. Conclusões

O presente artigo apresentou os aspectos qualitativos do instrumento de avaliação LV, considerando a métrica não linear fator β como um elemento que pode subsidiar a avaliação formativa do aluno.O fator β poderá contribuir para a tomada de decisão do aluno e/ou do professor tutor , uma vez que é a partir da observação contínua do fator β ,por meio do vetor de aprendizagem que se apresenta em cada atividade que o aluno, como agente autônomo e ativo do seu processo de aprendizagem ,embora continuamente mediado por seu professor tutor, pode observar o seu percurso de aprendizagem e retomá-lo ou então perceber que a sua situação de aprendizagem está a contento com o que ele deseja.Para o professor tutor também pode vir a auxiliá-lo para observar a aprendizagem dos seus alunos, permitindo que venha a resgatar os alunos que estejam em dificuldades quando apresentam um desempenho não satisfatório ou ainda um instrumento que permite observar aqueles alunos que possuem bom desempenho.

O fator β também pode contribuir para se fazer o juízo de valor do aluno, quando se percebe que mesmo não estando dentro do padrão da média especificado pela instituição de ensino, percebe-se que esse aluno interagiu e colaborou dentro de seu ambiente de aprendizagem,pois alunos que não atingem a média podem ficar com fator β maior que um aluno que atingiu uma determinada média.logo, o fator β é um parâmetro para que o aluno seja avaliado além dos critérios de uma nota que varia dentro de uma escala de 0 a 10 ,mas que o aluno seja visto integralmente .

Caso um professor tutor queira avaliar suas atividades além da aferição de 1 a 10 ,geralmente o meio convencional que se atribui na maioria das atividades , poderá usar o fator β como seu instrumento avaliativo, uma vez que o fator β afere valores ,mas também apresenta os parâmetros colaborativos.

O Fator β auxilia também como parâmetro diferenciador de habilidades e competências dos alunos quando se comparam seus valores e suas médias ao final do curso, afinal, alunos com a mesma média final podem ter diferentes Fator β e podem ser classificados em diferentes níveis de desempenho.

Pode-se ainda verificar a relação entre o Fator β e a assiduidade do aluno e a implicação disso na solidão virtual que acomete cursistas e sua possível evasão. Situação que exige atitude de alerta do professor-tutor na tentativa de resgatar o aluno.

Assim sendo, considera-se nesse trabalho diante do que foi exposto que o fator β pode ser um ponto de investigação para verificar se de fato contribuiu nas regulagens de aprendizagem por parte do Aluno/Aprendiz e nas tomadas de decisão e atitudes ao longo do processo isso se sua monitoração for contínua.

5. Referências Bibliográficas

1. HOFFMAN, J. Avaliação: Mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2004.
2. LOSADA, M. The complex dynamics of high performance teams. *Mathematical and Computer Modelling*, v. 30, n. 9, p. 179-192, 1999.
3. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
4. MEDEIROS, Marilu Fontoura. Paradigma em Educação a Distância: processo reconstrutivista em ambientes colaborativos e interativos. IIIª Jornadas de Educación a Distancia - Mercosul – 1999.
5. OLIVEIRA, E. M. et al. Avaliação Integral e Mediadora: Um desafio no processo ensino-aprendizagem. In: V Congresso Internacional de Educação – Os Desafios do Processo de Ensino, 2004, Anais... São Luís – Ma, 2004.
6. PALLOFF, R.; PRATT, K. Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999
7. PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
8. RAMAL, A. C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, Marco (org) Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
9. SALES, G. L et al. Indicadores de Aprendizagem Learning Vectors: Uma Aplicação em Fóruns do Ambiente Virtual MOODLE. In: TICAI2008: TICs para a Aprendizagem da Engenharia. Carlos Vaz de Carvalho, Martín Llamas Nistal e Ricardo Silveira (Orgs.). ISBN 978-972-8688-63-9. Pags.: 77-82 ©IEEE, Sociedade de Educação: Capítulos Espanhol e Português, 2008a. Disponível em: <http://romulo.det.uvigo.es/ticai/libros/2008/2008/TICAI_2008_Cap11.pdf> Acesso em 25 maio 2010.

10. SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. Em Marco Silva, Edméa Santos (orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Os Projetos Integradores e as Novas Tecnologias: Uma visão Transdisciplinar na Formação Crítica do Aluno EAD

Marcos Antonio de Araújo Dias

Mestrando pela Universidade Federal de Alagoas e professor da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Instituto Federal de Alagoas

RESUMO

Esse artigo abrange a importância do uso de novas tecnologias no ensino de línguas e como essas tecnologias estão ajudando aos alunos a despertarem a capacidade de produzir novos conhecimentos. Abrangerá também a necessidade de mudanças no sistema de ensino no que diz respeito aos professores, pois novos conceitos já podem ser aplicados ao ensino de línguas. Para tanto utilizaremos algumas leituras de diversos autores como Marcuschi (2004), Komesu (2005), Lévy (2009) dentre outros. Discutimos inicialmente a importância da tecnologia no contexto educacional e a pertinência em rever a natureza da linguagem, considerando as transformações que a tecnologia promove. Em seguida será, apresentada uma discussão geral sobre o blog, ambiente explorado na tarefa proposta nos estudos empíricos.

PALAVRAS – CHAVE: Blog, Tecnologia, Educação.

ABSTRACT

This recent paper approaches the importance about the new technologies in teaching a language and how these technologies are helping students to make the ability and produce new knowledge. Work up the needs for changes in education system with regard to teachers, because new concepts can be applied to language teaching. To do so, it uses the readings from various authors such as Marcuschi (2004), Komesu (2005), Lévy (2009) and others. Argue about the importance of technology in the educational context and relevance in reviewing the nature of language, considering the changes that technology promotes. Next, will be presented a general discussion about *blog*, the proposed task will be explored in studies.

KEYWORDS: Blog, Technology, Education.

INTRODUÇÃO

Como componente curricular, a disciplina de Projetos Integradores (PI) em Língua Portuguesa I no Curso de Graduação a Distância da Universidade Aberta do Brasil UAB/IFAL

surge como uma ferramenta interdisciplinar e transdisciplinar efetiva para a formação através do princípio “saber fazer”. Os PIs são projetos teórico-práticos apresentados por meio de requisitos que fazem com que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos, com isto desenvolvendo as competências básicas, específicas e de gestão relacionadas ao seu perfil profissional. É uma estratégia de ensino-aprendizagem desenvolvida como um instrumento facilitador no processo e que permite disponibilizar uma proposta padrão de avaliação cognitiva, com regras e procedimentos pré-definidos, que aperfeiçoam e unificam os conhecimentos adquiridos no decorrer do ano letivo. O intuito deste artigo é, portanto, fundamentar o processo ensino-aprendizagem para, a partir de então, apresentar o PI como uma ferramenta efetiva para medir conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos no Curso de Letras da UAB/IFAL.

As novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação desenvolvida nos dias atuais, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno. A Internet tem contribuído fortemente para uma total mudança nas práticas de comunicação e, conseqüentemente, educacionais. Na leitura, na forma de escrever, na pesquisa e até como instrumento complementar na sala de aula ou como estratégia de divulgar a informação.

A condução do processo de pesquisa por parte do professor também é indispensável quando analisamos a Internet como uma espécie de “território livre”, onde tudo pode ser publicado. O discernimento de fontes de informação e a análise de sua veracidade são outros papéis fundamentais desempenhados pelo professor. Só com essa participação é possível orientar o aluno para que ele não incorra em erros ou baseie-se em informações equivocadas.

Apesar de toda essa contribuição, é certo que a Internet não é a solução para todos os males, nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, ela não deve ser considerada como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque a Internet depende de mediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem. Esse é o papel do professor: oferecer aos alunos orientação para consultas e pesquisas, aproveitando melhor a agilidade desse meio, uma das maiores vantagens das informações disponíveis na rede mundial.

Para o docente que vê na tecnologia uma forma de qualificar melhor suas práticas pedagógicas, é fundamental enxergar a realidade e principalmente lutar contra o discurso neoliberal paralisante que domina o meio educacional. É preciso conhecer as políticas equivocadas que fazem parte da história da utilização da informática na educação no Brasil.

A mídia deve ser adequada ao conteúdo, pois este vem em primeiro lugar. A tecnologia não cria ambientes que prescindem do professor, é preciso que o professor tome para si a tarefa de projetar o material didático e a pedagogia a ser utilizada no processo de ensino. Não inovar na produção do material didático e nas metodologias de aprendizagem, significa deixar a cargo de profissionais da área tecnológica, a tarefa de ensinar por meio de software desenvolvido sem o viés da educação, o que de um modo geral vem ocorrendo com frequência.

O Projeto Integrador, que é uma forma de avaliação coletiva, prediz que os alunos terão a oportunidade de estabelecer uma relação interdisciplinar entre as disciplinas trabalhadas no módulo, cada módulo terá um Eixo Temático, onde os professores construirão, junto com os alunos, uma Lista de Temas Geradores, que servirão de base para a criação de um projeto integrador. Cada turma será dividida em grupos, que procurará, dentro do possível, reunir os professores de uma mesma unidade educacional. Tal convergência permitirá a construção coletiva de um projeto que possa ser aplicado na realidade educacional de cada escola. As problematizações que servem de subsídios para o desenvolvimento dos projetos integradores advém da integração das disciplinas do módulo que foram agrupadas por eixos integradores definidos previamente através de discussões da equipe docente do curso.

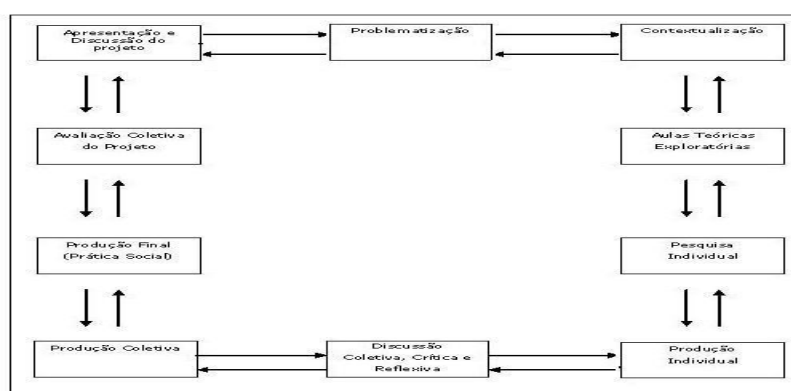


Figura 1

O USO DE *BLOGS* E O *CIBERDISCURSO*:

O termo *BLOG* surgiu da abreviação de *Web Log* e é apresentado como um site de informações, cujas atualizações podem ser feitas de forma rápida e constante através de artigos, aqui chamados de *posts*. A maioria dos *blogs* atualmente fornece informações de notícias e até de caráter pessoal, pois é muito usado para pessoas famosas que querem manter seus admiradores sempre informados sobre o que estão fazendo, qual sua localização, enfim, funciona como uma espécie de diário online. Komesu (2005) em seus estudos sobre o blog, relatava naquele ano que tinha dificuldade de definir o termo, sendo que naquele momento existiam poucos trabalhos abordados na eficácia do uso das Novas Tecnologias. Mas o que o autor previa era o aumento imediato destes. E isso tem se confirmado nesses últimos cinco anos; essa é uma área que tem atraído muitos pesquisadores, principalmente, no processo de ensino/aprendizagem.

Alex Primo (2006:13) relatava que esse era uma excelente via para esse processo observando que (...) O “blog” designa não apenas um texto, mas também um programa e um espaço (...) onde blogueiros e leitores/comentaristas se encontram. Essa observação de Primo nos faz lembrar que a utilização dos *blogs* como espaço educativo se dá quando esses “blogueiros/estudantes” utilizam esse ambiente para ao mesmo tempo em que produzem e revisam seus textos; trabalham necessariamente o processo de escrita. Essa observação é importante, pois o professor que também é um observador e eterno pesquisador desses “novos” recursos deve aliar nesse processo: comunicação, produção textual e tecnologia.

A evolução das ferramentas que facilitavam a produção da manutenção de artigos postados em ordem cronológica facilitaram o processo de publicação, ajudando em muito na popularização do formato, tal fato evoluiu e, conseqüentemente, houve um aperfeiçoamento de ferramentas e hospedagem próprios para os *blogs*. Aqui, começa a ser observada toda uma postura de leitura e pesquisa do participante no nosso caso, o aluno em línguas estrangeiras, literatura e língua portuguesa. O aluno, iniciante, começa a ter e observar certas funções linguísticas de uso dessas disciplinas como também uma segunda língua. Além do contato com uma segunda língua, por exemplo, esse aluno começa também perceber que o uso dessas novas tecnologias surge como uma importante via de aprendizagem.

Marcuschi (2003) defende que o *blog* é um suporte textual e um lócus físico ou virtual, com formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação de um gênero materializado como texto, posição que também é defendida por Dantas e Gomes (2008) que comentam:

Nosso propósito é defender que os blogs se caracterizam muito mais como suportes convencionais de textos do que como gêneros. Em primeiro lugar, em um sítio desse tipo, diversos gêneros discursivos se fazem presentes em

cada uma de suas partes. (...) Além de, nos comentários, aparecerem artigos de opinião, relato, etc. (DANTAS; GOMES, 2008:09-11)

Ressalta-se que, tais comunicações, facilitadas por diversas tipologias textuais, junto com a interação verbal e virtual alia-se semanticamente aos *scraps*, que funcionam como discursos parafrásicos e polissêmicos “constitutivos da tensão que produz o texto”. (ORLANDI, 2006:42.)

Essa facilidade de comunicação é dada pela praticidade e rapidez da interação, através da linguagem representativa da oralidade que aparece no meio digital.

Segundo BAKHTIN (1981: 76), “linguagem é um fenômeno eminentemente social que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores, ou seja, toda a interação com outro será feita por meio de um discurso cuja tipologia varia de acordo com a intimidade dos interlocutores.

Barreto (2009:04), diz que “Infere-se por detrás dessa ação despretensiosa dos cibernautas, ao usarem a palavra escrita no ciberespaço, uma inquietação no sentido de afirmar que existe uma nova prática de se produzir língua (gem), posto que os cibernautas, por meio do uso das tecnologias intelectuais disponíveis na web; assumem diferentes posições no ato comunicativo, isso significa que usam códigos variados visando à comunicação e a interlocução como *ciberleitores*.”

Mas vale lembrar que, antes desse formato de *blog* se tornar popular, havia vários formatos de comunidades virtuais como o *Usenet*, o *GENie*, além de listas de discussão. Em 1990, softwares de fóruns de discussão como o *WEbEx* criaram diálogos via “threads”¹. Mas foi no início do século XXI, que o *Blogger* introduziu uma inovação: o *Permalink* que garantiam nos *blogs* uma localização permanente – uma *URL* onde todas as informações ficariam em referência com o *blog* através da navegação em qualquer *blog*. Lembrando que, sem apologias aos *hackers*, foram esses que desenvolveram o sistema de comentários, ou seja, cada visitante tem o direito de visitar o *blog* e lá deixar uma assinatura, um comentário, a partir daí, começou-se a observar que, os próprios leitores, começaram a se tornar produtores textuais.

¹ Um **Thread** é uma corrente única de controle seqüencial dentro de um programa. Da mesma forma que os processos sofrem escalonamento as threads também tem a mesma necessidade. O escalonamento de threads é variável dependendo do tipo do thread que são *Kernel-Level Thread* e *User-Level Thread*. Da mesma forma que quando vários processos são executados em apenas uma CPU eles sofrem escalonamento e parecem que todos são executados ao mesmo tempo.

De acordo com estudo realizado pelo *State of Blogosphere*², em 1999 o número de *blogs* era de menos de 50 e já no final do ano 2000, esse número já estava estimado em alguns poucos milhares e logo após três anos o número saltou para impressionantes 4 milhões, sendo que atualmente existem cerca de 112 milhões de *blogs* e mais de 120 mil são criados por dia e muitos desses com funções educativas de aprendizagem.

Marcuschi (2004:38), dizia que Gêneros virtuais é o nome dado às novas modalidades de gêneros textuais surgidas com o advento da *Internet*, dentro do *hipertexto*. Eles possibilitam, dentre outras coisas, a comunicação entre duas ou mais pessoas mediadas pelo computador. Comumente chamada de *Comunicação Mediada por Computador (CMC)*, esta forma de intercâmbio caracteriza-se basicamente pela centralidade da escrita e pela multiplicidade de semioses: imagens, sons, texto escrito.

É importante ressaltar que Marcuschi (2003:25) classifica as *homepages* dos *blogs* como suportes e não gêneros. Para Bezerra (2007:11) as *homepages* podem ser vistas como gêneros textuais e que, usualmente se agregam aos gêneros principais como uma proposta de leitura prévia, como um resumo e orientação da leitura que estão sendo introduzidos.

Mas os gêneros não se configuram como entidades estáticas e puras, são entidades dinâmicas e que podem sofrer alterações, inovações, hibridismos, e, a partir daí, observar a função, organização, conteúdo e atividades discursivas implantadas. (MARCUSCHI, 2006: 26). Com isso, a *Internet* veio inaugurar uma forma significativa de comunicação e de uso da linguagem através do surgimento desses novo gêneros virtuais, criando assim, uma nova ou novas identidades nesse círculo amplo cultural.

A *CMC* possibilita uma grande inovação no conceito de texto, marcado não mais pela defasagem temporal entre o momento da escrita e a sua veiculação ou publicação, mas sim pela relação temporal síncrona na maioria dos casos; e pela união de imagem (como por exemplo, os ícones que expressam emoções diversas, conhecidos como *emoticons*), som (músicas de todos os estilos) e texto escrito que, segundo FREIRE (2004:24), são abreviaturas e recursos gráficos que ocupam o lugar de palavras, gírias, sinais de pontuação decorados com desenhos, onomatopéias, letras estilizadas com formas gráficas definidas, palavras de outra língua (aportuguesadas ou não) e que ganham sentido num texto minuciosamente escrito em cores diversas.

² **Blogosfera** é o termo coletivo que compreende todos os weblogs (ou blogs) como uma comunidade ou rede social. O termo "blogosfera" foi usado em setembro de 1999 por Brad L. Graham como uma piada. Ele foi recunhado em 2002 por William Quick.

Hoje, já se percebe que o uso de *blogs* está sendo utilizado nas escolas para a orientação pedagógica, com a finalidade de utilizá-los para meios interativos e participativos para o contexto escolar em ambientes familiarizados com a *Internet*³. No que tange às escolas, já observamos *blogs* de autoria individual de professor, alunos, assim como de autoria coletiva com alunos e professores, onde alguns tentam englobar uma disciplina específica e outros tentam ampliar uma transmissão transdisciplinar. O que observamos é que, mesmo longe de atingir sua maioria, o leque de recursos e gêneros utilizados em um *blog* não para de crescer. É essa observação que instiga a pesquisa dessas novas formas de ensino e tecnologias. Consideramos, diante disso, que um *blog* configura-se, atualmente, como um importante recurso pedagógico. É visualizá-lo como um espaço de acesso de informação especializada na disponibilização de informação e como uma importante estratégia pedagógica, assim, se apresentando como um portfólio digital de intercâmbio, colaboração e debates e um espaço de integração e de interação auxiliando novos paradigmas educacionais e de aprendizagem no ensino de língua. Sendo assim, a proposta desse artigo é mostrar como o uso de novas tecnologias, por parte dos professores e com a participação dos alunos pode otimizar o aprendizado, visto que, a motivação aqui vai ser o elemento-chave para realização dessas atividades.

A MOTIVAÇÃO MEDIADA PELO USO DAS TIC'S

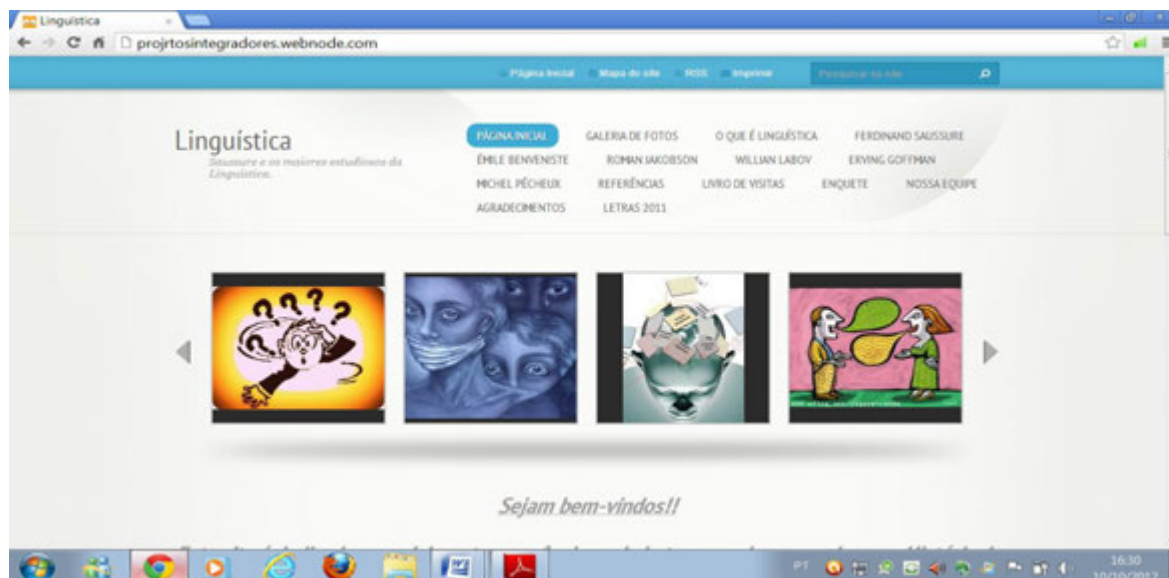
Como já foi dito anteriormente, a CMC envolve duas dimensões: o tempo (assíncrono ou síncrono) e a modalidade (textual ou falada) e abrange e-mails, fóruns, salas de bate papo online, e pesquisas comprovam que a CMC motiva os alunos a descobrirem o significado de vocabulários, isto é, o enriquecimento de vocabulários aumenta o aprendizado da língua efetiva (Brown, 1994; Hanson-Smith, 2001; Meskill & Ranglova, 2000).

Uma atividade desenvolvida em um *blog* é capaz de encorajar estudantes a entender e modificar o contexto e a estrutura, aumentar a motivação, reduzir a ansiedade e promover o aprendizado cooperado. A CMC também faz com que os indivíduos possam expressar seus pensamentos em suas residências, em seu próprio espaço e, em contraste com os padrões da sala de aula. Os alunos não entram em disputa entre si, para conquistarem a atenção do

³ A noção de *Internet* tomada nesse breve estudo é a ampla acepção do Dicionário Aurélio – Século XXI, na versão eletrônica, isto é, Internet segundo Aurélio: “Qualquer conjunto de redes de computadores ligadas entre si por roteadores e *gateways*, aquela de âmbito mundial, descentralizada e de acesso público, cujos principais serviços oferecidos são o correio eletrônico, o *chat* e a *Web* e que é constituída por um conjunto de redes de computadores interconectadas por roteadores que utilizam o protocolo de transmissão *TCP/IP*.”

professor. Os *blogs* têm sido bem recebidos pelas escolas, pois facilitam o acesso a atividades multimídia, interatividade e habilidades em apoiar o aprendizado coletivo e autônomo. A conectividade através da *Internet*, faz do *blog* uma ferramenta poderosa de comunicação global entre os *bloggers* e os leitores. O que tem chamado bastante atenção não é o fato de que os *blogs* são muito usados pelos adolescentes, mas sim, pelo fato de que são as mulheres as maiores usuárias desta ferramenta. Segundo Hewitt (2007. p.101), “ as mulheres tem uma tendência ligeiramente maior que os homens em criar *blogs*”, remetendo-nos ao século XIX onde, nessa época, “os diários já faziam parte do conjunto de normas de etiquetas usados na educação de garotas” (OLIVEIRA, 2002:29) e essas escritas contribuía não somente para formação pedagógica, mas também para a busca de estabilização de crises existenciais (LOBO, 2007, P.80). A partir daí, o *blog* se constituiria como um mecanismo importante de expressão feminina “alinhada à nova realidade contemporânea, mais calcada na exposição e visibilidade do que na interioridade e na privacidade” (BATISTA, 2008: 56) e pode-se dizer até que o *blog* funciona como uma dramatização pedagógica para a existência (LOBO, 2007: 56), pois, “no fundo, todos querem ler sobre si mesmos, querem se ver refletido no outro como espelho” (SCHITTINE, 2004:151).

Pensando em todos os adventos que a *internet* está trazendo para a contemporaneidade e na forma em que a rede mundial está crescendo em importância nas escolas, decidimos fazer uma pesquisa em relação ao nível de conectividade dos alunos, assim como observar quais redes sociais eles acessam com mais frequência, e até que ponto essa ligação interfere no aprendizado escolar. Lembrando que o termo “interferência” surge como ponto positivo, ou seja, a contribuição efetiva para o aprendizado escolar.



O grande resultado de uma pesquisa como essa surge da observância que os alunos sabem que a escola tem o objetivo de orientá-los para a escolha de uma formação plena, educativa. Mas muitos questionamentos surgem, por parte dos alunos, quando direcionados ao aprendizado de uma língua seja ela materna ou estrangeira. Os alunos observam que o ensino poderia se dá de uma maneira mais ampla, como se utilizando desses novos recursos proporcionados pelas novas tecnologias; principalmente, no tocante ao ensino língua estrangeira, por exemplo, língua essa que nos rodeia cultural e economicamente dia a dia. Para alguns alunos, tais aulas deveriam ter mais de um encontro semanal e que fossem reduzidas, como já acontece com as casas de cultura a pequenos grupos de estudo, despertando assim, o aumento do interesse e aprendizado da língua em estudo; seja ela a língua materna ou uma língua estrangeira.

A motivação segundo Rheimberg (2000), é um constructo e se refere ao direcionamento momentâneo do pensamento, da atenção, da ação a um objetivo visto pelo indivíduo como positivo. Esse direcionamento ativa o comportamento e engloba conceitos tão diversos como o anseio, desejo, vontade, esforço, sonho e esperança entre outros, esse aspecto na atividade, foi realmente visto em todos os alunos, pois, estavam de qualquer forma interligados e descobrindo o novo; e tudo que é novidade desperta interesse nos alunos. Por isso, a importância de pesquisadores/professores observarem a tecnologia aplicada à educação como uma nova fonte de aprendizagem. O *Blog* em nossa pesquisa, através de publicações e

de constantes atualizações, tem nos levado a percepção que os alunos se motivam e interagem muito mais nesses processos, causando assim, uma maior interação no processo relacional entre professor X alunos. Aqui usamos a motivação como força atratora, pois, a compreensão dessa motivação não pode deixar de levar em conta as preferências individuais, uma vez que diferentes pessoas vêm diferentes objetivos como mais ou menos desejáveis. Um mesmo objetivo pode ser buscado por diferentes pessoas por diferentes razões: uma deseja mostrar seu desempenho, outra anseia ter influência sobre outras pessoas (poder), etc. A essas preferências relativamente estáveis no tempo dá-se o nome de motivos.

O *Blog* configura-se então, como uma ferramenta importante no uso de novos recursos de aprendizagem. Um trabalho feito em sala de aula usando uma ferramenta como o *Blog*, oferece ao aluno uma nova maneira de escrita e leitura, permitindo assim, a quebra de fronteiras, onde as práticas de escritas são bem mais participativas, interativas e dinâmicas levando-se em conta a motivação, pois o acesso *on-line* a outros gêneros textuais instiga a extensão da pesquisa. A esse respeito Marcuschi (2002), diz que um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade de escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita. O uso de novas tecnologias como o *Blog* favorecem a participação coletiva, formando autores, co-autores, leitores assíduos e alunos mais envolvidos com a leitura e a escrita. Para que isso ocorra é necessário dar aos alunos maior liberdade de expressão. Essa prática pode levar ao desenvolvimento de habilidades como independência e autonomia e também favorecer o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos.

Diante disso, observamos na pesquisa que os alunos sempre estarão aptos às novidades interativas que rodeiam a sala de aula. Eles têm a percepção da relevância que o conhecimento e a aprendizagem são pontos necessários às suas formações, mas também têm consciência de que o professor deve aliar o mundo de ensino/aprendizagem às suas habilidades como forma de se entender um universo “novo” que a educação nos impõe. O uso desse mundo digital deve sempre ser realizado, pois se deixa o ambiente histórico do quadro negro e do pó de giz para uma atuação de campo; e práticas que aliam responsabilidades educativas, com a nova era da tecnologia da informação.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ALMEIDA, M.E.T.M.P. **Informática e Educação** – Diretrizes para uma formação Reflexiva de Professores. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Departamento de Supervisão e Currículo da Puc: 2008.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada**: Ensino de Línguas e Comunicação, Porto Alegre: PUC- RS, 1987.
- ALTOÉ, Anair. **O Computador na Escola**: O Facilitador no Ambiente Logo.1993. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo. Hucitec, 1981.
- BARRETO, Robério Pereira. **Ciberdiscurso**: uma perspectiva de linguagem. Disponível em: <http://poetadasolidao.blogspot.com/2009/11/ciberdiscurso-uma-perspectiva-de.html>. Acesso em 08/12/2009.
- BARRETO, Robério Pereira. **Ciberespaço**: liberalidade linguístico-comunicacional. Disponível em <http://poetadasolidao.blogspot.com/2009/10/ampliando-possibilidades-de-comunicacao.html>. Acesso em: 02/12/2010.
- BATISTA, Patrícia Pereira. **Do diário ao blog confessional**: continuidade ou surgimento de uma nova prática? In: Contemporânea, Ed. Especial, v.06, n.03, p.105-118, 2008. Disponível em: www.contemporanea.uerj.br. Acesso: 02/12/2010.
- BEZZERA, Benedito Gomes. **Gêneros Introdutórios mediados pela web**: o caso da homepage In: Araújo, Júlio César. Internet & Ensino: Novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.113-125.
- Brown, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- DANTAS, Daniel; GOMES, Adriano Lopes. In: **Questões de letramento e de gênero do discurso em blogs**. Revista Gatilho. UFJF, ano IV, 2008.
- DAVIS, C. **Extensive reading**: an expensive extravagance? ELT Journal, n.49, 1995.
- FREIRE, Fernanda M. P., ALMEIDA, Rubens Queiroz, AMARAL, Sérgio Ferreira, SILVA, Ezequiel T. S. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- Fotos, S., & Browne, C. **New perspectives on CALL for second language classrooms**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- Hanson-Smith, E. **Computer-assisted language learning**. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 107–113). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- HEWITT, Hugh. **Blog**: entenda a revolução que vai mudar seu mundo. Rio de Janeiro: Thomas Nelson do Brasil, 2007.

HECKHAUSEN, Jutta & HECKHAUSEN, Heinz. **Motivation and action**. Cambridge University Press, 2008

Hubbard, P. Learner training for effective use of CALL. In S. Fotos & C. Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp. 45–68). London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

KOMESU, F.C. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet**. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. 2ªed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005.

KOMESU, F.C. **Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs na internet**. Dissertação de doutorado, IEL, UNICAMP, 2005.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**. Trad. Paulo Neves; Coleção TRANS. São Paulo: 34, 2009.

LOBO, Luiza. **Segredos públicos: os blogs e as mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo - GE, 2002.

MARCUSCHI, Beth ; CAVALCANTE, Marianne . Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: Marcuschi, B & Costa Val, M.G.. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. 1 ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2000, v. 1, p. 237-26.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte nos gêneros textuais. Versão Online, 2003. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GESuporte.doc>. Acesso: 20/06/2009.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio C. (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

_____. Gêneros Textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**, 2ª.ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. 2ªed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In MARCUSCHI & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Meskill, C., & Ranglova, K. **Sociocollaborative language learning in Bulgaria**. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), **Network-based language teaching: Concepts and practice** (pp. 20–40). New York: Cambridge University Press, 2000.

OLIVEIRA, R. M. C. **Diários públicos, mundos privados : diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado) em Comunicação e Cultura Contemporâneas. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação. Bahia : /s.n./, 2002. Orientador : Prof. Dr. Marcos Silva Palácios

OLSON, David R. **“Culture, technology and intellect”** In: RESNICK, L. B. *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ, 1976.

ORLANDI, E P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis. Vozes, 1996.

Orlandi, E.P. **Discurso e Leitura**. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PRIMO, Alex; SMANIOTTO, Ana Maria Reczek . **Comunidades de blogs e espaços conversacionais**. Prisma.com, v. 3, p. 1-15, 2006. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/insanus.pdf>, acesso em 20/10/2010.

PENNA, Antonio Gomes. **Introdução a motivação e emoção**. Rio de Janeiro-RJ: Imago, 2001.

RHEIMBERG, Falko. **Motivation**. Stuttgart: Kohlhammer, 2000.

SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita íntima na Internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

A Experiência do TCC na Educação a Distância na Licenciatura de Matemática da UAB/IFCE¹

Maria Vanda Silvino da SILVA²
Ivania Maria de Sousa Carvalho RAFAEL³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Juazeiro do Norte/CE
Universidade Aberta do Brasil/UAB

RESUMO

Este trabalho trata de uma análise descritiva de uma experiência de acompanhamento da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em EaD do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias. Nosso objetivo foi identificar os principais desafios vivenciados pelo professor orientador na disciplina de TCC, da modalidade a distância, com também fazer uma reflexão acerca da relevância da pesquisa durante o processo de formação dos futuros profissionais da educação. Este artigo fundamenta sua abordagem a partir da visão educacional de autores como Alarcão, Tardif, Pimenta, Giroux & McLare, Lüdke & Cruz, Matos, Prata, Rumble, dentre outros, que contribuíram nas nossas discussões acerca da importância da pesquisa para o aluno do curso de licenciatura e sua eficácia no processo de gestão pedagógica mediada.

PALAVRAS-CHAVE: TCC; EaD; Pesquisa.

ABSTRACT

This paper is a descriptive analysis of an experiment to monitor the discipline Working End of Course (WEC) in distance education course in Mathematics at the Federal Institute of Education, Science and Technology. Our goal was to identify the main challenges experienced by the supervising teacher in the discipline of WEC, the distance mode, with also make a reflection about the relevance of research during the training of future education professionals. This article bases its approach from the educational vision of the authors as Alarcão, Tardif, Pepper, & Giroux McLare, Lüdke & Cruz Matos, Silver, Rumble, among others, who have contributed in our discussions about the importance of research to the student's undergraduate program and its effectiveness in the management process mediated teaching.

KEYWORDS: WEC; EaD; Search.

¹Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

²Autor do artigo. Professora e Coordenadora Pedagógica de Tutoria e Formação de Professores da Graduação em Licenciatura em Matemática UAB/IFCE – Campus Juazeiro do Norte. vandasilvino@gmail.com

³Coautora do trabalho. Professora Formadora da Licenciatura em Matemática UAB/IFCE, email: ivanyacarvalho@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A temática proposta procura relatar as experiências de trabalhos realizados na Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará, *Campus* Juazeiro do Norte, do Curso de Licenciatura em Matemática. O tema deste artigo parte das investigações e problematizações vivenciadas na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nossa experiência é recente, visto que a citada disciplina está sendo ofertada pela segunda vez no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará.

Acreditamos que a pesquisa para o aluno de um curso superior seja um tempo valioso e indispensável para a construção do saber. Neste sentido, a Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática, tem se preocupado para oportunizar na formação do jovem professor uma visão mais investigadora de sua profissão, pois como podemos conferir na maiorias dos educadores como Giroux, (2009) Tardif (2007) e Pimenta, (2012) dentre outros, a pesquisa deve ser uma prática equivalente e necessária a práxis do professor. Não só no final do curso, mais durante todo o percurso de sua formação, que deve ser levada posteriormente ao campo de trabalho.

Desse modo, queremos aqui trazer uma discussão apropriada acerca do TCC para a formação do futuro concludente. É pertinente que nos cursos de licenciaturas não se relegue esse momento propício a investigação e a reflexão, caracterizado pela produção de um trabalho original da pesquisa construída pelo novo profissional que adentrará ao mercado de trabalho educacional. Entendemos que esse seja um momento apropriado para desenvolver no professor uma aguçada compreensão intelectual contextualizada do seu ser profissional que deve compreender sua atuação futura como uma constante prática da pesquisa, mais significativa e atuante.

Nesse contexto trazemos a problemática: Podemos considerar o TCC como um dos maiores desafios vivenciados pelos professores orientadores do ensino a distância? Pensando neste questionamento, surge a necessidade de refletirmos um pouco mais acerca da pesquisa proposta ao aluno da Educação a distância, no término do seu curso, quando a ele é proposto uma atividade de conclusão do curso pela pesquisa.

O maior questionamento está na realidade desse aluno, que em muitos casos não têm disponível um acervo cultural em sua cidade ou no seu polo, e uma boa parte do material é retirado da internet em forma de plágio, há alguns casos em que a descontinuidade de comunicação entre o aluno e o orientador prejudica o processo do acompanhamento de construção do trabalho no ambiente virtual; o plágio, trabalhos com informações evasivas, os obstáculos no domínio do pensamento lógico, ou seja, do que o aluno quer dizer pela escrita, caracterizam as dificuldades que os orientados de TCC encontram.

Para encontrar possíveis respostas para esses questionamentos partimos do objetivo que é identificar os principais desafios vivenciados pelos professores orientadores na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Nossa metodologia de trabalho trata de uma análise descritiva a partir de uma experiência de acompanhamento na disciplina de trabalhos de conclusão de curso (TCC) da Licenciatura em Matemática do ensino a distância na qual levamos em consideração a observação do cenário do ambiente virtual de aprendizagem durante o desenvolvimento da disciplina de TCC.

Portanto, o referido trabalho é o resultado das observações de análises feitas nas postagens dos fóruns e do acompanhamento da elaboração e apresentação do TCC dos alunos da Licenciatura em Matemática da Universidade Aberta do Brasil/UAB, ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE.

Discutiremos ao longo desse trabalho duas vertentes: a elaboração do trabalho de conclusão de curso e a formação para a docência. Questiona-se nesse estudo a formação do professor relacionada ao ato de pesquisar, haja vista muito se falar em professor pesquisador e professor reflexivo procurando entender qual a contribuição da pesquisa para a vida docente.

Interação Pedagógica Mediatizada pelas TIC(s) e a Disciplina de TCC

A Educação a distância (EaD), apesar do seu processo histórico de quase um século de existência tem galgados caminhos de crescimento e desenvolvimentos, técnicas e práticas pedagógicas. A EaD se iniciou por meio do sistema de correios, com materiais impressos e didaticamente desenvolvimento por meio de técnicas pedagógicas

instrumentalizadas, para favorecer a um ensino técnico profissional. Com o advento da radiodifusora, o ensino a distância teve como objetivo o ato de alfabetizar a população brasileira e com a televisão, canal de comunicação teve em sua essência a informação e educação por meio da TVESCOLA, até a ascensão dos novos meio de comunicação denominado de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Como a advento das tecnologias digitais de informação e comunicação pudemos verificar as mudanças didáticas pedagógicas nas ofertas dos ensinos. Todo o processo de interação com aluno era inicialmente voltado à formação de agentes para o aprendizado técnico e de alfabetização de jovens e adultos, na qual a instrução era voltada para os cursos técnicos e regulares da educação básica e do ensino de Jovens e adultos, (EJA). Atualmente temos a oferta mais avançada de ensino superior a distância, por meio da TICs, favorecendo uma melhor gestão mais significativa entre alunos e professores e por que não dizer uma relação pedagógica mais aberta e interativa na modalidade do ensino a distância.

Para Rumble, (2003, p. 14) a gestão em Ead “é o processo que permite o desenvolvimento de atividades em eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e verificação da melhor forma de executá-las.” Uma gestão que leve a competência do aluno em EaD, é uma preocupação dos agentes envolvido na educação a distância.

Para Ianh, Martins & Polak (2002, p.244), a eficácia na qualidade da educação a distância, deve ser entendida como a coerência dos objetivos pretendidos, os valores, as metas e resultados do planejamento educacional; a eficiência também caracteriza uma coerência entre o que se propõem, os meios e a produção no processo educativo.

Portanto, é necessário ter como direção dos trabalhos no AVA a eficácia e eficiência, para focar no processo pedagógico valores e expectativas necessárias ao aluno, de modo a desenvolver e a construir a autonomia do estudante. Desse modo precisamos está atentos a oferecer ao sujeito do conhecimento, o suporte necessário ao seu desenvolvimento intelectual. Que segundo Ianh, Martins & Polak (2002, p.195) se faz necessário uma disposição de ações: “[...] começando pelo atendimento realizado pelos professores e tutores e contemplado’ com o material didático, que fornecerá o fio condutor a ser seguido pelo aluno”.

A questão da gestão no ensino a distância passa a ser o fio condutor de todo o processo educacional dessa modalidade de ensino, passando a ser concebida como um diferencial no modo de gerir uma disciplina e em específico a disciplina de TCC, ponto alto de um trabalho de pesquisa, em que o professor orientador passar a conduzir o aluno do curso superior a demonstrar com autonomia os componentes necessários de sua aprendizagem durante o desenvolvimento de sua formação.

A proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE, na modalidade a distância, o Projeto Político Pedagógico (PPP) celebra em um dos seus objetivos a priorização da pesquisa na formação do aluno que é:

Formar profissionais licenciados em matemática para atuação na educação básica e suas diversidades culturais e sociais, por meio da pesquisa, da reflexão teórica e prática e da autonomia do sujeito em formação, considerando seu crescimento formativo e participativo como artifício de igualdade e democracia. (PPP, item 3.3 2012, P.34)

A proposta do curso, o PPP do curso de Licenciatura em Matemática está estruturada a priorizar, dentre suas finalidades, a pesquisa como requisito da formação. Evidenciando que, no término da formação do aluno da licenciatura, o mesmo apresente um trabalho final de pesquisa. O TCC a escolha do aluno poderá ser uma monografia ou um artigo que compreenda a “experiência assimilada, pesquisada, questionada, elaborada, analisada e refletida como uma proposta que possa servir de instrumento para futuras pesquisas na área”.

O PPP, também aponta a necessidade da construção de um trabalho com estrutura e o rigor exigido pela pesquisa científica, a partir da organização de um pré-projeto que o oriente no desenvolvimento da investigação. O qual deverá ser submetido a uma avaliação por professores que comporão a banca examinadora.

Enfim, é comum nos cursos de licenciatura que não se privilegie esse momento propício à investigação e à reflexão pela pesquisa de um novo profissional para o mercado de trabalho da educação. E por que trazermos para esse discurso o TCC? Entendemos que esse seja um momento apropriado para desenvolver no professor uma aguçada compreensão intelectual contextualizada do profissional que deve compreender sua atuação futura como uma constante prática da pesquisa, mais significativa e atuante.

A Pesquisa na Formação Inicial - Como Iniciar?

A pesquisa se constitui como parte essencial do trabalho docente e foi desde muito tempo compreendido como algo externo a ele. Mesmo desenvolvendo pesquisas para embasar seu trabalho diário o professor, principalmente os da educação básica não viam essa etapa dos seus afazeres como algo inerente e pertencente à sua prática.

Sabemos que o professor do ensino superior detém um poder de inserir o aluno da graduação no mundo da pesquisa, através de monitoria, grupos de estudos e até mesmo com a participação em eventos. Esse poder consiste em ser a ponte entre o aluno e o mundo da pesquisa e produção científica. Lüdke diz que:

[...] a formação para a pesquisa tem sido encaminhada, predominantemente, a partir da iniciativa de determinados docentes da universidade. Isso se manifesta principalmente por convites aos alunos para participarem de seus grupos de pesquisa, monitoria, pesquisa de campo para subsidiar o trabalho de conclusão da sua disciplina, participação em eventos científicos, dentre outras. (LUDKE, 2005, p.96):

O ato de pesquisar é referido na LDB 9.394/1996 como um dos princípios do ensino quando no inciso II do art. 3 fala sobre “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Compreendemos, portanto, que o ato de buscar o conhecimento através da pesquisa precisa ser uma prática presente em todos os níveis de ensino, aprofundando-se mais no nível superior.

A presença da pesquisa nos diversos níveis de ensino nos levou a aprofundar o tema no ensino superior com a seguinte questão: Qual a importância do mundo da pesquisa para o aluno concluinte do curso de Licenciatura em Matemática? Para Tardif (2007, p. 237) “... a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”. A importância da pesquisa consiste em ser ela mesma o veículo do saber para o docente, devendo ser praticada desde a formação universitária até a sala de aula.

Outro questionamento surge quando pensamos na qualidade do ensino e consequentemente das pesquisas realizadas: Como formar agentes com qualidade, que tenham uma visão crítica, atuante, tenham uma prática reflexiva na educação e que sejam verdadeiros formadores em sua prática educacional? São questionamentos que indicam uma reflexão no sentido de refletir a própria ação. Tardif (2007, p.290), nos encaminha para uma provável resposta quando nos diz que “a pesquisa na área da educação procura

esclarecer e, potencialmente, melhorar a formação inicial, fornecendo aos futuros professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola.”. E a qualidade dessa formação resulta de todo o percurso do graduando da licenciatura e o prosseguimento no mundo da pesquisa quando adentrar em uma sala de aula em que ele seja o educador embasado na reflexão.

Estrutura da Organização do Acompanhamento Pedagógico de TCC

O Curso de Licenciatura em Matemática a distância possui uma organização pedagógica compreendendo uma equipe de trabalho multidisciplinar, composta de professores que atuam na plataforma *moodle*, estando a disposição do orientando aluno, no ambiente *online* e mediada pelas ferramentas interativas que são os fóruns, as mensagens, os chats, os espaços de comunicação e troca de saberes, tais como o campo de envio de tarefas, *wiki* e blog, além do material didático disponível no ambiente da sala de aula virtual do aluno.

A administração do ambiente passa por uma livre docência na orientação trabalhos e no atendimento do aluno virtual em que os professores sob a orientação de um professor coordenador busca estar atento ao compromisso das atividades pedagógicas, mediadas por meio de ações colaborativas, através de encontros e reuniões mensalmente realizadas com seus professores orientados no acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos no ambiente virtual, visando melhor qualidade técnica e aprimoramentos das práxis que tem como objetivo o de viabilizar a condução do processo de pesquisa dos orientandos no acompanhamento feito aos aluno pelo ambiente virtual.

Observamos que durante a elaboração do TCC, nas primeiras turmas de Licenciatura em Matemática, que concluíram e estão concluindo, que a organização do trabalho de conclusão do curso começa a ser gerada na mente dos alunos, de maneira inconsciente na disciplina de Estágio. Durante a escrita bem como na apresentação dos trabalhos, a maioria dos graduandos relataram ter encontrado o problema da pesquisa durante as disciplinas de Estágio, sejam os de observação ou de regência. Essa afirmação também foi defendida por Rosa, Cardiere e Taurino dizem que:

[...] a experiência de estágio curricular supervisionado vem se constituindo, na percepção dos próprios alunos, em campo privilegiado de observação sistemática e coleta de dados com vistas à elaboração teórica dos temas por eles eleitos para a realização de seus projetos de pesquisa. (ROSA, CARDIERE E TAURINO, 2012, p.7)

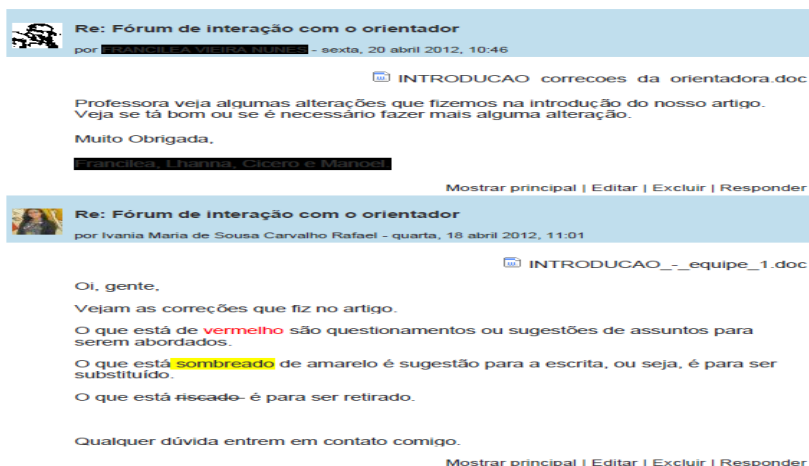
No curso de Licenciatura em Matemática da UAB/IFCE, a disciplina de Estágio IV que se caracteriza por ser a regência no ensino médio é ofertada concomitantemente com a disciplina que subsidia a realização do TCC. Esta feliz coincidência faz com que os alunos se apoiem nas informações obtidas durante o estágio para concretizar a pesquisa do TCC. Para Rosa (2012, p.8) “[...] o estágio supervisionado constitui campo privilegiado de articulação entre teoria e prática, uma vez que coincide, no tempo, com a exigência de elaboração de um anteprojeto de pesquisa com base em questões suscitadas pelas observações de campo.” Como se pode ver essa oferta de ambas as disciplinas gera um campo de pesquisa fértil para os graduandos.

Como sabemos em um curso a distância a organização da matriz curricular é semelhante ao curso presencial, mas a estrutura física da sala de aula faz a diferença. As salas de aulas da educação a distância são virtuais, o contato com o professor é na maior parte do tempo também virtual e no caso da disciplina de TCC a sua organização também exige algumas especificidades. A organização do trabalho de conclusão de curso no ensino a distância necessita de outra postura a ser adotada por todos os participantes. O ambiente é todo voltado para uma logística que privilegie a boa comunicação e a interação entre o educando e o orientador.

Como está evidenciado no PPP do Curso da Licenciatura em Matemática o aluno poderá escolher o tipo de TCC que deseja produzir, podendo ser um trabalho de monografia ou um artigo. Fato curioso aqui é que há uma predominância maior, por parte dos alunos na escolha do artigo, o que consideramos positivo visto que passa a ser possível trabalhar uma ideia com maior centralidade de investigação e curiosidades além de com o poder de decisão e autonomia para a livre pesquisa.

As nossas experiências de trabalho na orientação do TCC nos levou a compreender que a cada etapa que o aluno ia construindo, no caso o do artigo, que vai sendo trabalhado pelo aluno, o orientador precisa fazer as observações e correções propícias para a organização do trabalho de conclusão de curso, devolver em seguida mantendo sempre a interação no ambiente. Como vemos no exemplo da figura 1, a resposta ao aluno deve ter sempre um direcionamento, mesmo que seja para dizer que está ciente ou que recebeu a informação e que em breve dá um retorno. As postagens enfatizam o que o aluno irá encontrar no anexo que traz as sugestões e as correções. Ela também precisa ser explicativa

porque o aluno, ao abrir o arquivo com as correções pode se deparar com um emaranhado



de informações e de modificações que não são comuns no cotidiano dele.

Figura 1

Entendemos então, que o orientador precisa organizar seu tempo no ambiente e fora dele de modo que os educandos não se sintam sozinhos nesse momento que para muitos é uma novidade, para outros de inquietude. Percebemos a dificuldade dos alunos na hora de colocar no papel as suas ideias, a pouca leitura por muitas vezes não ter a disposição um acervo bibliográfico, no polo de sua origem, necessários para a construção do pensamento lógico.

Para que o aprendiz desperte e dê os primeiros passos rumo à construção do TCC faz-se necessária toda uma organização. O professor orientador cumpre um horário integral, sem horários marcados ou dias pré-estabelecidos. O aluno posta sua dúvida no fórum e o orientador responde em seguida. Outras vezes ele posta uma parte do que foi escrito para que o orientador corrija e o devolva com as sugestões. As vantagens para os alunos é a flexibilidade de horário além da disponibilidade de tempo e de atendimento do orientador ao proporcionar para os alunos o aprofundamento em determinado conhecimento da Ciência, contribui para aumentar os já existentes conforme afirma Severino:

“A ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade. Por isso, uma pesquisa geradora de conhecimento científico e, conseqüentemente, uma tese destinada a relatá-la, deve superar necessariamente o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica.” (SEVERINO, 2002., P. 149)

Para autor (ibidem), a pesquisa busca articular a teoria à realidade, é o diálogo que fazemos entre as teorizações e a realidade encontrada no ambiente da pesquisa. Para o aluno da licenciatura é o momento de procurar soluções, indicativos de proposições para um problema diagnosticado em sua prática docente. Esses conhecimentos adquiridos nos bancos da universidade poderão servir como exemplos de experiências que foram relatadas por esses graduandos. Para o aluno da licenciatura a escrita e apresentação do TCC representa o poder do aluno em observar, diagnosticar, tratar e contribuir significativamente para o desenvolvimento da educação a partir da sua produção científica.

Um dos principais problemas não apenas para os alunos do ensino a distância, mas de maneira generalizada é organizar as ideias no papel, é conseguir escrever de maneira compreensível o que realmente deseja. Como diz Pimenta (2012, p.18) “tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores.” Muitos professores estão cheios de boas intenções, vivenciam a problemática diária em sala de aula, mas não conseguem arquitetar uma proposta de trabalho embasada na pesquisa.

A Experiência do TCC - Comparativo Entre o Ensino Presencial e a Distância

O aluno do ensino presencial busca o seu orientador para receber orientações que norteiem seu trabalho. No ensino a distância há uma inversão de papéis, o professor é quem deve buscar o aluno. O importante é deixar claro que há uma diferença plausível nas duas modalidades de ensino com relação ao TCC. A diferença pode ser percebida, no sentido que os alunos do curso presencial se encontram com o professor de uma forma mais efetiva e atuante, desse modo o professor que é o orientador não necessita constantemente buscar esse aluno, mas é o próprio aluno que procura o professor orientador, esse aluno compreende melhor o processo por está num contato mais de oralidade que da escrita.

Diferentemente do presencial o aluno do ensino a distância, que pela primeira vez está em processo de construção de uma investigação, tendo menor autonomia no campo da pesquisa com relação ao TCC.

E neste sentido é preciso que se faça o caminho inverso, ou seja, já não é o aluno que busca o professor orientador, mas o orientador que deve buscar esse aluno. Esse educando necessita de maiores informações desde a escolha do tema, sua problematização, seus objetivos, as metodologias que deverão escolher para a pesquisa, que possa caracterizar melhor uma amplitude do campo da pesquisa. Essa é uma etapa de organização, inerente ao ser humano, corroborando com Prata, (2008, p. 308) “O que diferencia o homem dos animais inferiores é a capacidade de pensar, por isso é importante o pensar reflexivo, que nos dá capacidade para emancipá-lo da ação unicamente impulsiva, rotineira”.

Queremos demonstrar a relação que o professor precisa ter com o seu orientando e para isso apresentamos na figura 2 uma situação de acompanhamento no fórum *online*, em que o orientador busca direcionar o aluno à escolha e delimitação do seu tema, através de questionamentos que despertem o olhar pesquisador.

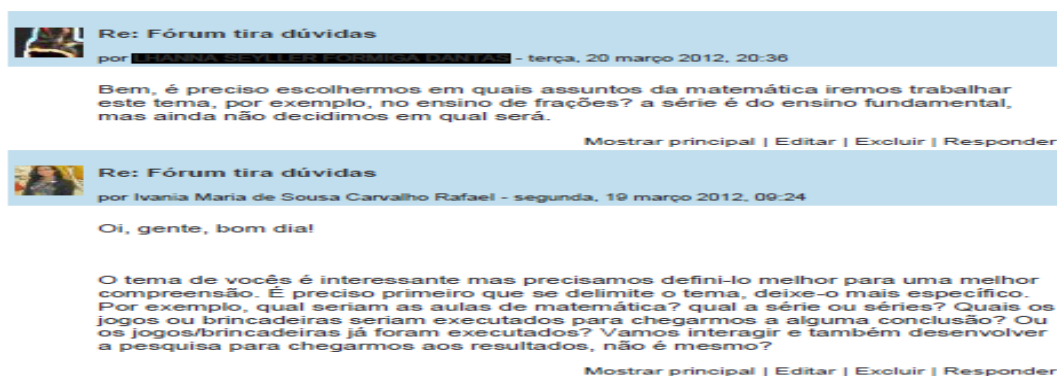


Figura 2

A organização das ideias precisa ser mediada pelo orientador, como o próprio nome já diz, “professor orientador”, aquele que guia, direciona, sugere, mostra oportunidades de exploração das ideias, mas fica na sua posição orientando, toma para si a responsabilidade de fazer o aluno caminhar com autonomia, o verdadeiro orientador não abandona o orientando nem o carrega nos braços, apenas mostra o melhor caminho a seguir.

Para Giroux & McLaren uma das atribuições necessárias ao educador de modo geral é:

“...o entendimento de como os alunos formam suas interpretações [...]. Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. [...] é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado” (GIROUX & MCLAREN, 2009, p.137)

Entender como o aluno processa sua linguagem numa modalidade a distância é buscar conhecer a linguagem da vida real do estudante, que tem a sua frente o desafio da pesquisa. Neste sentido, o orientador tem o papel de ajudá-lo a ser mais autônomo, com maior desenvolvimento de compreensão dos eventos que o cerca na realidade, e ao mesmo tempo ser agente de transformação. Diante dessas colocações poderíamos ainda questionar: mas a modalidade a distância não é a maior geradora de autonomia do aluno?

Acreditamos que sim, mas há campos de estudos que se apresentam mais complexos para os alunos em EaD. Por exemplo, o TCC enquanto último trabalho de pesquisa, essencial na formação dos licenciados, verificamos tipos de comportamentos diferenciados na questão da autonomia nos orientandos da EaD e do presencial, por exemplo: o aluno do ensino presencial apresenta maior autonomia, diferente dos alunos do ensino a distância, que em alguns casos pode acontecer a descontinuidade do processo de comunicação, no AVA, entre o orientando e seu orientador, o que se faz necessários meios mediáticos, didáticos pedagógicos mais intensivos para que esse aluno possa sair mais confiante de capacidade autônoma.

A orientação de um trabalho de conclusão de curso é necessária na modalidade a distância, o que se faz imprescindível pensar é como chegar até esse aluno, utilizando de ferramentas adequadas que o levem a questionamentos, hipóteses e aos resultados. Quando o aluno, da licenciatura, percorrer esse caminho pode ser caracterizado como o início de uma prática reflexiva, pois como diz Alarcão (2008, p. 41). “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” Faz parte do trabalho do orientador conduzir o aluno ao seu conhecimento, à sua produção, esteja ele presente ou virtualmente presente.

Podemos comparar o trabalho do TCC a uma orquestra, como diz Matos e Vieira:

Duas imagens de trabalho coletivo aqui são oportunas: o jogo e a orquestra. Em ambos os casos, os integrantes têm uma tarefa específica a desempenhar. O rendimento depende de todos e de cada um em particular. O técnico é figura indispensável. Acompanha o trabalho diário da equipe. Estimula, briga. Vibra, na vitória. Acolhe, na derrota. O maestro, atento a todos os instrumentos, é capaz de ouvir o som de cada um deles e, a partir do conjunto, construir uma sintonia. (MATOS e VIEIRA, 2002, p.90)

Por fim, numa comparação metafórica, temos o TCC como o jogo complexo onde o orientador junto ao seu aluno, faz sua práxis como se regesse uma orquestra. E nesse

sentido é preciso que o professor se instrumentalize dos recursos mediáticos para que a comunicação como o aluno possa favorecer resultado harmônico, em sintonia. Para que não ocorra que Caso alguém desande, ou não jogue corretamente cumprindo as regras do jogo propostas o resultado será uma melodia em descompasso.

Considerações Finais

Enfim, compreendemos que a construção da pesquisa para o aluno da licenciatura do ensino a distância ainda é uma questão que merece algumas reflexões didáticas pedagógicas dos profissionais do ensino a distância no uso mediático das ferramentas virtuais.

Visualizamos durante nossas análises de observação que muitos orientadores tiveram muitas dificuldades na condução do processo de pesquisa no ambiente virtual com seus alunos, dentre essas foi detectada a falta de leitura dos mesmos, o que implicou na dificuldade da construção do pensamento lógico, prejudicando em muito casos a ideia do trabalho de pesquisa; outra dificuldade está no processo de escrever, a falta de domínio do que se quis dizer; um outro problema foi a ausência de um comportamento mais autônomo por parte do orientando o que nos levou a refletir quanto a práxis e a organização pedagógica no uso das ferramentas virtuais de aprendizagens.

Pretendemos a partir dessa análise, ampliar o foco de nossas investigações procurando fazer outras pesquisas com os alunos concludentes da Licenciatura em Matemática da EaD, para encontrar resultados acerca do nível de autonomia dos alunos durante a construção do trabalho de conclusão de Curso.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry; MCLAREN, P. **Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**, in MOREIRA, A. Flávio & SILVA, T. T. (orgs.) 11ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2009

IANH, Luciene F.; MARTINS, onilza B. ; POLAK, Ymiracy N. **A educação a distância na universidade federal do Paraná, novos cenários e novos caminhos**, Curitiba, Ed. Apta, 2002.

LÜDKE, Menga e CRUZ, Giseli Barreto da. **Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MATOS, K. S. L de.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Disponível no site: www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/.../7012, data de acesso: 09 de set'2012.

PRATA, G. C. F. B. **Formação docente: (RE) Construindo-se professor reflexivo. In: Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. In. MORAIS, S. E.(Org.). Campinas, SP: Mercado das letras, 2008.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIENCIAS E TECNOLOGIAS DO CEARÁ- IFCE. DA UNIVERSIDADE ABERTA A DISTÂNCIA-UAB. Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em matemática – modalidade de educação a distância. JUAZEIRO DO NORTE-CE. 2012.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância; tradução de Marília Fonseca** – Brasília, Editora Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

ROSA, Sanny S.; CARDIERI, Elisabete; TAURINO, Ma, do Socorro. **Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia** disponível no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4717--Int.pdf>, data de acesso: 09 de set' 2012.

ROSA, Sanny Silva. **O sentido da pesquisa como dimensão didática da formação de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia**. Disponível no site: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6153--Int.pdf> . data de acesso: 09 de set' 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Material Didático de Curso a Distância de Formação de Professor: Reflexões a Partir do Interacionismo Sociodiscursivo¹

Monica Maria Pereira da Silva²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, PB

RESUMO

A educação a distância no Brasil é uma realidade crescente na formação superior, em especial nos cursos de licenciatura. Nessa modalidade de ensino, o material didático impresso conquista um espaço de maior relevância tendo em vista ser, talvez, a mais efetiva fonte de conhecimento, informação e interface entre o aprendiz e o professor, mesmo inserido em outras possibilidades de interação virtual. Nesse sentido, esse artigo consiste na análise de umas das muitas frentes que os processos de produção, circulação e compreensão do material didático possibilitam, abordando questões relativas à relevância do gênero material didático enquanto fonte de informação, bem como à linguagem e à estrutura. O objetivo desse trabalho é discutir a proposta teórico-metodológica do material didático do Curso de Licenciatura em Letras do IFPB, a partir da sua organização e das ações sociais desenvolvidas, como instrumento sociocomunicativo. Para tanto, nossas discussões acerca do Interacionismo Sociodiscursivo serão amparadas no referencial teórico de Bronckart, bem como nos princípios da educação a distância, oriundos dos Referenciais de Qualidade para o ensino Superior a Distância. Desse modo, propomo-nos a compreender as relações entre o material didático e o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis em que essa modalidade de ensino se configura a partir do que postula o ISD, teoria que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático, Educação a Distância, Interacionismo Sociodiscursivo.

1. O Interacionismo Sociodiscursivo na Educação a Distância

A abordagem Interacionista Sociodiscursiva parte do pressuposto de que o estudo da língua deve se pautar nas diferentes ações de linguagem. A partir dessa perspectiva e da inspiração bakhtiniana, Bronckart (2008, 2006, 1999) analisa a linguagem como prática social, em que os aspectos relativos à enunciação, ao contexto e às condições de produção são alvos de relevância para a efetivação do enunciado.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professora do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *Campus* João Pessoa. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – Proling, pela Universidade Federal da Paraíba, e-mail: monicamariaps@hotmail.com

Desse modo, é pertinente retomar a ideia de que toda atividade de linguagem é coletiva e social, de forma que é no agir comunicativo que compartilhamos os conhecimentos humanos e confirmamos efetivamente as avaliações dos mundos objetivo, social e subjetivo, isto é, o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências. As relações com esses três mundos estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais. É importante lembrar que, mesmo que o processo de elaboração seja controlado por normas e interesses da Instituição de Ensino Superior, ainda assim o agente-produtor consegue imprimir marcas de subjetividade ao texto.

Todas essas implicações nos ajudam a compreender as influências que as representações sociais exercem sobre o agente-produtor no processo de elaboração textual do material didático utilizado como suporte e fonte de conhecimento para os aprendizes dos cursos de licenciatura.

É indispensável considerar as diferenciações e as variações existentes no meio social em que o sujeito está inserido. É necessário considerar não apenas as representações do produtor sobre o que foi produzido, mas também as representações sobre o tipo de atividade em que ele está envolvido. Afinal, a produção desse material é, na maioria das vezes, fruto de trabalho acadêmico de professores com formação específica na área em que é elaborado o material didático pedagógico.

Outro fator relevante para a percepção da importância do material didático está relacionado ao fato de que, normalmente, é a única, ou talvez uma das poucas, fontes de pesquisa pela inacessibilidade aos teóricos, seja pela dificuldade de acesso à biblioteca e a livros, ou pela dificuldade de compreender os textos fontes.

2. O Gênero Textual Material Didático na Educação a Distância

Toda manifestação linguística textual se inscreve necessariamente em um gênero e, nesse sentido, os gêneros são reconhecidos como produtos das atividades sociais de linguagem. Nessa perspectiva, destacamos que a disseminação dos materiais didáticos para EaD e a categorização como gênero textual é justificada pelo surgimento de eventos que nascem de acordo com propósitos socioculturais e que regulam as ações

de linguagem dos indivíduos em qualquer contexto. Ou seja, uma vez que são pré-construtos existentes antes das ações de linguagem, os gêneros regulam nossas atividades, ou, como afirma uma das principais referências teóricas da abordagem interacionista da linguagem, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2000, p. 302). Ao mesmo tempo os gêneros também são um construto socialmente criado e constantemente reformulado.

Por essa razão, é de se considerar que esse gênero – material didático para EaD – é fruto de outros construtos linguísticos, por sua vez com algumas especificidades voltadas para essa modalidade de ensino que exigem não somente a transposição de conteúdo, mas, por meio de uma linguagem dialogada, suprir o contato presencial proveniente do ambiente escolar tradicional em que a sala de aula é, de fato, o grande momento de interação e aprendizado.

Afinal, assim como o livro didático, o material específico para educação a distância objetiva o acesso aos conteúdos pertinentes à formação do aluno, no entanto, este último tem sofrido o impacto da disseminação dessa modalidade de ensino, assim como a crescente expansão das instituições de ensino superior e dos recursos tecnológicos midiáticos.

Como preconiza o MEC, nos Referencias de Qualidade para o ensino Superior a Distância,

o Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre aluno e professor.(Brasil, 2007, p. 13)

Para melhor compreender a linguagem presente nos materiais didáticos impressos utilizados na Educação a Distância como interação constitutiva das ações e representações do mundo, recorreremos à noção de texto defendida por Bronckart (1999, p. 71) segundo o qual, texto é a “unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário”.

Diante dessa afirmação de Bronckart, a noção de material didático como um gênero textual com as devidas particularidades a que são submetidas esse texto, a linguagem presente, bem como as informações são, dentro das necessidades de compreensão, devem ser coerentes para o fim a que se propõe a mensagem. Dessa forma, orienta-se que, além de apresentar uma linguagem que procure estabelecer um diálogo com os educandos, o material deve apresentar-se com qualidade didática; flexibilidade para o uso de diferentes mídias; suporte ao texto por meio de ilustrações, gráficos, ícones etc.; a organização do trabalho em pequenos blocos de conhecimento; e que o conteúdo esteja em constante processo de testagem por meio de atividades.

3. Os Princípios da EAD em Cursos de Licenciatura a Distância

No cenário do mundo contemporâneo globalizado, em que o uso das tecnologias da comunicação e informação nos processos educacionais é posto em lugar de destaque e, por consequência, vem encurtando distâncias, os princípios educacionais se constituem de forma diferenciada, em especial nos cursos de ensino superior.

A busca incessante pela profissionalização e a necessidade de acompanhar as exigências do mercado de trabalho, em virtude do alto índice de professores sem formação superior, têm sido razões pelas quais essa modalidade de ensino vem crescendo dentro dos números das instituições de ensino superior, pois a Educação a Distância possibilita a ampliação da atuação do sistema de ensino, não apenas no sentido espacial, bem como a oferta de cursos que visam à formação profissional para uma cliente com perfil diversificado, seja pela idade, pela formação ou até pela acessibilidade aos recursos midiáticos.

Historicamente, a modalidade de Educação a Distância foi sendo disseminada por meio dos cursos profissionalizantes que utilizavam, como ferramenta de interação, os serviços de correios para o envio de apostilas como materiais didáticos e pelo uso de programas em rádios e televisão. No entanto, com a acessibilidade aos computadores e com o advento da Internet, a Educação a Distância conquistou um espaço de evidência no ambiente educacional e vem sendo alvo de estudos e investimentos por parte dos programas governamentais.

Dessa forma, e considerando a possibilidade de atender a um número elevado de estudantes, chegar a lugares pouco ou nada privilegiados com o ensino superior, em especial para a formação de professores, os cursos de licenciatura têm tido maior atenção quando na oferta de vagas para formação superior.

No que se refere à metodologia do ensino de licenciatura a distância, tem-se observado, com maior incidência, a utilização de material didático que apresenta propostas de tendência interacionista, com foco na aprendizagem autônoma.

Com base em reflexões acadêmicas e em documentos oficiais, a exemplo dos Referências de Qualidade para o ensino Superior a Distância (MEC), apresentamos, a seguir, alguns dos princípios que pautam o método didático-pedagógico da Educação a Distância.

3.1. Princípio da Interação

Facilmente, é possível associar o princípio da interação na Educação a Distância ao que está postulado na teoria interacionista de Vigotski (1998[1933]), que considera a aprendizagem não como uma mera aquisição de informações, a partir de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas como um processo interno, ativo e interpessoal.

É no intercâmbio de informações com outros sujeitos e consigo próprio, ou seja, no processo de interação, que se internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais, fatores que permitem a formação de conhecimentos e da própria consciência. E considerando a linguagem como principal fenômeno no processo de interação, e o gênero textual como instrumentos que regulam a atividade de linguagem, compreendemos a importância da linguagem na formação social e no desenvolvimento das funções superiores do indivíduo.

Nessa perspectiva, considera-se que a interação não acontece fora do meio social e é uma das formas de fortalecer o processo de aprendizagem, por meio dos elementos mediadores entre o homem e o mundo e da construção da relação entre os homens.

Nesse aspecto, a EaD possibilita, ou deve possibilitar, a interação entre os atores do processo de aprendizagem nas diferentes formas em que o uso das tecnologias da informação e comunicação permite. Essa mediação acontece, em especial no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, de duas formas:

- síncrona - interação em que os envolvidos trocam informações ao mesmo tempo como, por exemplo, videoconferência, *chats*;
- assíncrona - quando a interação acontece em tempos diferentes, a exemplo do fórum ou envio de textos.

Seja nessa ou naquela forma de mediação, é amparado nas informações constantes do material didático e por meio da linguagem que o processo de aprendizagem se efetiva nas diferentes possibilidades de interação. Não ousamos evidenciar o uso do material didático em detrimento do AVA, entretanto entendemos que a interação possibilitada pelo material didático, subsidia a aprendizagem, por sua vez a compreensão e interação no ambiente virtual.

3.2. Princípio da Autonomia

De acordo com os Referenciais da Qualidade para o ensino Superior a Distância, no que se refere ao material didático, deve ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do aluno desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento.

Por meio dessa premissa, é possível destacar o material didático, por muitas vezes, como o principal mediador do conhecimento. É por meio das informações contidas nesse gênero que o professor encurta distância com os aprendizes e atenua as dificuldades impostas pelo processo que elimina ou mesmo reduz o contato presencial entre alunos e professores.

Dessa forma, entendemos que a autonomia está relacionada à capacidade de autoinstrução em que deve ser oferecida ao aprendiz condições de ser protagonista e condutor do seu processo de formação e construção do conhecimento.

Com base nessa afirmativa, destacamos para esse princípio a capacidade e responsabilidade atribuída ao sujeito de selecionar, eleger e priorizar as informações

mais relevantes para a aprendizagem. Por essa razão, o material didático deve propiciar ao leitor/aprendiz subsídios que permitam essa condição autônoma de pensar e agir comunicativamente em todos os processos que efetivam o cenário educacional.

Nessa perspectiva, entendemos que como professor de um curso de formação docente cujo papel de produtor de material didático é posto como o desafio de tornar prático, por meio de exemplos concretos, a teorização dos conteúdos, não somente como transferência de conhecimento, visto que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Ou seja, o professor elaborador deve não apenas transferir as informações já sacramentadas pelos renomados teóricos, deve, sim, possibilitar a produção ou construção do conhecimento de forma autônoma, por meio da transposição didática do que já foi dito.

Entendemos autonomia não como um processo de isolamento, visto que, conforme preconizado por Freire (idem, p. 59), “a presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente”.

Dessa forma, o desafio da elaboração do material didático está em permitir esse diálogo entre o professor (agente-produtor) e o aluno (leitor) em um contexto em que a ausência, por vezes na maior parte do tempo, de um professor presencial pode desencadear o isolamento. É nesse contexto dialógico da linguagem que encontramos um dos postulados do ISD em que o gênero material didático para EaD pode ser entendido como um dos formatos das interações propiciadoras do conhecimento. Citando Volochinov (1977), Bronckart (2008, p. 75) nos diz que “toda palavra tem duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do ouvinte [...]”.

Diante dessa consideração, é possível compreender a importância de se ter um material pedagógico que permita a autonomia ao passo em que seja possível a interação e o diálogo advindos do aluno.

3.3. Princípio da Flexibilização

Em tese, este princípio é o que mais evidência as especificidades da Educação a Distância, não só no que diz respeito à flexibilidade espacial e temporal, mas na necessidade de apresentar mecanismos que facilitem e flexibilizem o acesso, sem rigidez de horário e local, às informações necessárias a construção do conhecimento.

No entanto, essa condição não o faz mais importante em relação às demais, porém reforça o reconhecimento dessa modalidade de ensino como um facilitador no processo ensino-aprendizagem que se ajusta às necessidades e especificidades sociais, pessoais, culturais dos envolvidos nesse contexto educativo.

Dessa forma, poderíamos considerar o princípio de flexibilização como uma forma de oportunizar a democratização do ensino, tornando-o menos restrito aos que estão geograficamente mais próximos aos centros universitários, assim como a oferta de cursos diversificados e coerentes com as necessidades e demandas sociais.

Com base nessa consideração, o material didático pedagógico torna-se imprescindível para a concretude do acesso às informações como uma das condições de aprendizagem mesmo que se rompam as estruturas físicas, histórica e formalmente construídas para a sala de aula.

A flexibilização consiste em adequar, espacial e temporal, as necessidades empíricas desta modalidade de ensino às especificidades dos envolvidos no processo educacional, o contexto tanto de produção como de leitura e, inserimos nesse cenário educacional, o contexto virtual.

4. Uma Proposta Metodológica Para o Material Didático em EaD

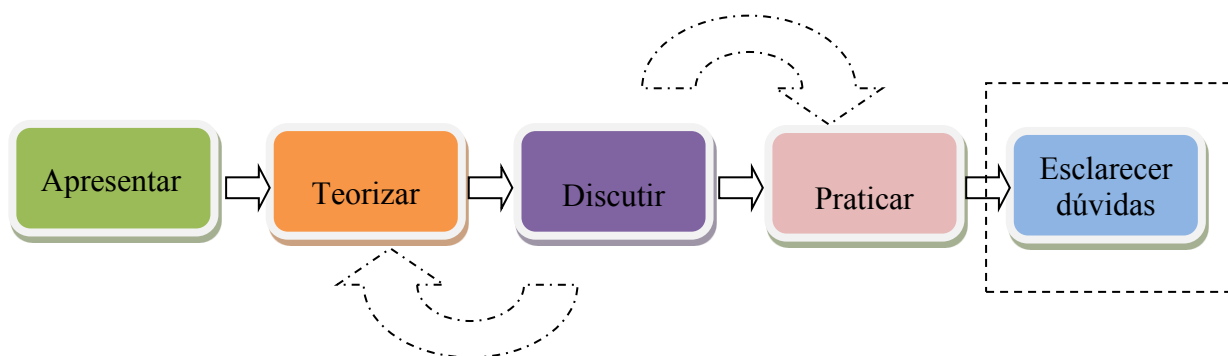
Amparados nas concepções apresentados pelo ISD, bem como pelos princípios da Educação a Distância, apresentamos uma proposta metodológica para elaboração do material didático.

Ressaltamos que a referida metodologia faz parte das orientações pedagógicas do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

O referido curso surgiu a partir da constatação da existência de uma quantidade significativa de professores, atuantes na rede pública de ensino estadual e municipal do Estado da Paraíba, sem a devida habilitação legal para o exercício do ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Por essa razão, 60 % das vagas do curso são destinadas aos docentes que atuam na rede pública de ensino do Estado e 40% à ampla concorrência.

4.1. Estruturação do Material Didático

Defendemos que o material didático deve contemplar, essencialmente, seções que oportunize ao estudante um ambiente em que o conteúdo seja apresentado, teorizado, discutido, praticado e que as dúvidas sejam esclarecidas. Para tanto, apresentamos o quadro abaixo que esquematiza esse desencadeamento metodológico:



Quadro 1

Com base nessa proposta, o material didático do curso de Letras na modalidade a distância do IFPB está estruturado nas seguintes seções:

Parâmetros metodológicos	Seções	Definição das seções
Apresentar	Objetivos da aprendizagem	Objetivos esperados ao término do desenvolvimento do conteúdo.

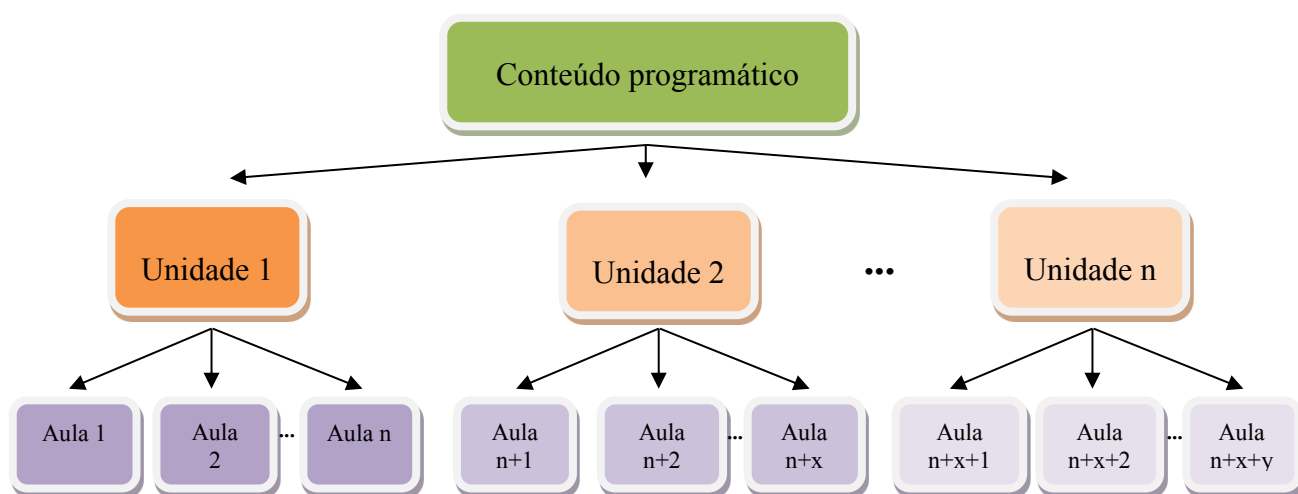
		Orienta-se um mínimo de dois objetivos.
	Começando a história	Apresentação de perguntas introdutórias que tenham como finalidade antecipar questionamentos que motivem o estudante/leitor.
Teorizar	Tecendo conhecimento	Apresentado o conteúdo propriamente dito. Pode ser dividido em tópicos.
	Aprofundando seu conhecimento	Sugeridas leituras complementares, bem como vídeos e outras fontes de informação.
	Trocando em miúdos	Resumo da aula
Discutir	Exercitando	Atividades que remetam à discussão do conteúdo abordado. Podem acontecer em diferentes momentos da aula.
Praticar	Exercitando	Atividades que proporcionem à prática do conteúdo abordado como forma de verificação da aprendizagem. Podem acontecer em diferentes momentos da aula.
	Autoavaliando	Autoavaliação do conteúdo abordado.
	Praticando	Atividades práticas voltadas ao cenário educacional.
Esclarecer dúvidas	Remeter ao Ambiente Virtual da Aprendizagem - AVA	

Tabela 1

4.2. Equivalência de Carga Horária Para Dimensionamento do Material Didático

Entendemos que a o conteúdo apresentado na Educação a Distância não ocorre por meio de hora/aula comumente praticada no ensino presencial. Para tanto, sugerimos que o conteúdo seja desenvolvido semanalmente.

Nesse sentido, sugerimos que o conteúdo programático de cada componente curricular seja apresentado da seguinte forma:



Quadro 2

Nessa perspectiva, o conteúdo programático é agrupado em unidades correspondentes à mesma temática que, por sua vez, são subdivididas em aulas. Ou seja, o material didático é organizado conforme estabelecido no plano de curso do componente curricular. Dessa forma e entendendo que cada aula é desenvolvida ao longo da semana, um componente curricular com 10 aulas é ministrado em 10 semanas.

Com o propósito de parametrizar o dimensionamento de cada aula, estimamos que para cada duas (2) páginas de texto do material didático, o estudante deve destinar uma (1) hora de estudo efetivo, assim como o fato de que o conteúdo ministrado em 4 horas/aulas presenciais deve ser organizado em 1 aula a distância.

Com base nessa premissa, apresentamos um quadro com o objetivo de orientar o número de páginas de cada aula em detrimento da equivalência de carga horária do componente curricular.

Carga horária teórica do Componente Curricular	Quantitativo de aulas (4/1)	Página por aula		Páginas por Componente Curricular		Tempo para estudo semanal (horas)	
		Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
10	3	8	10	24	30	4	5
20	5	8	10	40	50	4	5
40	10	8	10	80	100	4	5
55	14	8	10	112	140	4	5

Tabela 2

Ressaltamos que o quantitativo de página para cada aula não considera a diagramação gráfica, ou seja, o número apresentado refere-se ao material na fase de elaboração pelo professor conteudista.

Com base nesse quadro, é possível dimensionar o tempo que o estudante necessita para construir, desenvolver as habilidades e competências inerentes ao seu papel acadêmico. Nesse sentido, apresentamos uma estimativa do tempo que o estudante necessita para desenvolver o conteúdo em diferentes componentes curriculares durante as atividades semanais.

Quantidade de Componentes Curriculares (simultâneos por semana)	Tempo para estudo semanal para todos os Componentes Curriculares (8 páginas=4horas)	Tempo para estudo semanal para todos os Componentes Curriculares (10 páginas=5horas)
2	8 horas	10 horas
3	12 horas	15 horas
4	16 horas	20 horas
5	20 horas	25 horas
6	24 horas	30 horas
7	28 horas	35 horas

Tabela 3

Diante do quadro, podemos observar que se forem ofertados, simultaneamente, 5 (cinco) componentes curriculares, o estudante necessitará de 20 ou 25 horas de estudo efetivo, que equivalem a 4 ou 5 horas diárias de dedicação, respectivamente, considerando 5 dias de estudo por semana.

Dessa forma, é possível dimensionar o esforço cognitivo que o estudante se submete para garantir o desenvolvimento da aprendizagem, bem como o cumprimento das atividades.

Nesse sentido, é indispensável considerar o perfil do educando. Sabendo-se que a procura pela educação a distância tem maior representatividade entre os estudantes que desenvolvem alguma atividade de trabalho. Dessa forma, torna-se inviável ofertar um curso que demande do estudante uma dedicação superior à desenvolvida no ensino presencial.

Por essa razão, entendemos que o número superior a 5 (cinco) componentes curriculares simultâneos torna-se inviável do ponto de vista do desenvolvimento do saber e do acompanhamento das atividades por parte do educando, ferindo, diretamente, o que postula o princípio da flexibilização, já discutido anteriormente.

Com o objetivo de atenuar as dificuldades quando da oferta dos componentes curriculares, apresentamos uma possibilidade de oferta de 7 (sete) componentes curriculares durante um semestre letivo.

Semanas	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	13 ^a	14 ^a	15 ^a	16 ^a	
Componentes Curriculares	20 horas																
	20 horas																
			55 horas														
			40 horas														
			40 horas														
			40 horas														
			40 horas														

Tabela 4

Dessa forma, apenas nas semanas 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 serão ministrados 5 (cinco) componentes curriculares simultaneamente, de modo a não ultrapassar a carga horária máxima de 4 ou 5 horas diárias de dedicação para o desenvolvimento do conteúdo.

5. Considerações Finais

Entendemos que as observações, ora apresentadas acerca do gênero material didático elaborado para EAD, são incipientes, no entanto, foi possível constatar a contribuição direta que a teoria sociointeracionista tem a oferecer para a busca da efetivação do aprendizado nessa modalidade de ensino, em que é transferida ao aluno a responsabilidade de escolher o conteúdo mais relevante para a sua aprendizagem, mesmo sob a orientação dos outros atores envolvidos no processo: professor formador e professores-tutores.

Ainda que a constante afirmação de que é possível interagir mesmo pelas vias tecnológicas, de modo a propiciar facilidades no processo de ensino-aprendizagem, temos muito a pensar acerca da interação linguística entre os envolvidos no ensino a distância.

Não se pode negar, porém, que há uma preocupação com o aluno-leitor no sentido de oferecer-lhe uma linguagem clara e objetiva, mesmo no contexto acadêmico, exigindo dele pouco ou talvez nenhum conhecimento no assunto. O problema é que nem sempre essas condições são atendidas, levando a uma linguagem pouco objetiva e, conseqüentemente, a um texto pouco funcional, no que se refere à necessidade de torná-lo autoinstrucional.

Dessa forma, entendemos que a proposta metodológica desenvolvida no curso de Licenciatura em Letras do IFPB é um caminho diante da preocupação de oferecer ao estudante um material didático, ou seja, uma ferramenta de estudo idealmente como uma interface compreensível e didática, considerando em especial as condições de leitura e compreensão desse gênero, especialmente, diante dos aspectos relacionados à demanda, em tempo, para acompanhamento das atividades.

Por fim, acreditamos que no processo de elaboração do material didático, sendo ele escrito por profissionais específicos para cada conteúdo, devem ser utilizados, na medida do possível, linguagem e mecanismos que propiciem maior acessibilidade às informações necessárias à formação do futuro profissional, proporcionando uma maior interação entre o aluno-leitor e o material didático, evitando, assim, o distanciamento, o desinteresse pela leitura e contribuindo para o processo contínuo de construção de saberes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referências de Qualidade para o ensino Superior a Distância**. Brasília, 2007.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2009 [1999].

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. (Orgs.). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 [1996].

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

PARAÍBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras a Distância com habilitação em Língua Portuguesa**. João Pessoa. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1987].

Criando Objetos de Aprendizagem (Histórias) Com a Ferramenta Computacional Photo Story na Educação à Distância: Uma Proposta construcionista¹

Sergio da Costa NUNES²

Sonia Mara ROMERO³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

Tendo como base a abordagem teórica do construcionismo, aplicada no Ensino à Distância, este artigo tem como objetivo criar objeto de aprendizagem (história) com a ferramenta computacional Photo Story. A construção de histórias é uma forma de imersão dos atores (alunos e professores) no ato de aprender, enriquecendo de sobremaneira o conteúdo e inovando a metodologia, principalmente nos cursos à distância. Além do mais, ao final descreve-se uma experiência já realizada nesta modalidade inovadora de aprender, dentro da proposta construcionista.

PALAVRAS-CHAVE: Métodos de Ensino; Construcionismo; Histórias com Objeto Photostory.

INTRODUÇÃO

As metodologias para a Educação à Distância são inúmeras, principalmente porque o advento da internet e das TI's Tecnologias da Informação aliadas às teorias de aprendizagem criaram um novo espaço para aprender. Este novo espaço, entendido como o ciberespaço coloca à disposição da educação à distância uma série de novas conexões e desafios que permeiam o processo de ensinar e aprender.

Por outro lado, neste espaço é possível criar uma infinidade de novas metodologias, entre elas o uso de histórias. As histórias são tão antigas quanto à humanidade, e permeiam o imaginário das crianças e dos adultos. Aliando histórias, Ensino à Distância e ferramentas computacionais, o professor, na metodologia construcionista tem o papel de facilitador criativo, proporcionando um ambiente capaz de fornecer conexões individuais e coletivas. Portanto, o **objetivo deste artigo é criar objeto de aprendizagem (história) com a ferramenta computacional Photo Story, à**

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática AT2 Modelos Pedagógicos em EAD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, ULBRA-RS, Professor de Informática do Instituto Federal Farroupilha, Campus Alegrete – RS, Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática na ULBRA-RS, Campus Canoas, email: sergio@al.iffarroupilha.edu.br sergio.dacostanunes@gmail.com

³ Doutora em Psicologia, PUCRS, Professora e Orientadora de Pós-Graduação e Graduação da PUCRS, Pedagoga, Supervisora Escolar, email: soniamromero@gmail.com

luz da teoria de aprendizagem construcionista, potencializando a ação do professor e do aluno em Educação à Distância.

Bicudo e Rosa (2010) salientam que quando aplicamos a realidade virtual imersiva, na qual o aluno se “sente” imerso no ambiente, as relações entre aluno, professor e conteúdo se distribuem em amplos espectros, independente da distância. Isso significa que as pessoas podem expor-se de várias formas, através do seu modo de pensar e entender o que está sendo estudado. A construção das histórias é uma forma de se efetivar o que as autoras salientam, além de trazer uma infinidade de desdobramentos entre os atores (alunos e professores). Além do mais, há uma fluidez no desempenho dos papéis do professor e do aluno na educação á distância, segundo Bicudo e Rosa (2010), no momento em que cada personagem pode assumir diferentes papéis. Por exemplo o aluno pode construir uma história em que o professor seja o aluno e vice-versa, uma fluidez positiva que é proporcionada no ciberespaço. Por outro lado, o professor pode iniciar uma história, deixando que o aluno a complete da forma que desejar.

Os capítulos seguintes apresentam a base construcionista que sustenta a construção de histórias, bem como o potencial da ferramenta computacional da web o Photo Story na criação de histórias.

TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Quando falamos em teorias, estamos relacionando e/ou explicando coisas ou fenômenos, nas diversas áreas do conhecimento humano. Com isso tem-se uma visão sistêmica e ao mesmo tempo fidedigna do que nos cerca. Considerando isso, uma Teoria de Aprendizagem é

uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem . Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona e como funciona (MOREIRA, 1999, p.12).

Concomitantemente e às teorias de aprendizagens, encontramos os sistemas de valores que acompanham as mesmas visto que, quando falamos em aprendizagem

estamos considerando pessoas, portanto, temos as visões ou filosofias relacionadas às teorias.

Três são as principais filosofias (teorias) de aprendizagens: a comportamentalista (Behaviorismo), a humanista e a cognitivista (construtivista), salientando que a construcionista de Papert (1994) é derivada da construtivista, ou seja, tanto uma quanto a outra vê o aluno como construtores de suas estruturas intelectuais. No entanto, o construcionismo inclui a necessidade de construção de um artefato externo, normalmente através do computador.

PAPERT E O CONSTRUCIONISMO

Construcionismo é uma reconstrução teórica a partir do construtivismo piagetiano, feita por Seymour Papert (1994). Papert concorda com Piaget de que a criança é um "ser pensante" e construtora de suas próprias estruturas cognitivas, mesmo sem ser ensinada. Porém, se inquietou com a pouca pesquisa numa área e levantou a seguinte interrogação: - Como criar condições para que mais conhecimento possa ser adquirido por este aluno?

A atitude construcionista implica na meta de ensinar, de tal forma a produzir o máximo de aprendizagem, com o mínimo de ensino. A busca do construcionismo é alcançar meios de aprendizagem fortes que valorizem a construção mental do sujeito, apoiada em suas próprias construções no mundo.

Dizer que estruturas intelectuais são construídas pelo aluno, ao invés de ensinadas por um professor não significa que elas sejam construídas do nada. Pelo contrário, como qualquer construtor, a criança se apropria, para seu próprio uso, de materiais que ela encontra e, mais significativamente, de modelos e metáforas sugeridas pela cultura que a rodeia (Papert, 1986).

Piaget (1976) acredita que o processo de formalização do pensamento tinha como base a maturação biológica, seguida de processos de interação com o meio, originando estágios universais de desenvolvimento.

Papert (1986) enfatiza que essas etapas são determinadas, também, pelos materiais disponíveis no ambiente para a exploração da criança, e que, esse processo se intensifica à medida em que o conhecimento se torna fonte de poder para ela. Isto explica o fato de certas noções serem mais complexas para algumas crianças compreenderem, por não terem como experimentá-las no cotidiano. Papert (1986) põe

em relevo o estudo das operações concretas pesquisado por Piaget (1976) e critica seguidores (pesquisadores e escolas) que buscam como progresso intelectual, a passagem rápida da criança do pensamento operatório concreto para o abstrato (formal). Para ele, é muito importante que a construção do conhecimento, no pensamento concreto, seja fortemente solidificada, desenvolvendo-se as entidades mentais relevantes, ampliando-se a capacidade do sujeito operar no mundo.

Dessa forma, a criança terá um instrumental maior para atuar ante as situações de forma flexível e criativa, capacidade essa, cada vez mais exigida na sociedade. Salienta que o pensamento concreto é usado por todos nós, mesmo os cientistas, durante o nosso processo de raciocínio, sendo os princípios abstratos usados como ferramenta para intensificá-lo.

É fundamental, para compreendermos e interferirmos no desenvolvimento dos processos cognitivos do sujeito e, por que não dizer também nos processos afetivos, o conceito de Papert (1986) que enfatiza as conexões do novo com o que já se sabe, já se experimentou. Nós nos motivamos a aprender o novo conhecimento significativo para nós.

É importante a conexão entre as entidades mentais existentes, para o progresso e criação de novas entidades mentais. É assim, que se dá a aprendizagem espontânea e informal, tanto na criança, quanto no adulto. Dessa forma, o professor deve ter o papel de facilitador criativo, proporcionando um ambiente capaz de fornecer conexões individuais e coletivas, como, por exemplo, desenvolvendo projetos vinculados com a realidade dos alunos, e que sejam integradores de diferentes áreas do conhecimento. Todas essas ideias são desenvolvidas e aplicadas por Papert (1986) no Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston, EUA.

Na proposta construcionista de Papert (1986 e 1994) o aluno, usando o computador, visualiza suas construções mentais relacionando o concreto e o abstrato por meio de um processo interativo favorecendo a construção do conhecimento. Um dos princípios da teoria de Papert (1986) é a criação de ambientes ativos de aprendizagem que permitam ao aluno testar suas ideias e teorias ou hipóteses. Papert (1986) viu na Informática a possibilidade de realizar seu desejo de criar condições para mudanças significativas no desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Para tal, Papert (1986) desenvolve uma linguagem de programação, chamada **Logo**, de fácil compreensão e manipulação por crianças ou por pessoas leigas em

computação e sem domínio em matemática. Ao mesmo tempo, o Logo tem o poder das linguagens de programação profissionais.

Papert (1994) desenvolveu, entre seus colaboradores, uma **metodologia de ensino-aprendizagem no ambiente computacional** (metodologia Logo). Segundo ele próprio: Minha meta tornou-se lutar para criar um ambiente no qual todas as crianças – seja qual for sua cultura, gênero ou personalidade – poderiam aprender Álgebra, Geometria, Ortografia e História de maneira mais semelhante à aprendizagem informal da criança pequena, pré-escolar, ou da criança excepcional, do que ao processo educacional seguido nas escolas.

A linguagem de programação Logo parte, basicamente, da exploração de atividades espaciais, desenvolvendo conceitos numéricos e geométricos.

A criança comanda uma tartaruga (de solo ou de tela, na forma de cursor), com uma terminologia próxima da sua, que se locomove, de modo direto ou através de programação, criando gráficos e animações. Como exemplo de comandos de locomoção e de rotação utiliza: para frente 10, para trás 10, direita 90, esquerda 90. Nesse processo, os movimentos pelos quais as crianças “ensinam” à tartaruga, favorecem que elas internalizem suas hipóteses e conceitos. Tal fato possibilita que se pense e fale sobre eles, podendo fazer e refazer, descobrir novos caminhos, criar novas soluções, trazendo outra perspectiva para a questão do erro.

Como já foi dito, o ambiente que se deve criar em torno do Logo (Papert, 1986) prioriza uma “**pedagogia de projetos**”, onde as diversas áreas do conhecimento podem ser integradas nas resoluções de diferentes problemas, numa atitude cooperativa do grupo, facilitada pelo professor. Assim, essa linguagem oferece ao professor a possibilidade de acompanhar, passo a passo, o raciocínio lógico da criança e ver como é capaz de analisar o que fez. Como facilitador, é preciso que espere o tempo de cada sujeito. Esta vivência desperta na criança a responsabilidade sobre seu desenvolvimento, a segurança diante de situações desconhecidas, além de levá-la a refletir sobre seu próprio conhecimento (metacognição).

Hoje, estão sendo desenvolvidas diferentes versões do Logo, integradas ao Windows, ampliando a gama de sua utilização, como por exemplo, utilizando os recursos da multimídia ou ainda da robótica. O Logo também proporciona, com linguagem de programação, a possibilidade de ser utilizado como “software de autoria”, ou seja, permitindo a criação de outros softwares, a partir dele (Papert, 1994, 1986).

Podemos observar que o computador desperta, na maioria dos alunos a motivação que pode ser o primeiro “trunfo” do educador para resgatar a criança que não vai bem na sala de aula. Ele funciona como um instrumento que permite uma interação aluno-objeto, aluno-aluno e aluno-professor, baseada nos desafios e trocas de experiências.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Novas formas de aprendizagens são criadas a partir do desenvolvimento cada vez maior dos recursos digitais, aproximando com isto as modalidades educacionais destes recursos. A transformação da informação em números e códigos para suportar os recursos informáticos revoluciona o espaço (até mesmo em 3d), o tempo e o modo como se processam as maneiras do processo de ensino/aprendizagem.

As transformações digitais não ocorrem apenas no âmbito dos dispositivos físicos (hardwares) e dos programas (softwares) que os fazem funcionar. A probabilidade de que tantas mudanças pudessem ter ocorrido sem a criação da Internet seria, praticamente inexistente.

Atualmente, a rede mundial de computadores é uma teia de pessoas e máquinas unidas, compartilhando portais, blogs, fotologs, redes sociais e uma infinidade de outras possibilidades cujas combinações resultaram em espaços especiais, por exemplo, os ambientes virtuais de aprendizagem onde, podemos encaixar o Second Life com o seu diferencial de terceira dimensão.

Pode-se conceituar um Objeto de Aprendizagem como sendo um software essencialmente colocado em um ambiente virtual de aprendizagem que possui quatro características fundamentais: acessibilidade, reutilização, durabilidade e interoperabilidade. Assim, espera-se que, além de poderem ser encontrados e modificados sem perdas de qualidade técnica ou didática duráveis, os Objetos de Aprendizagem possam ser operados a partir de diferentes softwares e ambientes virtuais.

Os Objetos de Aprendizagem guardam estreita ligação com a Internet. Assim, à medida que essa tecnologia se aprimora, esses recursos digitais se apresentam com maiores possibilidades de ocuparem seus lugares nos diferentes tipos de programas e projetos educacionais. Já existem inúmeras ferramentas criadas com a filosofia dos

Objetos de Aprendizagens, porém, existem enormes possibilidades para seu desenvolvimento em ferramentas como o PhotoStory.

FERRAMENTA COMPUTACIONAL PHOTO STORY



O Photo Story é uma ferramenta computacional que se propõe narrar um evento fundamentalmente com imagens, podendo ser adicionadas narrativas escritas ou orais. Pode-se considerar que a narração através da imagem, é bastante poderosa considerada até mesmo mais poderosa que as palavras. Considere a poesia abaixo:

Mil palavras

- *Boas imagens são caras porque são raras. Marcam, impregnam, identificam, decodificam, inspiram, emocionam, chocam, arrebatam, provocam reações as mais diferentes. Certas imagens são como música: desassossegam a memória, despertam a paisagem adormecida na lembrança e fazem passeios fugazes pelos arredores da alma.*
- *A fotografia tem desses truques: revela o novelo do rápido instante, subverte o real, recorta a cena e surpreende o artesão do clique. O truque da fotografia é uma arte sem trinco. Obturador aberto. Não pega no tranco, pois há técnica na arte de quem trata e retrata a imagem, no lambe-lambe chinfrim, no estúdio sofisticado. Há no ofício dos fotógrafos o contraste de cores que ninguém faz, a*

luz que poucos enxergam, o detalhe que não se alcança a olho nu, o enquadramento.

- *Boas imagens são caras. O fotógrafo não vende um pedaço de papel estampado. Ele vende o olhar. Olhar de fotógrafo não de tabela de preço. Não existe atualização monetária para o olhar. Certas imagens são definitivas. Fotografias não são máquinas, mas observações raras. Não é a Nikon que faz a diferença. É a intrepidez de quem manuseia a lente. Pode ser Nikon, Canon, Polaroid, Love ou Xereta.*
- *Elas estão nos jornais, nas revistas, nos pôsteres, nos postais, nas gavetas, nos outdoors, no porta-retratos, no computador e no imaginário. Há fotos que são uma outra linhagem da poesia, que saltam do papel feito um soneto, que não largam o cais da retina porque estão ancoradas em redondilhas. E quando elas falam? As fotos têm suas verdades recitadas. As fotos têm suas manias. Há quem não perceba o movimento que é peculiar em algumas fotografias. Fotos que dançam um balé quase perfeito, que desfilam imponentes pelos álbuns de recordação, que se remexem de tão vivas que estão no fosco do papel couchê. As fotos não param.*
- *Fotografias relembram datas, pessoas, lugares e coisas. As fotos digitais desafiam o tempo com a evolução quilométrica de seus pixels. Já as imagens em preto e branco nos remetem ao passado. Fotos amareladas com cheiro de mofo refletem o passado. Fotos amareladas com cheiro de mofo refletem o passado em sépia dos nossos avós na parede. A fotografia, depois de remexida nas gavetas, faz pactos de convivência amistosa com a saudade. As boas imagens não têm preço na praça. Não disputam mercado, não estão nas prateleiras do comércio. O olhar do fotógrafo está a espreita, sem sossego ou cerimônia. Afinal, ele não se contenta. O fotógrafo é um artista plástico que pinta a sua tela com uma câmera apoiada na mão e o olhar captando o infinito cotidiano.*
- *Comparando-se às demais modalidades artísticas, a fotografia é recentíssima. Se mal conseguimos compreender a função da arte como um todo, quem irá limitar os infinitos olhares que se eternizam pelo uso de uma câmera.*

- *Mais do que um registro, a fotografia imprime o olhar peculiar de seu autor, compondo um simulacro das dimensões observadas a partir de uma perspectiva individual. Como o resultado depende de um objetivo e de um direcionamento, qualquer cena pode obrigar um poder de persuasão.*

In: Poesia em grande angular. Nara Milioli, Giorgia Mesquita e Adriana Barreto.

Através da poesia sobre as fotografias, podemos abstrair a qualidade dos materiais pedagógicos que podemos construir com a ferramenta PhotoStory, com suas imagens em movimento e a dinâmica que podemos incorporar em nossas histórias pedagógicas.

O diferencial entre os inúmeros objetos de aprendizagens criados tanto pelo PhotoStory como por qualquer outra ferramenta computacional, não reside necessariamente na “beleza” ou interatividade do objeto mas sim, na vertente pedagógica que norteia ou não estes materiais.

Este trabalho descreve a seguir, uma experiência real da aplicação de um objeto de aprendizagem criado com a ferramenta PhotoStory, embasado na teoria construcionista.

O XADREX NA VAN

Esta história desenvolve-se em uma Van que transporta os professores do Instituto Federal Farroupilha da cidade de Santa Maria para o Campus na Cidade de Alegrete no Rio Grande do sul.

O Objeto de ensino desenvolvido aborda dois aspectos importantes, primeiramente a construção da história pelo professor onde a desenvolve de forma construcionista para si próprio, ou seja, relata a história com seus personagens de maneira que os fatos vão sendo gerados interagindo o concreto com o abstrato através da conexão de suas entidades mentais pré-existentes (como jogar e xadrez) com as entidades mentais que pretende despertar no aluno.

No segundo momento, o filme torna-se um ambiente ativo de aprendizagem, facilitador para o aluno resolver de através de teorias e pesquisas o problema proposto. O filme relata a parábola dos grãos de trigo no tabuleiro de xadrez. Na história, dois professores da Van jogam xadrez e apostam 01 centavo na primeira casa do tabuleiro

duplicando a aposta para cada uma das restantes 63 casas, em certa parte do filme é lançado o desafio para os alunos apresentarem o resultado. Após os alunos resolverem, o filme é novamente acionado revelando o resultado e a forma de cálculo (que é a soma dos números de uma PG). Isto gerou muitas indagações em sala de aula com alguns alunos calculando não com aplicação direta de fórmula matemática, mas com cálculos mais rudimentares, porém chegando ao mesmo resultado. Estas inquietudes despertadas com o auxílio de ferramentas computacionais ou não é o que Papert (1986 e 1994) propõe em sua teoria.

Abaixo, algumas fotos feitas para a execução do filme:





REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Vissiani; ROSA Maurício. **Realidade e Cibermundo:** horizontes filosóficos e Educacionais Antevistos. Canoas: Ulbra, 2010.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças:** Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, Seymour. **LOGO: Computadores e Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

PIAGET, Jean. **The grasp of consciousness:** action and concept in the 3 year old child. Cambridge, Mass: Harvard University, 1976.

O Atuar de Professores e Tutores a Distância na Práxis Pedagógica¹

Tanise Paula NOVELLO²
Débora Pereira LAURINO³
Berenice Vahl VANIEL⁴

Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, RS.

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) compreende uma prática pedagógica que se diferencia nas relações educativas e é nesse âmbito que o presente artigo se situa, buscando compreender as articulações emergentes da práxis pedagógica entre tutores a distância e professores. Para tal fim, foram realizadas entrevistas com professores e tutores a distância que atuaram em disciplinas na modalidade a distância. Tais entrevistas são analisadas com base na Análise Textual Discursiva, a qual possibilitou compreender como professores e tutores atribuem significado ao seu atuar a partir das práticas vivenciadas. Pelas narrativas, fica evidente a necessidade de superação do trabalho individualizado, o reconhecimento da diferença como complementaridade e o desenvolvimento de ações de capacitação de professores e tutores que fomentem formas de realizar um trabalho em conjunto que leve em consideração a coordenação das práxis pedagógicas. Realizar estudos que discutem as práticas e as ações na educação a distância permite compreender as articulações estabelecidas entre professores e tutores.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; professor; tutor a distância.

ABSTRACT

Distance Education (DE) comprises a pedagogical practice that differs in educational relationships and is in this context that this article is situated, seeking to understand the articulations between emerging pedagogical practice distance tutors and teachers. To this end, we conducted interviews with teachers and tutors who worked in distance courses in the distance mode. Such interviews are analyzed based on Textual Analysis Discursive, which enabled us to understand how teachers and tutors give meaning to their work practices from experienced. Through narratives, it is evident the necessity of overcoming the individualized work, recognition of difference as complementarity and developing activities for teachers and tutors who promote ways to do a job together that takes into account the coordination of educational praxis. Conduct studies that discuss the practices and actions in distance education provides insight into the joints established between teachers and tutors.

KEYWORDS: distance education, teacher, tutor distance.

1 Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EAD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, email: tanisenovello@furg.br

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, email: deboralaurino@furg.br

4 Aluna nível doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, email: bvaniel@gmail.com

Introdução

A reinvenção da Educação a Distância (EaD) mediada pelas tecnologias apresenta-se como alternativa capaz de proporcionar maior alcance social para uma educação inclusiva, no sentido de aumentar a oferta de acesso ao ensino superior e de possibilitar a formação continuada de profissionais em exercício. O crescimento acelerado dessa modalidade traz a tona questões específicas sobre o ensinar e o aprender no contexto digital como, por exemplo, outras formas de conceber as dimensões de tempo e espaço, outras formas de relacionamento e de exercício da profissão de professor, demandando práticas pedagógicas que contemplem e integrem especificidades desse contexto.

Os últimos anos, no Brasil, evidenciam um crescente reconhecimento da importância da Educação a Distância como alternativa para a formação inicial e continuada de professores e outros profissionais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apoia a implementação da EaD, incentivando o fomento a inúmeros projetos para as Instituições de Ensino Superior (IES) e outros órgãos, como secretarias de educação.

Um relatório elaborado pelo CensoEAD.br sobre a expansão da modalidade a distância no Brasil até o ano de 2009 mostra que, em nível de graduação, houve um crescimento superior a 90% de alunos em relação ao ano de 2008, superando as expectativas iniciais (CENSO, 2010). Assim, a medida que aumenta o número de cursos ofertados nessa modalidade, amplia-se a necessidade de professores e tutores para suprir as demandas do ensino a distância.

A LDB (Lei 9.394/96) que regulamenta a EaD, e a institui como uma modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, aponta alguns critérios para o funcionamento de cursos nessa modalidade, e uma das exigências feita é a capacitação de tutores e professores que atuarão nos cursos. Os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância⁵ apontam que apesar da

diversidade de modelos em EaD que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade [...] três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico administrativo. (BRASIL,2007, p.19-20).

⁵ Documento elaborado pela Secretaria de Educação a Distância / Ministério da Educação em 2007. Em 2011, essa Secretaria transforma-se em uma diretoria vinculada à Secretaria de Ensino Superior (SESU).

Essa possibilidade de diferentes desenhos pedagógicos implica em atribuições distintas para os professores, tutores e técnicos envolvidos na EaD que estão vinculadas à proposta pedagógica do curso. No que se refere ao tutor, os órgãos que regularizam a EaD determinam ainda que o papel deste profissional deve ser desempenhado por um profissional qualificado (no mínimo, graduado) e comprometido com o trabalho da Instituição que oferta o curso (BRASIL, 2007).

Sendo assim, a maioria dos cursos ofertados na modalidade a distância, especialmente os de graduação, tem duas equipes de tutores: os que atuam no polo (tutor presencial) e os que atuam na instituição proponente (tutor a distância). Apesar de o trabalho ser articulado entre eles, as funções diferenciam-se em alguns aspectos, como, por exemplo, o fato de que o tutor presencial atua no polo, acompanhando os estudantes em todas as disciplinas do curso, ou seja, possui um olhar horizontal do percurso do estudante no curso; sua atribuição principal é o acolhimento aos acadêmicos e o auxílio na organização das atividades e dos estudos. Já o tutor a distância atua na Instituição juntamente com o professor e sua atribuição principal é problematizar os conteúdos específicos da disciplina que atua e acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Mas, embora existam diferenças nas funções dos tutores presencial e a distância, há também uma grande semelhança: a certeza da importância desse autor⁶ para a EaD, conforme se pode comprovar pelos estudos de Gonzalez (2005), Litwin (2001), Mattar (2012) e Peters (2003).

A estrutura e as formas de atuação do professor na EaD dependem da Instituição, do alcance de sua área de atuação, das finalidades educacionais propostas e da natureza dos cursos oferecidos. Nesse sentido, o presente artigo se constitui em um recorte do amplo sistema que compõe a EaD, focando o estudo na compreensão das articulações emergentes da práxis pedagógica entre tutores a distância e professores.

Fenômeno Investigado

Esse artigo traz o recorte de uma pesquisa que entrevistou quatro professoras e seis tutores a distância que atuaram em disciplinas das ciências exatas⁷, ministradas em

⁶ Autor X ator: no ciberespaço saber e fazer transcende barreiras geográficas e/ou burocráticas, assim a ressignificação do termo autoria, nesse contexto se torna emergente. Em estudos no âmbito da EaD é comum encontrarmos o termo ator, no sentido de ser um partícipe do sistema de EaD. Contudo, optou-se pelo termo autor pelo fato de entendermos que a autoria não está restrita à ação de quem elabora o programa ou conteúdo prévio dos cursos. A autoria na EaD é um processo que contempla os processos interativos e a intervenção crítica dos sujeitos envolvidos - nesta pesquisa focada no professor e no tutor a distância (NOVELLO, 2011)

⁷ As áreas contempladas neste estudo são a Matemática e a Estatística.

cursos de graduação, ofertados pela FURG, no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Optou por conversar com professores e tutores vinculados UAB, para que a análise fosse feita em um mesmo programa, haja a visto que o escopo estrutural e pedagógico é diferente em cada programa e influencia a ação docente e, por conseguinte, as relações estabelecidas.

Para tanto foram elaborados roteiros para o conversar com os professores e tutores. As questões que perpassaram esse conversar com ambos tangenciou a ação pedagógica vivenciada, o entendimento do papel do professor e do tutor no contexto da disciplina, a relação entre professor e tutor, a atuação na organização das aulas e a definição do processo de avaliação.

Na apreciação das entrevistas, utilizou-se o método de Análise Textual Discursiva, na perspectiva apresentada por Moraes e Galiazzi (2007). Esse método se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e de interpretá-los, no intuito de atingir uma melhor compreensão dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como um processo auto-organizado, composto por um ciclo de três elementos: a unitarização, que consiste da desmontagem do texto; a categorização, em que são construídas as relações entre os elementos unitários, combinando-os e classificando-os; e a construção de um metatexto, contendo a compreensão construída a partir de uma nova combinação dos ciclos anteriores.

Entendimentos Enatuados

Uma das questões latentes na modalidade a distância é o entendimento do papel dos diferentes autores que nela atuam, como problematizado inicialmente nesse artigo. A fim de contribuir para essa compreensão, busca-se discutir o papel do tutor a distância no enatuar de sua práxis pedagógica, ou seja, emergente na ação de pensar a sua própria práxis, compreendida como uma ação incorporada na consciência e na intencionalidade, simultaneamente. (VARELA, 1990).

Para Mattar (2012) a escolha do termo tutor é infeliz, remetendo ao surgimento do termo no contexto jurídico, em que o tutor é que exerce a tutela, ou seja, proteção de alguém mais frágil, o tutor é nomeado por um juiz para tomar decisões em nome de uma pessoa que é considerada incapaz de fazê-lo por si própria. Para o autor, a atividade de

tutoria “é encarada por muitos de maneira pejorativa, como um rebaixamento da função docente” (MATTAR, 2012, p. 24)

Nesse sentido, diversas discussões tem convergido para a superação do termo para definir a função docente na EaD. Bruno e Lemgruber (2009) destacam que a nomenclatura deveria ser descartada ou resignificada e propõe a utilização do termo professor-tutor, uma vez que para eles “o tutor a distância é também um docente e não simplesmente um animador ou monitor nesse processo” (p. 07)

Observa-se, que professores e tutores têm uma expectativa em relação a sua atuação e à do outro, mas que essa só passa a ser realmente compreendida durante o vivenciar a ação.

Eu achei que o papel do tutor era só ajudá-los em nível de conhecimento, eu percebi que o tutor é praticamente quem faz tudo. É muito trabalho para tutoria, daí vem a preocupação, porque em que lugar estão pensando em criar a profissão de tutoria? que é uma profissão de professor, que tu trabalha muito, corrige, faz recuperação, retorna e é mal remunerado. (Tutor A)

o tutor deveria ta analisando o nosso material, dizendo “olha isso ta bom”. A gente pensou, eles iriam ler e entender, se eles não entendessem, a gente iria ver a nossa falha, e isso não ocorreu. Outra coisa que eu imaginei é que eles fossem corrigir atentamente os trabalhos, um ou outro corrigiu, os outros tu vê falhas, trabalhos que são iguais no mesmo grupo, tu tem que estar revisando, eu achei que isso era papel do tutor corrigir, isso não aconteceu. (Professora E)

Tanto no relato do Tutor A como no da Professora E, evidencia-se a dificuldade da compreensão da importância do trabalho do outro e do estabelecimento de uma relação heterárquica. Mas, sabe-se que considerar e conviver com a diferença é um exercício necessário, tendo em vista que se vive no mundo da complexidade, em que a multiplicidade dos saberes e das relações possíveis precisam ser operadas.

O relato do Tutor A demonstra seu entendimento prévio sobre sua atuação, compreendendo-a restrita a mediar a construção ou a explicação de conceitos, contudo é no vivenciar da tutoria, que ele percebe que sua expectativa inicial não se confirma, tanto que relata a amplitude de sua atuação e de suas atribuições. O relato do Tutor A clama, ainda, por um espaço, um lugar institucionalizado, uma vez que a alteração contínua do corpo de tutores não garante vínculo direto com a universidade nem remuneração adequada; conforme o próprio Tutor em questão coloca, ao entender que suas atribuições estão no domínio do trabalho docente, e que a situação do professor é distinta em ambos os aspectos.

Em função de a tutoria não ter um vínculo institucional, é comum que os tutores tenham outras atividades, as quais, na maioria das vezes, são em escolas. Considerando

que o tutor necessita de vinte horas semanais, a maioria desempenhada a distância, via Plataforma, sua carga de trabalho torna-se elevada e densa. Essa situação não permite que o tutor participe de discussões que, muitas vezes, definem o perfil do estudante que se está formando, a forma de intervenção pedagógica e a organização curricular. Nesse sentido Tractenberg e Tractenberg (2007) destacam uma condição comum aos tutores de cursos EaD, a baixíssima participação sobre o programa do curso que já foi predefinido pela instituição.

O entendimento da tutoria, pelo tutor, como atividade docente é recorrente, e pode ser observado no relato do Tutor B, que evidencia essa percepção, em dois momentos distintos do conversar. Ele destaca que sua atuação enquanto tutor é semelhante à docência e que se distingue do papel do professor em si somente por não participar do processo de produção de material.

Eu entendo o porquê desse nome, mas eu não gosto. Eu trabalho como se eu fosse o professor, eu não trabalho no material, quando eu entro para trabalhar com meus alunos, eu chamo eles para trabalharem. Eu trabalho com eles da mesma forma que eu trabalho dentro da sala de aula, a única coisa é que eu não estou ali na frente do quadro. (Tutor B)

Eu acho que mais de 50% do ensino a distância acontece por causa do tutor, eles não chamam a gente de tutor, eles chamam a gente de professor, eles me dão mais valor do que os alunos do presencial. (Tutor B)

Fica evidente nos relatos que o tutor mostra sua insatisfação quanto à terminologia ‘tutor’, pois ele entende que atua como professor, visto que fica subentendida a ideia de que sua atuação na EaD ocorre da mesma forma que na sua disciplina, como professor, na modalidade presencial.

Por outro lado, a expectativa do professor em relação à atuação do tutor, conforme expressa a fala a seguir, pode estar vinculada à cultura que se construiu sobre o papel do tutor vinculado ao sanar dúvidas conceituais.

O tutor não pode ter só aquela visão de que ele tem que apenas esclarecer dúvida daquilo que está no material, ele pode ter uma iniciativa de criar uma aplicação de alguma coisa de passar para os alunos como um desafio, sugerir um fórum para resolver um problema, fazer alguma motivação e não ficar só lá paradinho esperando que as pessoas perguntem. (Professora A)

A preocupação com o entendimento das funções está vinculada a nossa cultura, Maturana define cultura, como um sistema conservador, fechado, que constitui e determina uma maneira do viver humano. Portanto, se a cultura gera os membros que a constituem, que a definem e a realizam, logo, não são ações ou emoções particulares que definem as culturas, mas as conversações especificadas no âmbito de ações de um

determinado grupo (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). A cultura é “uma rede de coordenações de emoções e ações que se realiza como uma configuração particular de entrelaçamento do atuar e o emocionar da gente que vive essa cultura” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 33).

Nesse sentido é que o entendimento de atuação desses autores será compreendido, quando, através do conversar, eles consigam modificar a cultura que define o fazer do tutor do professor na EaD quanto às suas implicações na mediação pedagógica. Vivendo na emoção da aceitação e no atuar da cooperação no fazer pedagógico, entendendo-se como colegas e coparticipantes, professores e tutores poderão compreender que os papéis estão nas relações estabelecidas e escolhidas por eles.

Na medida em que nos entendemos como membros de uma cultura, crescemos e nos desenvolvemos com as trocas, crenças e concepções do grupo e participamos da sua contínua transformação, do seu conversar (MATURANA; VARELA, 2005).

O entendimento dos papéis não é uma característica objetiva, mas sim construções sociais flexíveis e constantemente renegociadas (CAPRA, 1996). O desafio é que professores e tutores construam, através do conversar, maneiras de viver coletivas e cooperativas, caracterizadas pelas coordenações de ações e emoções que fazem parte de nossa vida cotidiana.

A discussão dos papéis também é evidenciada quando se trata da avaliação, pois, nesse domínio de atuação, o professor entende que a responsabilidade é exclusivamente sua.

As provas claro que eu, a prova é minha responsabilidade, o professor que tem que corrigir a prova. (Professora D)

Então, diante do relato da Professora D, as seguintes perguntas se fazem importantes: “Se, durante a disciplina, o tutor atua como um professor, por que ele não poderia realizar a correção das provas?”; “Será por auto-cobrança do professor ou dificuldade em descentralizar essa atividade, já que o ensino presencial se caracteriza pela individualidade de atuar na docência?”; “Ou ainda pela avaliação estar centrada na validação pontual do conhecimento do estudante?”.

Extrapolando essa centralidade do professor que ainda existe em algumas atividades específicas, como é o caso apontado pela Professora D, a fim de estabelecer relações de corresponsabilidade, ainda é uma busca. Essa superação é díspar para cada sujeito, uma vez que cada um “forma seu caminho individual, único, de mudanças

estruturais no processo de desenvolvimento” (CAPRA, 1996, p. 212). Tais mudanças estruturais são também atos de cognição, já que o desenvolvimento está associado à aprendizagem.

Essa mesma Professora justifica seu ponto de vista sobre a correção de provas, atividades e trabalhos ser feita por uma única pessoa como forma de garantir a uniformidade dos critérios do processo avaliativo.

Eu acho que o professor deveria corrigir as atividades, eu acho que o critério sendo por uma única pessoa fica mais uniforme, por isso que eu fiz esses gabaritos iguais. (Professora D)

Estabelecer articulações durante o fazer é uma possibilidade para que o processo avaliativo possa ser realizado no coletivo – professor e tutores. É preciso criar condições para a troca, pois sem ela, não há diálogos. Quando se julga saber tudo ou, da mesma maneira, se acha que não se sabe nada, não se estabelece a comunicação. (SATO, 2000). As pessoas aprendem umas com as outras, constituem-se no conviver com sujeitos sociais que aprendem e adquirem as competências que os tornam capazes de linguagem e ação, enquanto processo compartilhado, e nele afirmam sua própria identidade (MARQUES, 1995). A identidade, a individualidade e a autonomia não implicam em separação e independência, assim, acredita-se possível realizar um processo avaliativo de forma conjunta, desde que os envolvidos atuem e coordenem as ações.

O acompanhamento constante dos tutores aos estudantes gera um sentimento de acolhimento, de estar junto, o que os mantém motivados demandando uma atitude ativa no curso. Essa aproximação possibilita que o estudante esclareça suas dúvidas e comunique seus problemas ou suas dificuldades. Desse modo, fica evidente a importância de um ambiente de respeito mútuo, propício para a construção de conhecimento gerado por um ambiente de convivência relacional entre professor, tutores e estudantes.

Na modalidade a distância, o ensino se processa diferentemente do presencial, uma vez que existe outra relação de tempo e espaço e as interações são mediadas pelo ambiente virtual. Dessa maneira, através das ferramentas de interação, tanto professor como tutor buscam constituir relações inerentes ao processo de ensinar, propiciando o aprender, estabelecendo afinidades e empatia com o estudante.

Um dos tutores foi excepcional, ele tinha uma iniciativa de chamar os alunos e fazia fóruns de discussão. Foi uma pessoa que se destacou muito nesse aspecto no trato com os estudantes. (Professora A)

Pelo relato da Professora A, percebe-se que ensinar para esse tutor corrobora com a definição defendida por Almeida (2003, p.01)

ensinar é organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, identificar as representações do pensamento do aluno, atuar como mediador e orientador, fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações, realizar experimentações, provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecer a formalização de conceitos, propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

O que se aprende e como se aprende dependem do espaço e das relações constituídas. Nesse sentido, Maturana (1993) considera fundamental uma educação que deseja conhecer e aceitar o outro como legítimo outro na sua existência, sem submissão, sem competição, respeitando e valorizando as diferenças, estimando a bagagem cultural, no respeito pelo outro. Esses sentimentos surgem na ação, ou seja, no decorrer das histórias que são vivenciadas por professores e tutores durante o seu fazer nesse espaço e tempo definido.

Apesar das atribuições distintas, professores e tutores podem instaurar uma cultura em que ambos compreendam as ações pautadas na coordenação de condutas que se estabelecem pelo estar juntos, em interações recorrentes; como resultado da convivência das transformações dos participantes nessa convivência, que não ocorreria se não houvesse se produzido essa história de convivência.

Para Maturana e Verden-Zöllner (2004), a superação de uma cultura já instaurada, como é o caso da definição de papéis de professores e tutores, acontece pelo estabelecimento de redes de conversações que se configuram pela participação, inclusão, compreensão, pelas emoções dos sujeitos, pelo acordo, pela cooperação, pelo respeito, pela co-inspiração e pela coordenação de ações entre estes.

Compreensões Possíveis

A figura do tutor, apesar de existir há muito tempo no contexto da EaD, é considerada relativamente recente, um vez que as políticas institucionais de inserção desse profissional no processo educacional ainda estão em desenvolvimento. Estudos e pesquisas de Gonzalez (2005), sobre avaliação de cursos em EaD, apontam que a qualidade do curso está diretamente vinculada ao desempenho desses profissionais que representam o elo entre os alunos-professores-instituição. O desafio é instituir políticas que regulamentem essa profissão, possibilitando a formação de equipes de tutores

capacitados, de forma continuada e em serviço. Atualmente, devido a essa falta de regulamentação, o tutor é rotativo e, por consequência, existe a dificuldade em se consolidar um grupo estável e coordenado em suas práticas.

Talvez a atualização de documentos legais como os Referenciais de Qualidade para cursos a Distância, que nos remete ao entendimento da atividade de tutoria como conteudista, no esclarecimento de dúvidas e executor de um programa curricular já definido, poderia ser uma forma de mostrar que o tutor é aquele sujeito que assume a docência, na mediação de conteúdos e intervenção na aprendizagem, ou seja, explicitar que a responsabilidade com o processo do ensinar e do aprender é tanto do tutor quanto do professor. O que diferencia a responsabilidade do tutor e do professor na e pela disciplina é que institucionalmente o professor responde por ela.

A capacitação do corpo de tutores e professores, contemplando, pelo menos, três dimensões: formação de domínio específico do conteúdo; utilização dos recursos digitais e orientação pedagógica do processo de ensinar e aprender na modalidade a distância é a ação propulsora dessa modalidade. Investir nessa capacitação como processo de formação continuada dos professores e tutores é necessário ao estabelecimento de uma educação a distância que deseja a coordenação consensual da prática pedagógica.

Almeida (2003) aponta para a necessidade da tomada de consciência sobre a importância da participação de professores e tutores em todas as etapas da formação, a qual implica em compreender o processo do ponto de vista educacional, tecnológico e comunicacional.

Em decorrência do que foi exposto pelos professores e tutores, percebe-se a necessidade de intensificação do diálogo e da articulação desses na promoção do aperfeiçoamento da ação pedagógica, a fim de repensar as disciplinas no que se refere à superação das fragilidades e da importância das ações de ambos no processo de formação do estudante.

A relação pedagógica entre professores e tutores na modalidade a distância poderá, pela recorrência e recursividade do trabalho coletivo e pela potência da topologia das redes, alterar essa cultura em que a ação individual ainda predomina. O trabalho conjunto e coordenado entre professor e tutor permitirá que haja uma coerência entre a atuação do tutor e os objetivos da proposta vislumbrada em consonância com o projeto do curso.

Talvez a Institucionalização da tutoria possa ser um caminho a ser pensado, uma vez que essa se tornaria uma atividade permanente e reconhecida no âmbito acadêmico.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. **Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas**. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/atigo%20Beth%20Almeida%20RIBIE.pdf>>. Acesso em: 22 mai 2010.
- BRASIL. Ministério da educação – SEED. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância** – 2007. Brasília, 2007.
- BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. A dialética professor-tutor na educação online: o curso de Pedagogia -UAB- UFJF em perspectiva. In: **III Encontro Nacional sobre hipertexto**. Belo Horizonte: 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/adialeticaprofessor-tutor.pdf>>. Acesso em: 11jun. 2012.
- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CENSO EAD. BR. **Organização Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- GONZÁLEZ, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**, São Paulo: Avercamp, 2005.
- LITWIN, E. **Das tradições a virtualidade**. In: Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo. Cengage Learning. 2012.
- MATURANA, H. R. Uma nova concepção de aprendizagem. **Revista Dois Pontos**, Belo Horizonte, v.2, n.15, p.28-35, 1993.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 5. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Editora Unijuí, 1995.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- NOVELLO, T. P.; LAURINO, D. P. Coordenação consensual de práxis pedagógicas entre tutores e professores. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, volumen 15, nº 1, 2012, p. 179-191.

NOVELLO, T. P. **Cooperar no Enatuar de Tutores e Professores**. Tese (Doutorado). Rio Grande: FURG, 2011.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

SATO, M. Educação ambiental a distância: o Projeto EDAMAZ. In PRETI, O. (org.) **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/UFMT & Brasília: Plano, 2000.

TRACTENBERG, R.; TRACTENBERG, L. Seis competências essenciais da docência online independente. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 13, 2007, Curitiba. Anais. Curitiba: ABED, 2007.

VARELA, F. **Conhecer**: as ciências cognitivas tendências e perspectivas. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1990.

A Experimentação em Ciências na EaD Oportuniza o Diálogo Investigativo Coletivo¹

Valmir HECKLER²
Cezar Soares MOTTA³
Maria do Carmo GALIAZZI⁴

Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO/ABSTRACT

O presente artigo resulta do diálogo investigativo no coletivo e com interlocutores teóricos sobre a experimentação no ensino de Ciências, com enfoque na formação de professores à distância. A investigação busca apresentar, concepções e proposições em torno do fenômeno da Experimentação no ensino de Ciências à distância. Argumentando em torno de suas potencialidades e limitações, dialogando sobre a proposição de modelo explicativo, articulado as representações de significar às palavras emergentes na experiência (BONDÍA, 2002). Evidenciando-se na Experimentação um processo de modelagem da ação educativa em Ciências, interligando transformar pensamentos, sentimentos e ações ao dar significado à experiência. Discuti-se também sobre a interlocução com o diálogo coletivo em processo educativo (WELLS, 1999), e o como a linguagem e discursos da Ciência são (re) construídos, com enfoque na interação social e intercâmbio de significados (VYGOSTSKY, 2003).

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação à Distância; Diálogo Investigativo; Educação em Ciências.

Situando a Escrita

Ao escrever sobre a Experimentação em Ciências na EaD, defendemos o argumento que a mesma oportuniza o diálogo Investigativo Coletivo, apresentando interlocuções teóricas, sobre ações e proposições explicativas no intuito de compreender o fenômeno da Experimentação à distância na formação de professores de Ciências.

Discutindo-se proposições em torno da Experimentação ao teorizar e problematizar no contexto escolar e na formação de professores de Ciências, a tentativa de aproximar a experimentação do sentido filosófico da experiência, ao perceber a experimentação como parte de um processo pleno de investigação que reconhece a

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, e-mail: valmirheckler@furg.br.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, e-mail: cezarsmott@gmail.com.

⁴ Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, e-mail: mariagaliazzi@furg.br

necessidade de atividades investigativas para a (re) significação e (re) construção do conhecimento nos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido iniciamos a escrita do artigo, contando sobre como vem sendo posta nos currículos escolares as atividades experimentais, bem como os olhares que a mesma apresenta ao longo dos anos em cursos de formação de professores, permitindo assim problematizar a Experimentação em Ciências na formação de professores.

Seguido por uma apresentação a respeito do coletivo envolvido na Experimentação, potencializado pela discussão em torno dos modelos explicativos utilizados para a aprendizagem do discurso das Ciências, onde a Experimentação em Ciências é um modelar em movimento com o Diálogo de Interlocutores.

Logo após, discutimos sobre a Formação de professores em Ciências à Distância com enfoque na Experimentação, onde são apresentados diálogos com teóricos que problematizam e argumentam em relação ao discurso assumido ao longo da escrita.

Por fim apresentamos uma proposta de conclusão, onde retomamos o que fora discutido ao longo do artigo e apresentamos uma proposição investigativa ao interlocutor leitor.

Problematizar a Experimentação em Ciências na Formação de Professores

O pensar a (re) construção de um bom currículo para o ensino de Ciências, exige na formação de professores, um olhar atento e investigativo em torno da experimentação, pois ao tratar da concepção dos envolvidos em relação ao planejamento e envolvimento dos sujeitos em atividades experimentais, Carvalho (2010, p.53) aponta que estas atividades mesmo estando presentes “...há quase 200 anos nos currículos escolares e apresentarem um ampla variação nos possíveis planejamentos, nem por isso os professores têm familiaridade com essa atividade.” Permitindo perceber que geralmente essas práticas experimentais que ocorrem nos laboratórios, são “extremamente estruturadas com guias do tipo receita de cozinha”, onde estudantes executam tarefas baseando-se em roteiros pré-estabelecidos, com pouca interação e troca de significados sobre o fenômeno estudado (Ibid., 2010, p.54).

Nessa perspectiva, Gonçalves e Galiuzzi (2004) apontam que de modo geral professores e alunos das Licenciaturas em Ciências têm uma visão simplista sobre experimentação, sendo compreendida e desenvolvida como modo de demonstrar teorias prontas e que estas ao longo dos cursos são raramente problematizadas e discutidas.

Conforme Laburú et. al. (2011, p.21), os professores estão habituados a estabelecer os procedimentos a serem seguidos pelos estudantes, “... sem abertura que ofereça a liberdade necessária para que os estudantes criem novas possibilidades investigativas.” Desse modo, enfatiza que mesmo diante de atividades experimentais onde não há desafio cognitivo, os estudantes demonstram pouco interesse pelas aulas. Entendendo desafio cognitivo por “colocar à prova os conhecimentos que julgamos ter, frente a situações que demandam novas formas de pensar” (Id., 2011, P.21).

Ao considerar a forma na qual a experimentação vem sendo proposta no processo de formação de professores, torna-se necessário problematizar a situação apontada de que “frequentemente, os experimentos são considerados pelos professores como uma maneira convincente de revelar significados, não como um elemento constitutivo na negociação ou construção de significados” sobre o fenômeno estudado (Ibid., 2011, p.30).

Nesta perspectiva, defende-se a necessidade da criação de espaços formativos de professores para a reflexão, troca de significados sobre os diversos papéis da experimentação na apropriação da linguagem científica, construção do conhecimento e funções no campo pedagógico. Reforçando a necessária problematização em torno dessa prática, no intuito de (re) significar as idéias comumente aceitas nos processos de ensinar e aprender Ciências, de que as teorias podem ser comprovadas por observações empíricas, provocando o pensar em certezas científicas e o experimento como modo infalível de comprovação dessas teorias.

Concordamos com Gonçalves e Marques (2011, p.899) ao enfatizar a necessidade do problematizar a experimentação na formação docente e “superar o caráter meramente ilustrativo e conhecimentos teóricos que, às vezes, a ela se atribui, bem como o entendimento de que os experimentos têm a função de ilustrar a teoria”.

Estando o enfoque na formação de professores para compreender sobre Ciência articulada a experimentação, destaca-se o que Laburú et.al. (2011, p.33) denomina como essencial, o “reconhecer que a aprendizagem é um processo ativo em que os estudantes constroem e reconstroem seu próprio entendimento à luz de suas experiências”, sendo necessário oportunizar espaços para os sujeitos construam seus conhecimentos dos fenômenos da natureza e relacioná-los aos conhecimentos científicos.

Nesse sentido, Carvalho e Sasseron (2010, p.107), apontam como necessário ao ensino de Ciências, ir além do trabalhar somente com conceitos e pressupostos científicos, os espaços formativos devem permitir aos sujeitos, “perceber os fenômenos e examiná-los na busca por explicações, tornando-os capazes de construir hipóteses, elaborar ideias, organizando-as de modo a construir conhecimento”.

Portando pensar o *problematizar a experimentação em Ciências na formação de professores* nos desafia a superar a não familiaridade com estas atividades em ambientes escolares e acadêmicos ao (re) significar nossas ideias e práticas sobre os papéis do experimento na construção da Ciência e no ensino de Ciências. Apostando que ações desenvolvidas através das atividades experimentais oportunizam aos sujeitos o espaço necessário para a geração de um ambiente de investigação, problematização, trabalho colaborativo entre estudantes e professores, permeados pelo diálogo, desenvolvimento de conceitos, relações e grandezas ao construirem modelos explicativos de fenômenos da natureza e da apropriação da linguagem constituinte da Ciência.

Experimentação em Ciências um Modelar em Movimento com o Diálogo de Interlocutores

A experimentação que apostamos, está pautada no envolvimento do coletivo no processo investigativo, desenvolvendo modelos explicativos sobre os fenômenos da natureza, assumindo assim, a existência de ações reflexivas sobre as atividades experimentais no ensino de Ciências. De acordo com Gonçalves e Galiuzzi (2006) essa investigação considera a observação, o levantamento de questionamentos e a construção de argumentos de forma a problematizar o conhecimento dos sujeitos envolvidos em estudos dos fenômenos da natureza.

Nesse sentido, faz-se necessário distinguir e definir o que assumimos como *fenômeno da natureza e modelo explicativo*. “O fenômeno pode ser mostrado, pois é o acontecimento da natureza”, enquanto que o modelo explicativo “não está diretamente visível, é uma abstração que precisa ser construída logicamente” pelos sujeitos envolvidos na ação do experimentar na Educação em Ciências (CARVALHO, 2010, p.64).

A construção de modelos explicativos pelo sujeito no coletivo partindo da produção, desenvolvimento e envolvimento na Experimentação. Inicia com a expressão de conhecimentos prévios e problematização sobre o que se busca compreender, ou seja,

colocar em movimento o modelo explicativo inicial do sujeito sobre o fenômeno, através da previsão do que vai acontecer, no operar artefatos/instrumentos e com questionamentos e diálogo no coletivo.

Wells (1998, p.123;124) em sua visão sobre o fazer uma previsão em torno do experimento, nos conta que o sujeito se concentra “num tipo de teorização”, analisando suas “próprias crenças sobre o fenômeno” ao envolver-se no processo investigativo, “relacionando-as com qualquer outro conhecimento que possui e julga ser importante para os possíveis resultados”. Sendo “os processos de raciocínio que levam os sujeitos a fazer previsões tão importantes quanto às próprias previsões”, pois potencializam o processo de transformação da argumentação pelo conflito cognitivo e imersão na linguagem, ao compararem as diferentes formas de explicar do outro e por geralmente os dados empíricos do experimento refutar o modelo inicial.

Assumir o processo da Experimentação em Ciências como um espaço que potencializa a (re) construção de sentidos e conhecimentos dos sujeitos, ao partir de uma abordagem sociocultural, implica em compreender a importância das falas e do ouvir o coletivo com promoção de intercâmbio de significados (VYGOSKY, 2003) sobre os fenômenos da natureza. Desse modo os envolvidos podem expor suas previsões, observar, registrar, analisar e (re) visitar compreensões, problematizando e (re) significando coletivamente seus pensamentos, sentimentos e ações em busca a dar sentido às linguagens constituintes das Ciências.

Processo que acontece pela e com a linguagem ao falar, escrever, ler, na troca de significados com o outro a partir de artefatos/instrumentos, com os quais se obtém evidências empíricas sobre o mundo em investigação. Um movimentar-se na produção e expressão de argumentos, em torno do explicar e justificar, baseados nas evidências empíricas articuladas a aspectos teórico-práticos, da comparação de convicções e das diferentes opiniões expressas pelos sujeitos. Reforçado pela aposta de Moraes (2007, p.31) que o “aprender requer movimentar-se na linguagem”, o autor também afirma que “aprende-se a partir das interações na linguagem, uma forma de ampliar fronteiras e detalhar cada vez mais os mapas já produzidos”.

Nesse sentido, de operar com e nas diferentes linguagens constituintes das Ciências, se considera importante as práticas experimentais no ensino de Ciências, por oportunizar aos sujeitos, um envolvimento mais direto com os fenômenos da natureza, sistemas empíricos e pelo auxílio na enculturação científica (CARVALHO, 2010).

Na Educação em Ciências a enculturação científica engloba o (re) significar a natureza da Ciência, superando as concepções empírico-indutivistas, com envolvimento dos sujeitos no processo de experimentação em sala de aula. Espaço onde os sujeitos dão visibilidade a seus modelos explicativos, expressando seus conhecimentos prévios e colocando-os a prova. Tal processo oportuniza o transformar pensamentos, sentimentos e ações, ao desenvolver a argumentação a partir de dados obtidos empiricamente, interligando-os com os aspectos teórico-práticos, ao negociar de forma coletiva a construção e aceitação desses argumentos.

Nessa perspectiva, enfatizamos que atividades experimentais, desafiam os sujeitos a desenvolverem a argumentação, estruturando-a pela e com as diferentes linguagens que constituem a Ciência e o como estas se relacionam com os contextos sociais, históricos e tecnológicos.

Chassot (2010, p.67) nos relata que o educar no ensino de Ciências trata-se de um processo de alfabetização científica, quando oportuniza aos sujeitos se tornarem mais críticos e hábeis a “ler a linguagem que descreve a natureza da qual somos partes, tornando-se agentes de transformação (para melhor) do mundo em que vivemos”.

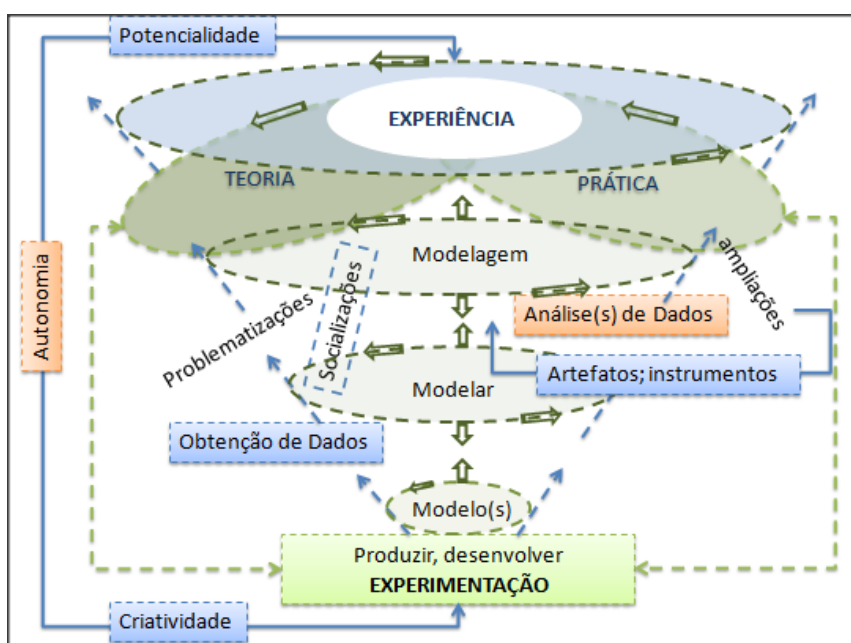


Figura 1 – Modelo explicativo da proposição de experimentação na Educação em Ciências

A figura 1 representa uma aposta de modelo explicativo do produzir e desenvolver a experimentação na Educação em Ciências, pautada no colocar em movimento o modelo(s) explicativo(s) sobre fenômenos da natureza, a partir do modelar artefatos/instrumentos, das problematizações, socializações e do evidenciar a

necessidade de ampliações, em um movimento coletivo de busca e (re) construção de diferentes argumentos.

O processo de modelagem oportuniza aos sujeitos envolvidos, expressar conhecimentos teórico-práticos em e com diferentes linguagens que constituem a Ciência. Articulado ao movimento de evidências empíricas do experimento, em busca por (re) significar a experiência, ao dar sentido ao que acontece quando imerso em ações com enfoque no experimento. Possibilitando assim ao sujeito, o desenvolvimento da autonomia, criatividade, percepções e propostas de modelos explicativos dos fenômenos da natureza.

Faz-se necessário alertar que experimentação e experiência não são sinônimos. Existe na proposição do modelo explicativo (figura 1) a intencionalidade de aproximar a ação do experimentar das Ciências com ao significado da experiência no campo filosófico descrita por Bondía (2002).

Nesse contexto, assumir a experimentação em Ciências está no sentido de que o sujeito possa dar sentido à experiência, processo que envolve não apenas o expressar opiniões, cálculos, registros, realizar a coleta de dados e cumprir análises pré-determinadas em roteiros de laboratório, mas sim, pensamentos, sentimentos e ações, que precisam ser expostos, para possibilitar o (re) significar a experiência ao dar sentido às palavras que emergem do diálogo em coletivo no processo investigativo, ao construir modelos explicativos para os fenômenos da natureza.

Reforçado por Novak e Gowin (1984) ao ampliar as ideias da aprendizagem significativa, proposta inicialmente por Ausubel, no qual afirmam que os sujeitos experimentam interligados pensamentos, sentimentos e ações. Para os autores, aprender o significado de um dado conhecimento implica dialogar, trocar, compartilhar e estabelecer compromissos. Possibilitar a ocorrência de uma aprendizagem significativa necessita partir do conhecimento prévio, o qual é transformado à medida que outras informações se ancoram nestes, existindo para tal, a necessidade da pré-disposição em aprender do sujeito envolvido neste coletivo.

Defende-se também que a problematização na Experimentação, é uma forma de diálogo investigativo em torno do fenômeno estudado. Pois oportuniza o espaço para que todos falem, expressem e instiguem questionamentos a partir de ideias prévias, em

busca de estruturar no coletivo, rotas iniciais que com auxílio do experimento potencializam redes de conexões investigativas.

A utilização da palavra modelo está no sentido dos modelos científicos desenvolvidos na Ciência. Assumindo que são construções humanas, provisórias e imperfeitas sobre alguns aspectos do mundo que nos cerca, selecionados de acordo com as finalidades de intervenção que se busca, não “cópias” diretas da realidade, mas sim analogias parciais. Nesse sentido, se assume que o modelo científico é composto por um conjunto de signos, expresso pela linguagem, em busca de facilitar a explicação e a compressão de determinado fenômeno (BRAVO, 2005).

Ao falar sobre o uso de modelos em Educação em Ciências, Chassot (2010, p.164) afirma que o fizemos em função de duas limitações:

- (1) os modelos se destinam as descrições de situações com as quais dificilmente interagimos diretamente e das quais conhecemos apenas os efeitos; e (2) os modelos são simplificações de situações muito diversificadas, para as quais haveria necessidade de milhares de descrições diferentes.

O movimento expresso no modelar aposta que o coletivo na experimentação em Ciências problematiza, busca dados, registra, analisa evidências, interlocuções, estabelecem links, rotas iniciais e provisórias das possíveis redes de conexões investigativas em torno do fenômeno em estudo. Ao modelar, o se movimentar é a possibilidade de analisar o modelo inicial, percebendo-o como provisório e limitado, permitindo tombar e ser tombado em termos de certezas sobre o fenômeno investigado, ao inquietar-se e perceber a necessidade de ampliar artefatos/instrumentos e ir ao encontro com diferentes interlocutores.

A etapa da modelagem é o momento do sujeito evidenciar o (re) significar do processo da Experimentação no sentido da experiência, com aposta no falar, escrever recursivo, comunicação dos resultados e expressão do que lhe aconteceu durante a atividade experimental em termos de pensamentos, sentimentos e ações. Sendo processo de dar sentido as palavras emergentes nas atividades, de comunicar as (re) significações do fenômeno da natureza investigado, com a proposição de seu modelo explicativo, articulado as evidencias e argumentos construídos ao longo dos diferentes momentos da atividade.

Assumir o argumento da *Experimentação em Ciências como um modelar em movimento com o diálogo de interlocutores*, significa perceber que esta acontece ao envolver o coletivo de sujeitos e problematizar os fenômenos da natureza, e o faz-se com diálogo investigativo em busca de compreender, desenvolver e socializar modelos explicativos, onde para tal os sujeitos, constroem, modelam, operam com artefatos/instrumentos em busca de evidências, interlocutores e argumentos, colocando-se em movimento com e pela linguagem, transformando pensamentos, sentimentos e ações, e (re) significando a natureza das Ciências e o ensino de Ciências.

Formação de Professores em Ciências a Distância com Enfoque na Experimentação

Ao investigar indicativos na literatura sobre o como são pensadas, estruturadas e executadas as atividades experimentais em cursos à distância, especialmente na área das Ciências (Física, Química e Biologia), são evidenciadas algumas propostas, estas discutidas a seguir.

Lambourne (2012) da *Open University (OU)* do Reino Unido, uma das mais antigas universidades na modalidade de educação a distância, indica que as atividades experimentais são desenvolvidas a partir de: a) experimentos remotos em que os estudantes os realizam em tempo real usando a Internet; b) uso de softwares e equipamentos virtuais (simuladores, animações, entre outros); c) fornecimento de kits com equipamentos e manuais completos enviados para as casas dos estudantes; d) agrupamento de estudantes em laboratórios das Universidades; e) participação de curso intensivo, nos períodos de férias, em uma Universidade Presencial. Destaca-se a preocupação de que o estudante esteja envolvido com trabalhos práticos, com a finalidade de desenvolver habilidades em torno de atividades experimentais. Permitindo a percepção de que o grupo tem o enfoque na instrumentalização dos futuros Físicos.

No Brasil, ainda que escassa a literatura sobre a experimentação em Ciências na modalidade de Ensino à Distância, apresenta indicativos que vão de encontro às evidenciadas por Lambourne (2012). Como por exemplo, Angotti (2006, p.03) ao falar do início da experiência na formação de docentes à distância envolvendo as áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, nos alerta para “equivocos na condução do curso, que é a forte referência ao componente presencial”; entre elas cita na parte experimental, “a obrigatoriedade dos laboratórios muito presos aos cursos presenciais,

determinando experiências “reais” em regime 100% presencial”. Argumentando que estes são limitantes para o aproveitamento das simulações e da virtualidade, bem como o desenvolvimento de outras propostas, ainda não executadas, inclusive para os cursos presenciais.

Pessanha et. al. (2011, p.10) apresenta resultados da construção e desenvolvimento de atividade experimental à distância, na área de Física, com “sistema de instrumentação virtual que possibilita o controle e coleta de dados de experimentos através da Internet”. A ferramenta desenvolvida possibilita a atividade experimental a distância via Internet, com a participação ativa de até 50 estudantes, que podem interagir com o sistema e com outros usuários em tempo real.

Heidemann et. al. (2011, p. 08) relatam sobre o desenvolvimento de uma disciplina em curso de especialização, no processo de formação continuada de professores de Física à distância, onde enfocam no aprimoramento de atividades experimentais no contexto escolar. Centrando a aposta descrita pelos autores em torno da integração de tecnologias de informação e comunicação (TIC), estratégias de ensino e conteúdo. Nela os estudantes são desafiados a elaborar a proposta didática para o contexto escolar, participam de uma aula presencial e são envolvidos em duas videoconferências e discussões nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem. Como evidenciam os resultados da investigação, há o desconhecimento inicial das potencialidades e limitações do uso de ferramentas computacionais em atividades experimentais, e apresentam o desafio na utilização do computador como ferramenta auxiliar na experimentação e nos processos de ensinar e aprender, bem como a necessidade de avançar no debate sobre as concepções epistemológicas adotadas pelos professores na proposição de atividades.

Thoarnton (2012), ao investigar ambientes de aprendizagem, baseados no uso de computadores em sala de aula e laboratórios, aponta que os sujeitos envolvidos precisam de liberdade para desenvolverem os processos investigativos, oportunidade de interação entre os colegas e de espaços para comunicarem seus resultados. Nesse sentido, indica que o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas adequadas, baseado no uso do computador, são as que permitem aos sujeitos reunirem, analisarem, visualizarem os dados do modelo, comunicarem e serem instigados a investigar e desenvolver as atividades em pares.

Defende-se como item fundante ao elaborar e desenvolver ambientes de aprendizagem, a oportunidade do coletivo envolvido na Experimentação, alimentar o processo de (re) significação do mundo, com o auxílio das ferramentas computacionais, como por exemplo, operar no plano da simulação dos fenômenos envolvidos na investigação, “transpondo o(s) fenômeno(s) em análise para o plano da simulação”, apoiados em ferramentas computacionais que oportunizem aos sujeitos observar o(s) fenômeno(s) na tela (GIORDAN, 2008, p.190).

O uso de simuladores para realizar a Experimentação, necessita ampliar o debate em torno do experimento, de modo a oportunizar espaços para a investigação, transformação e (re) construção dos modelos explicativos dos sujeitos, onde a “simulação é uma mediação distinta, pois relaciona os fenômenos macroscópicos e sub-microscópicos, em uma construção teórica que nem sempre encontra sustentação empírica para mediações” (GIORDAN, 2008, p.190).

Frente ao avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), bem como recursos computacionais desenvolvidos pelos seres humanos, se torna necessário, considerar a abordagem sociocultural Vygostkyana de que “toda a atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas” e que o desenvolvimento dos sujeitos está associado “a apropriação das ferramentas (materiais e simbólicas) do nicho cultural nos quais esses sujeitos estão imersos, e a partir dos quais se apropriam e reconstroem ao estarem em atividade” (COLL E MONEREO, 2010, p.47). Nesse sentido os autores definem que:

As ferramentas não são apenas um complemento acrescentado à atividade humana, mas as transformam e, ao mesmo tempo, definem as trajetórias de desenvolvimento dos indivíduos cujas habilidades se adaptam às ferramentas em uso e às práticas sociais por elas geradas.

Nessa perspectiva, ao pensarmos sobre como construir e desenvolver a experimentação à distância, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), se faz necessária uma reflexão de que “nem os instrumentos ou os artefatos e nem os conhecimentos e as práticas associadas a elas, seriam possíveis sem o mais poderoso e versátil instrumento intelectual de todos: a linguagem humana” (WELLS, 1998, p.112). Desse modo, se deve assumir que na abordagem sociocultural a “linguagem é uma ferramenta psicológica”, algo que é utilizado por cada um de nós para atribuir sentido à experiência (MERCER, 1998, p.14).

Portanto, o processo da modelagem em torno da experimentação à distância, aposta nos artefatos culturais, fala, escrita, leitura, com o diálogo no coletivo, potencializando a aprendizagem dos conceitos, procedimentos e discursos da Ciência, possibilitando-nos compreender cada vez mais sobre a natureza das Ciências. Permitindo-nos enxergar na Experimentação o caminho metodológico do ensino com a pesquisa, para auxiliar os professores formadores a superar o paradigma da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, criticidade e investigação, onde estudantes e professores tornam-se pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos (BEHRENS, 2003, p.87).

Concluir para além de uma conclusão

Problematizar a Experimentação em Ciências se constitui um desafio, em especial na EaD, pois necessita possibilitar aos sujeitos o diálogo investigativo, implicando o envolvimento do coletivo nas atividades desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem, para oportunizar nos sujeitos a transformação de pensamentos, sentimentos e ações, ao inserir o coletivo em atividades experimentais interativas, dialógicas, com exposição de previsões, criações, construção e proposições, com espaços de escrita, leitura e fala.

Assim, o modelar constitui-se em movimento com o diálogo de interlocutores, ao problematizar no coletivo os fenômenos da natureza, de modo a compreender, desenvolver e socializar modelos explicativos. Articulando ações e atividades com artefatos/instrumentos em busca de evidências para complexificar argumentos e evidenciar no mover-se com e pela linguagem a oportunidade para transformar os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos.

Apresentar “concluir para além da conclusão” é deixar a proposição investigativa ao interlocutor leitor, sobre que modelos explicativos diferentes podem surgir ao refletir sobre a “A Experimentação em Ciências na EaD oportuniza o diálogo Investigativo Coletivo”. Constituindo em outros movimentos de escrita, leitura, fala e complexificação dos argumentos em torno da experimentação em Ciências, como coletivo de sujeitos que problematiza, constrói, desenvolve, modela, opera artefatos/instrumentos e estabelecem o diálogo investigativo em busca de aprender/compreender sobre os fenômenos da natureza, potencializando o (re) significar a natureza das Ciências e do ensino de Ciências.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, J. A. P. Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 28, n. 2, p.03, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BRAVO, Augustín Adúriz. **Una Introducción a la Naturaleza de la Ciencia: La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales**. 1ª Ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. As Práticas Experimentais no Ensino de Física. In: CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. et. al. **Ensino de Física**. Cengage Learning, São Paulo, 2010.

CHASSOT, Attico. **Educação ConSciência**. 2ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

GIORDAN, M. **Computadores e linguagens nas aulas de ciências: uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de significados**. Ijuí: Unijui, 2008.

GONÇALVES, F. P.; GALIAZZI, M. C. A Natureza das Atividades Experimentais no Ensino de Ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de Licenciatura. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. **Educação em Ciências: Produção de Currículos e Formação de Professores**. 2 ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.

LABURÚ, C. A., MAMPRIN, M.I. de L. L e SALVADEGO, W. N. C., **Professor das ciências naturais e a prática de atividades experimentais no ensino médio -uma análise segundo Charlot.** Londrina: Eduel. 2011.

LAMBOURNE, R. **Physics and Distance Education**. In *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education – Vol. 2*, eds. M. Vicentini, and E. Sassi. The International Commission on Physics Education (ICPE), 2008. Disponível em: <http://web.phys.ksu.edu/ICPE/Publications/teach2/lambourne.pdf>. Acesso em 19/04/2012.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5ª ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

MORAES, Roque. Aprender Ciências: reconstruindo e ampliando saberes. In: GALIAZZI, Maria do Carmo. et. al. (ORGs). **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências**. Unijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NOVAK, JOSEPH D.; GOWIN, BOB D. **Aprender a Aprender**. Plátano Edições Técnicas, Lisboa: Portugal, 1984.

VYGOSTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WELLS, Gordan. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press: New York, 1999.

WELLS, Gordon. Da Adivinhação à Previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem de Ciências. In: COLL, César; EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e**

discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional. Artmed, Porto Alegre, 1998.

Orientação de Pesquisa nos Fóruns de Discussão: Criando Possibilidades Pedagógicas na Plataforma Moodle¹

Abigail Noádia Barbalho da Silva

Diogo Pereira Bezerra

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus EAD,
Campus Pau dos Ferros.

RESUMO

Estudo de caso de caráter exploratório, que tem por objetivo identificar as principais ações pedagógicas planejadas nos fóruns de orientação dos trabalhos de conclusão de curso que levaram ao êxito as cento e setenta (170) pesquisas concluídas no período de 2010.2, do Curso de Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido, no âmbito da oferta da Universidade Aberta do Brasil/UAB em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN. O resultado dessa análise mostrou que o tipo de fórum aberto para cada pesquisa foi adequado em 88% dos fóruns, a qualidade comunicacional e interativa de caráter *organizacional* em 88%, e a avaliação contínua ocorreu em 48% dos fóruns abertos.

PALAVRAS-CHAVE: orientação de pesquisa; fórum; design de atividades de aprendizagem.

ABSTRACT

An exploratory study of case which aims to identify the main pedagogical actions in the forums of research that led to accomplish a hundred seventy final papers, in the year of 2010, Second Semester, at the Program of The Environmental Education and Geography of Brazilian Semi-arid, by the Open University of Brazil / UAB in partnership with the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte / IFRN. Fifty forums were analyzed at the Moodle Software, a virtual learning environment of that Program. The analysis pointed out that 88% of forums were adequate; 76% of forums demonstrate interactive communication of *organizational* type; and 48% of forums have continuous assessment.

KEY-WORDS: research tutoring, forum, learning activities design

¹ Trabalho apresentado na Área Temática Modelos Pedagógicos em EAD do I Seminário Internacional de Educação a Distância do IFRN.

Introdução

A organização do trabalho pedagógico voltado para orientação de pesquisa exige múltiplas dimensões do saber-fazer pedagógico que devem ser planejadas até alcançar seu objetivo último – a elaboração do TCC. No caso da Educação a Distância, essas múltiplas dimensões se articulam ao domínio das novas tecnologias e do uso do ambiente virtual de aprendizagem no qual ocorre todo o processo de orientação.

Partindo dessas considerações, o objetivo principal desse trabalho é investigar os fóruns abertos para orientação de TCC, procurando identificar ações pedagógicas que foram assumidos pelos professores orientadores e possibilitaram a conclusão exitosa das 170 pesquisas concluídas. O nosso campo de pesquisa é o espaço virtual da Plataforma *Moodle*, destinado à orientação dos trabalhos de conclusão do Curso de Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido, no âmbito da oferta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), através do seu Campus Educação à Distância, durante o período de 2010.2.

O nosso trabalho procurou responder ao seguinte questionamento: quais elementos pedagógicos foram preponderantes nos fóruns de discussão para que os professores-orientadores delineassem atividades de aprendizagem capazes de fundamentar e desenvolver as atividades de pesquisa de seus orientandos? O nosso trabalho é, portanto, um estudo de caso, em que se recorreu à análise documental dos dados, já que sua coleta será realizada no ambiente virtual da Plataforma *Moodle*. Esse estudo também se define como uma pesquisa qualitativa e exploratória, de acordo com a classificação de Gil (1999), pois procura esclarecer metodologias pedagógicas no âmbito da educação à distância, formulando problemas que se tornem objetos que possam ser investigados posteriormente.

Foram analisados cinquenta (50) fóruns abertos na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do referido curso, os quais foram enumerados para preservar a identidade de seus participantes. Essa contagem dos fóruns não levou em consideração a repetição de fóruns abertos pelo mesmo orientador, mas para cada orientador se considerou apenas um fórum. Esse critério foi adotado tendo em vista que os fóruns foram organizados por polos de apoio presencial, de modo que um orientador podia ter entre três a cinco orientandos em polos distintos.

A análise dos fóruns nos mostrou que os seguintes elementos facilitadores do processo de pesquisa foram priorizados durante a prática pedagógica dos docentes e: a) O tipo de fórum aberto pelo orientador e o *design* de atividades de aprendizagem com foco na

pesquisa; b) o foco na qualidade comunicacional e interacional possibilitada pelo fórum escolhido; e, c) a gestão do tempo e as ações de suporte à pesquisa, efetivadas no interior dos fóruns. Esses elementos se constituem também a estrutura assumida no corpo desse trabalho.

1. Seleção do Fórum Adequado e *design* de Atividades de Aprendizagem com Foco na Pesquisa

O primeiro passo tomado em direção à análise do nosso objeto de estudo foi de conhecer mais de perto a ferramenta do fórum, suas características comunicativas e possibilidades de interação com vistas ao planejamento de atividades de aprendizagem voltadas para a pesquisa. De acordo com Schlemmer (2009, p.166), “o fórum é uma ferramenta de comunicação assíncrona, que possibilita interações mútuas e reativas, e depende da relação entre os sujeitos – *throughput*”. Mas será que todos os docentes utilizaram o fórum para orientar seus trabalhos de pesquisa? Dos cinquenta fóruns escolhidos foi constatado que a grande maioria utilizou os fóruns para orientar as atividades, conforme o gráfico abaixo:

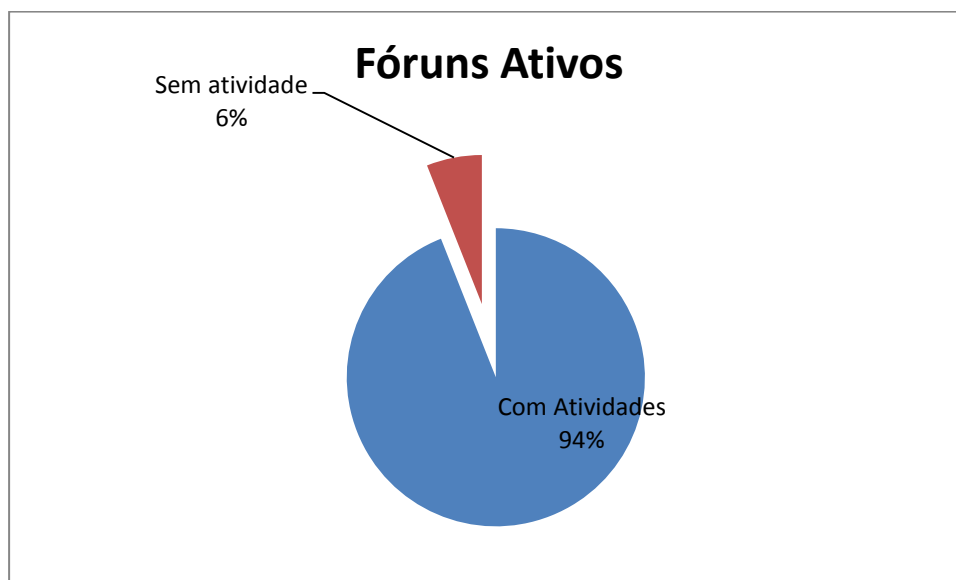


Gráfico 1 – Fóruns Ativos no Curso de Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, do IFRN/UAB no período de 2010.2.

A partir dessa confirmação quanto aos fóruns ativos no processo de pesquisa, o próximo passo foi identificar o tipo de fórum selecionado por cada docente. Esse aspecto é fundamental, pois ao utilizarmos o fórum com uma das ferramentas comunicativas da

orientação pedagógica, o planejamento deve ser elaborado considerando as especificidades de cada tipo fórum, a fim de saber se o fórum escolhido atende às demandas comunicacionais e interativas exigidas pela pesquisa. Por isso se torna muito importante que o docente-orientador conheça a tipologia dos fóruns para selecionar aquele cujos recursos atendam aos propósitos do trabalho de orientação.

No que diz respeito à tipologia do fórum na Plataforma *Moodle*, o fórum só pode ser aberto pelo professor da disciplina ou pelo tutor. Geralmente isso faz parte do planejamento elaborado para uma determinada disciplina. De modo geral, levam-se em consideração os objetivos de aprendizagem nas discussões fomentadas e a capacidade de conhecimento através da interação entre os sujeitos. Os tipos de fóruns que podem ser abertos na Plataforma *Moodle* foram elencados na tabela abaixo (Tabela 1):

Tipos de Fórum da Plataforma Moodle	Objetivos
Fórum Geral	<p><u>Objetivo de aprendizagem</u>: iniciar um tópico específico de acordo com o assunto geral apresentado pelo professor. O aluno pode iniciar o tópico, desde que o fórum já tenha sido aberto pelo professor. As respostas são individualizadas e os participantes escolhem qual tópico deseja participar.</p> <p><u>Do ponto de vista interacional</u>: mútua. Cada participante pode abrir seu próprio tópico. O docente acompanha o diálogo estabelecido pelo aluno e convoca outros a participarem daquele link.</p>
Fórum de Novo Tópico de Discussão	<p><u>Objetivo da aprendizagem</u>: iniciar um tópico de discussão dentro de um conjunto de possibilidades de assuntos. Qualquer um dos participantes pode iniciar um novo tópico, desde que o professor tenha aberto o fórum.</p> <p><u>Do ponto de vista da interação</u>: mútua. A interação é estabelecida de acordo com os interesses dos participantes.</p>
Fórum P e R (perguntas e respostas)	<p><u>Objetivo de aprendizagem</u>: lançar questionamentos específicos, que possam ser respondidos pelos demais participantes de acordo com seus interesses. Quem posta as questões é o docente; os demais participantes não podem postar novas questões. No corpo de cada link aberto ficarão as respostas dos demais participantes.</p> <p><u>Do ponto de vista da interação</u>: interação reativa.</p>
Fórum de única discussão simples	<p><u>Objetivo da aprendizagem</u>: propor um único assunto a ser discutido e os demais sujeitos respondem sequencialmente. Quem propõe? O docente, que tem autoridade de abrir o fórum.</p> <p><u>Do ponto de vista da interação</u>: interação reativa, pois todos são “forçados” a participar de um único corpo de respostas.</p>

Tabela 1 – Tipologia dos Fóruns da Plataforma Moodle

Alguns aspectos gerais dos fóruns abertos pelos docentes-orientadores foram delineados a seguir, para melhor compreensão da dinâmica de orientação dos trabalhos de

conclusão de curso. Do ponto de vista da tipologia de fóruns disponibilizada na Plataforma Moodle, os fóruns podem ser caracterizados da seguinte forma:

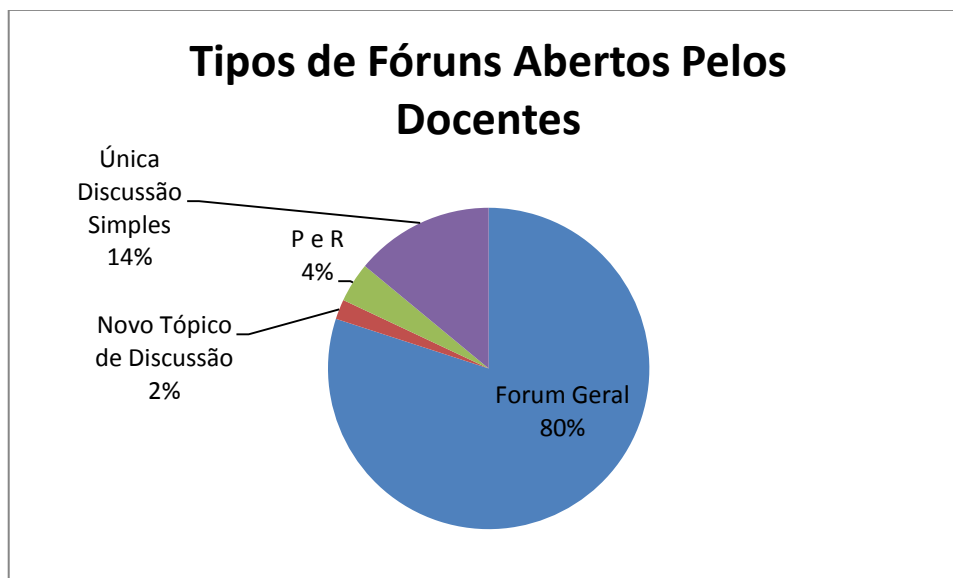


Gráfico 2 – Tipos de Fóruns abertos para orientação de TCC na Plataforma Moodle no Curso de Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido – IFRN/UAB, em 2010.2.

Como podemos verificar, a maioria dos orientadores optou pelo *Fórum Geral* como meio de interação. No caso da atividade de pesquisa, esse tipo de fórum é viável quando o professor tem um pequeno grupo de orientandos, pois o fórum proporciona uma interação mútua, em que a provocação das questões ou discussões postadas no fórum deve ser uma construção coletiva, isto é, todos dão sua colaboração nos assuntos abordados. Entretanto, fazemos uma ressalva de que tais contribuições sejam produto do consenso entre os participantes junto ao professor, pois em algumas situações podem se configurar em intromissão à orientação docente. Se o professor não quer a participação de todos no trabalho de pesquisa por razões particulares, pode estabelecer o critério de que cada orientando acesse exclusivamente o seu link no fórum. No caso dos fóruns investigados, não se encontrou esse tipo de critério.

Entretanto, encontramos um aspecto do diálogo que contradiz à função do fórum do tipo *geral*. É que 100% dos casos observados, isto é, nos 37 fóruns ativos, o diálogo que se estabelece é do tipo “um-para-um”. Isso ocorre porque esse tipo de fórum possibilita a orientação individualizada, mas aqui, caiu-se na concepção da orientação de pesquisa realizada nos moldes do presencial, isto é, considerando o diálogo como uma atividade focada entre o professor e o aluno. É evidente que muito do trabalho de pesquisa é uma construção

individual, mas quando vamos ao fórum a interação é o principal elemento coletivo que se propõe a auxiliar essa construção.

No caso de trabalhos de orientação que o orientador contempla apenas um orientando, o mais viável é que o fórum aberto seja do tipo “única discussão simples”, pois nesse caso, o diálogo é focado em um único indivíduo e, não há fragmentação no discurso; ele se mostra contínuo. O que observamos nos fóruns abertos dessa categoria é que a participação de mais de um orientando tornou confusa a orientação do professor, uma vez que cada um possui temas específicos e distintos. Nesse caso, a habilidade do professor deve ser demonstrada pela sua rapidez em responder prontamente os questionamentos, sem acumular grupos de postagens para dar uma resposta.

Uma terceira questão que precisa ser abordada diz respeito à relação entre o tipo de fórum selecionado e as atividades de aprendizagem desenvolvidas durante a pesquisa. Nesse sentido, o *design* de atividades precisa ser considerado como um planejamento adequado e oportuno que o docente dispõe para organizar sua prática pedagógica. De acordo com Simão Neto e Hesketh (2009), o *design* de atividades de aprendizagem é definido como metodologia pedagógica para organização do trabalho docente tanto nos ambientes presenciais como nos ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que “focaliza a criação, a elaboração e a oferta de uma série de ações que os alunos realizam durante sua rota de aprendizagem em um curso, disciplina, aula, oficina ou qualquer outro tipo de atividade educativa formal ou informal” (SIMÃO NETO; HESKETH, 2009, p.97).

Vale salientar que essas atividades são *não sequenciais* e suas subcategorias são *abertas*, no sentido de que o *docente-designer* é livre para tomar qualquer categoria geral como ponto de partida e também para inserir novas subcategorias de acordo com a necessidade da situação de aprendizagem. Para esses autores, a metodologia de design de aprendizagem consiste em oito categorias gerais que podem incorporar subcategorias, como designadas na tabela abaixo (Tabela 2).

Categorias Gerais de Atividades	Subcategorias de Atividades
Atividades de Exploração	Compreensão básica
	Fixação e memorização
	Navegação e descoberta
	Experimentação livre
	Abstração primária
Atividades de Expansão	Relação e associação
	Comparação
	Generalização

	Transferência
	Indução
Atividades de Aprofundamento	Detalhamento
	Complexidade
	Abstração secundária
	Dedução
	Interesses específicos
Atividades de Crítica	Análise crítica
	Desconstrução
	Recontextualização
	Ressignificação
	Reflexão livre
Atividades de Ancoragem	Contextualização
	Síntese
	Determinação e Relevância
	Aplicação
	Significação
Atividades de Criação	Design e planejamento
	Simulação e projeção
	Invenção (heurísticas)
	Criatividade
	Resolução de problemas
Atividades de Motivação e Valoração	Confiança
	Motivação, propósito e interesse
	Valorativas (valores individuais e coletivos)
	Perspectivas éticas
	Lúdicas
Atividades de Colaboração	Em equipe
	Socialização
	Cooperativas e colaborativas
	Solidárias
	Negociação e consenso

Tabela 2 – Tipologia das Atividades de Aprendizagem de acordo com Simão Neto e Hesketh (2009, p. 97-117)

O que nos chama a atenção nessa classificação é que ela nos dá uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem na educação à distância, de modo geral e, em particular, construir uma rota de aprendizagem para atividades de pesquisa e de orientação de trabalhos de conclusão de curso, considerando o fórum seu principal espaço de aprendizagem.

No que diz respeito ao fórum com vistas à orientação de pesquisa, o docente começa por analisar o projeto elaborado pelo aluno anteriormente, na disciplina de metodologia da pesquisa, pois assim ele se torna conhecedor das leituras que o aluno efetuou no tema proposto. A partir daí, decide-se qual das categorias gerais deve ser o ponto de partida para orientação propriamente dita. Na maioria dos fóruns analisados, o professor-orientador perguntou pelo tema/assunto que seus orientandos haviam definido. Em alguns

casos, houve mudança de tema daquele que havia sido elaborado no projeto de pesquisa, entregue anteriormente.

2. Foco na Qualidade Comunicacional e Interativa do Fórum

Outro aspecto importante que observamos nos fóruns analisados foi a qualidade da comunicação e da interação. Nesse sentido, perguntamos se o fórum aberto está relacionado a um modelo específico de EAD e que tipo de diálogo é estabelecido no seu interior. Para Pimentel e Andrade (2008) a relação comunicativa entre professor e aluno determina também o modelo de educação à distância a ser adotado. Esses autores estabelecem sete tipos de comunicação entre professor e aluno: *difusão*, *tutoração*, *moderação*, *orientação*, *colaboração*, *cooperação* e *auto-instrução*. Embora esses modelos definam o tipo de educação à distância que um curso poderia ofertar, é possível tomar essas características comunicativas para os fóruns de discussão.

No caso do trabalho de orientação de pesquisa, dentre os tipos apresentados, sugerimos um híbrido entre o *modelo de moderação* e o *modelo de orientação* como modelo que parece ser o mais adequado. Se, por um lado, a comunicação do *modelo de orientação* é definida como sendo “predominantemente do aluno para o professor”, pois “o professor precisa compreender o aluno (que comunica-se mais) para só então poder orientar ou tirar uma dúvida específica (professor comunica-se menos)” (PIMENTEL; ANDRADE, 2008, apud GARRIDO, 2009, p.22), por outro lado o *modelo de moderação* estabelece um equilíbrio na comunicação, já que o professor deve acompanhar todo o processo de pesquisa. Justifica-se, então, a escolha de um modelo híbrido, pois em uma pesquisa científica o objeto de estudo, a metodologia e o referencial teórico foi definido de modo prévio e livre pelo aluno, de modo que este tem que saber argumentar sobre a construção teórica e metodológica dada a um referido objeto, enquanto o docente tem por função avaliar se os encaminhamentos dados pelo aluno estão devidamente articulados.

O tipo de comunicação que pode ser estabelecida através do fórum é aquela de “todos-para-todos”. Isto significa que os participantes de um grupo podem interagir dentro do espaço do fórum, contribuindo com seus conhecimentos e habilidades. Então, qual seria o papel do professor-tutor? Para Garrido, “o professor-tutor, nesse cenário, deve exercer um papel efetivo na mediação e na moderação dessas interações, ao mesmo tempo em que deve atuar como motivador da comunidade” (GARRIDO, 2009, p.118). Entretanto, há um aspecto que deve ser levado em consideração: a habilidade dos membros do grupo em participar

compreendendo que o fórum é uma ferramenta de aprendizagem que parte do princípio da colaboração, isto é, de que todos constroem o conhecimento coletivamente.

No caso dos fóruns investigados na Plataforma Moodle, constatou-se que a comunicação estabelecida em todos os fóruns pode ser identificada do tipo “um-para-um”, embora que o fórum seja uma ferramenta que possibilite a comunicação de “todos-para-todos”. As dúvidas, em geral, foram postadas pelos alunos e respondidas pelos professores-orientadores, não havendo a participação direta dos demais membros do grupo em suas respostas. Nesse caso, a categoria de *colaboração* não foi explorada adequadamente, seja por falta de compreensão dessa categoria, seja por falta de hábito. É interessante observar que dos quarenta fóruns gerais, apenas três não funcionaram, pois só existe a mensagem inicial do orientador e nada mais. Outros três ainda tiveram baixa frequência dos interlocutores, considerando como baixa frequência menos de cinco intervenções ou tentativas de diálogo.

No fórum, o diálogo está dividido em duas vertentes: o *diálogo inicial* ou de abertura do fórum e o *diálogo específico*. O diálogo inicial é aquele que chama os membros do grupo a participar do fórum e, especifica como e quando ocorrerá essa participação. Nesse diálogo, os critérios de participação devem ser objetivos e claros, assim como a frequência do *feedback* das postagens e as datas-limites para encerramento das atividades planejadas.

No caso dos diálogos de abertura dos fóruns foram poucos aqueles que postaram uma mensagem específica, levando em consideração as informações sobre os critérios da pesquisa, o tempo de comunicação, o cronograma da instituição para os principais procedimentos e conclusão da pesquisa. 20% dos fóruns possuem esses elementos no diálogo inicial; os demais possuem uma mensagem geral de convite para participar, sem trazer as especificidades do processo. Esse é um aspecto comunicativo que precisa melhorar. Segundo Garrido a abertura do fórum deve considerar alguns elementos básicos e, dentre eles, o que afirma que “as questões para reflexão de um fórum devem ser bem elaboradas e, preferencialmente devem conter uma boa gama de informações para substanciar a interação com a comunidade” (GARRIDO, 2009, p.117).

No que diz respeito ao *diálogo específico*, este consiste no delineamento de atividades relacionadas aos assuntos desenvolvidos pelos alunos. Para Zabala (1998, p. 18), “a maneira de configurar as sequências de atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa.” Para esse autor, modelos de prática educativa distintos pressupõem também sequências de atividades distintas. Nos fóruns analisados, algumas atividades de aprendizagem aparecem nas orientações dos docentes e foram elencadas na tabela a seguir (Tabela 3).

Tipo de Atividade Geral	Subcategorias da Atividade Principal	% Fóruns
Exploração	Identificação de tema, problema e hipóteses de pesquisa.	94%
Expansão	Apresentação de referências bibliográficas e de leituras.	88%
Aprofundamento	Síntese das leituras e relação com outras leituras complementares, disponibilizadas pelos docentes.	24%
Crítica	Ressignificação do objeto de estudo.	55%
Ancoragem	Contextualização na realidade local investigada	55%

Tabela 3 – Atividades de Aprendizagem delineadas nos fóruns analisados

Como podemos ver, atividades mais complexas nem sempre foram desenvolvidas através dos fóruns. Isso se deve a fatores comunicativos entre docentes e alunos que extrapolam essa ferramenta de comunicação. As atividades de aprofundamento, que deveriam indicar textos disponibilizados para os alunos na Plataforma, situam-se apenas em 24%, isto é, apenas doze professores abriram pastas de arquivos com textos complementares para que fossem lidos e utilizados pelos alunos em suas pesquisas. Esse aspecto é muito importante, pois muitos alunos são oriundos da zona rural, dos rincões mais distante da capital ou de cidades nas quais se situam centros universitários que possuem bibliotecas equipadas para a pesquisa.

Ainda sobre o diálogo nos fóruns, há um destaque para o tipo de diálogo que Poletto et al (2006) denomina de *diálogo organizacional*. Isto é, são mensagens voltadas para organização de um texto ou outra atividade que não produz necessariamente uma discussão coletiva. Tal é o caráter dos fóruns de orientação analisados no curso em destaque. Algumas orientações foram observadas: como estruturar um artigo, aviso convidando o aluno à releitura do texto com as sugestões para correção, como confeccionar um banner etc. Para Garrido (2009, p.119), esse tipo de diálogo é superficial, mas poderá contribuir para a fundamentação dos temas estudados.

Do ponto de vista das interações, Primo (2006) estabelece dois tipos: *reativas* e *mútuas*. No primeiro caso, a interação ocorre dentro de um sistema fechado de estímulo-resposta; no segundo caso, os indivíduos interagem de forma colaborativa, que é marcada pela imprevisibilidade do diálogo cujo fluxo é aberto e contínuo. Garrido (2009, p.118) observa

que “as interações nesse meio virtual normalmente são simultâneas, envolvendo as relações entre os usuários e, entre os usuários, as informações e conhecimento”. No caso dos fóruns de orientação, a interação ocorreu de forma reativa na maioria dos casos (94%), pois o aluno reage às correções dos orientadores e estes, por sua vez, dão as instruções gerais para a continuidade do processo de pesquisa.

3. Gestão do Tempo e de Ações de Suporte à Pesquisa Como Estratégias Motivadoras da Construção da Pesquisa

A gestão do tempo

De acordo com o que foi discutido anteriormente, é possível caracterizar o fórum e a pesquisa dentro de um período de tempo específico para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Nesse sentido, a gestão do tempo é um fator fundamental desde o início do processo até o seu final. O primeiro passo nessa direção é estabelecer um consenso quanto ao período em que deve ocorrer o *feedback* das mensagens postadas, para que seja assegurada a oportunidade de revisão, reformulação e nova construção pelo discente. No curso investigado há um consenso de que este período não ultrapasse quarenta e oito horas (48h).

Entretanto, nos fóruns analisados há um problema duplo no que diz respeito à gestão do tempo: casos em que o discente não responde à mensagem inicial e subsequente do professor; e casos em que o docente não responde às mensagens dos orientandos no período estabelecido. Decorrente dessa situação, em alguns casos observou-se que em menos de 24h, o aluno já quer algum resultado do orientador. Geralmente, esse tipo de problema é evidenciado quando a mensagem inicial do fórum não estabelece o critério do tempo de *feedback* das postagens. Garrido alerta que “deve haver uma combinação prévia com o grupo para o estabelecimento de datas limite de postagens das interações, tanto para os alunos como para o professor/tutor” (GARRIDO, 2009, p.117).

Outro fator que se percebe nos fóruns abertos é que as atividades não foram planejadas de acordo com os procedimentos das pesquisas, no que diz respeito ao tempo necessário para cada procedimento. Na maioria dos casos, consideraram-se apenas as datas de postagens das três versões do artigo. E, de fato, os professores se preocuparam em avisar seus orientandos a respeito dessas datas. Os procedimentos de pesquisa prévios a essas postagens é que não possuem prazos específicos. Aqui, o alerta segue na direção de que, os alunos não tendo uma diretriz segura quanto ao prazo de um procedimento, poderão compreendê-lo de modo livre e extrapolar o tempo necessário para a realização de uma atividade. Um exemplo

disso é quando o orientador solicita especificar melhor o tema da pesquisa porque o mesmo está muito amplo. O tempo hábil de 48h para dar um retorno ao orientador é o suficiente. Contudo, outras atividades que exigem leituras aprofundadas poderão necessitar de um tempo maior para cumpri-las.

Pelo que podemos compreender desse processo do planejamento é que ele depende do projeto inicial do aluno, entregue no início da orientação. Através dele o professor poderá planejar as etapas junto com o orientando, de modo que estabeleça um ritmo ao diálogo que implique em continuidade à pesquisa. Desenvolver uma cultura de planejamento para a atividade de orientação considerando o tempo de cada atividade é, pois, um desafio à prática docente na educação à distância. Esse fator deve considerar também o domínio das ferramentas que o ambiente virtual capazes de desenvolver, em tempo hábil, determinadas atividades.

Ações de suporte à pesquisa no interior dos fóruns

Para o estudo aqui desenvolvido, consideram-se ações de suporte à pesquisa aquelas ações que ocorrem no interior dos fóruns através de elementos textuais que são anexados como complemento ao diálogo, links de acervos virtuais para consulta e reformulação do referencial teórico da pesquisa, ou instruções específicas de apresentação do trabalho, de confecção de banner etc. Esses elementos estão articulados à pesquisa por diversas razões, uma delas, a mais comum, é viabilizar o processo avaliativo do relatório final ou do texto do TCC, propriamente dito.

No caso dos fóruns de pesquisa analisados, podemos perceber que quase a metade contém os textos dos orientandos anexados para correção dos orientadores. 48% dos fóruns analisados trazem anexados os textos para correção em etapas diferentes, demonstrando que houve um entendimento que a avaliação desses trabalhos deveria acontecer de forma contínua ou processual. Os demais fóruns, embora não constem os anexos, trazem informes sobre o envio de textos para correção, levando em consideração links específicos, abertos fora do espaço do fórum, para postagem. Os dados sobre a quantidade de fóruns com textos anexos podem ser expressos no gráfico a seguir.



Gráfico 3 – Porcentagem de Fóruns Com Anexos Textuais Para Correção

Para Friedrich (2009) existem dois critérios metodológicos de avaliação: o quantitativo e o qualitativo. Esses dois critérios estão presentes na atividade de pesquisa. O critério quantitativo é aplicável no final da pesquisa, quando há de se atribuir uma nota ao texto elaborado e à apresentação do assunto. O critério qualitativo, porém, é realizado ao longo do processo, pois “contempla a bidirecionalidade, o ir e o vir para a construção do conhecimento, permitindo que o aluno experimente crescer em cada etapa desse processo” (FRIEDRICH, 2009, p.55). Nos fóruns que trouxeram os textos anexados se observou esse critério qualitativo sendo adotado, pois as correções ocorreram de forma contínua. Os fóruns que não trazem o anexo, o meio pelo qual ocorreu a correção nem sempre é dito no diálogo, apenas o docente informou que havia corrigido e enviando o texto para o aluno (por email?); não sabemos dizer.

Entretanto, para que o critério qualitativo seja executado satisfatoriamente, uma ação de suporte que precisa ser considerada é a de tornar disponível um cronograma de procedimentos de pesquisa que considere o movimento de ida e volta do texto que será avaliado, considerando o período inicial da pesquisa até o primeiro momento de entrega da versão final do texto. Dessa forma, a correção se torna um processo de construção no qual se preza pela qualidade do trabalho desenvolvido.

De fato, se quisermos um trabalho cujo objetivo é a qualidade e, considerando as especificidades da atividade de pesquisa, acreditamos que o tipo de avaliação a ser adotada é aquela de processos, pois segundo Garrido (2009, p.141):

A avaliação processual ou contínua refere-se àquela cuja expectativa, em termos de objetivos, pretende acompanhar o aprendiz em sua trajetória de construção de conhecimento e indicar a ele quais as suas principais dificuldades, pontos fortes, indicadores e orientações referentes ao seu processo diante de uma determinada aprendizagem, seja esta de cunho profissional ou escolar/acadêmico.

Assim, no caso da pesquisa, quando a avaliação é feita apenas no produto final do trabalho, corre-se o risco de que o texto não esteja satisfatório e a tarefa de sua correção se torna muito árdua tanto para o aluno como para o orientador, que precisam rever todos os procedimentos da pesquisa, identificar os erros e estabelecer novos encaminhamentos. Quando a avaliação é processual e contínua, geralmente, apela-se para uma correção em cada etapa da pesquisa, por exemplo, ao concluir um tópico do texto. Torna-se mais fácil rever os erros e prosseguir com novas orientações. Por isso, é necessário que o professor, desde o início da orientação, possua um critério metodológico de avaliação, deixando-o claro para o aluno o critério adotado.

Conclusão

Conforme podemos perceber durante esse trabalho de investigação nos fóruns para orientação do trabalho de pesquisa, os docentes dessa primeira turma de especialização tiveram dois grandes desafios pela frente: de um lado, vencer as limitações de um trabalho pedagógico visto tradicionalmente como tarefa individualizada e presencial, para acompanhar de forma colaborativa e à distância as pesquisas efetivadas; e, por outro lado, dominar as ferramentas disponibilizadas na Plataforma Moodle, as quais priorizam o diálogo e as interações como principais elementos da prática pedagógica.

Refletir sobre a prática docente nos fóruns, lendo repetidamente os diálogos que neles se inserem, nos fez perceber que muito de nossa experiência no ensino presencial é trazida para a educação à distância, apesar da ferramenta tecnológica que dispomos poder realizar muito mais. A execução de atividades de aprendizagem que estas ferramentas possibilitam no campo da comunicação e da interação nos leva a admitir que as limitações impostas pela distância geográfica entre os interlocutores do processo de aprendizagem não podem ser vistas mais como impeditivos para o trabalho pedagógico. Resta-nos aprender a pisar no solo das novas tecnologias com segurança e com objetivos precisos do que queremos alcançar no final de cada processo.

Se compreendermos a pesquisa como um trabalho orientado, na modalidade à distância é necessário que se faça com planejamento das sequências das atividades, considerando o tempo como seu aliado e a construção coletiva como meio de produção do conhecimento. Durante esse percurso, a avaliação não pode ser compreendida com um ato final do processo, mas como uma ação processual que inclui não só o material produzido pelo educando, mas também as ações docentes. Elas precisam ser vistas e revistas durante o processo para que se atinja um trabalho centrado na qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GARRIDO, Susane M. L. **Planejamento**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

GEBRAN, Maurício Pessoa. **Tecnologias educacionais**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

NÖRNBERG, Nara et al. **Avaliação**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev, Galperin*: formação de conceitos e princípios didáticos. São Paulo: Líber, 2009.

POLETTI, Rafael Luís et al. **Acompanhamento tutorial em ambiente virtual de aprendizagem: uma experiência com categorização de interações**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc033.pdf>> Acesso em: 01/08/2012.

SCHLEMMER, Eliane. **Telepresença**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

SIMÃO NETO, Antonio; HESKETH, Camile Gonçalves. **Didática e design instrucional**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

TOZONI-REIS, Marília F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2 ed. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

O Ensino EaD Como Processo de Transformação: Os Desafios e as Vantagens de um Novo Paradigma Educacional no Processo de Ensino Aprendizagem ¹

Bernardino Galdino de Sena NETO²

Francisco Carlos de MEDEIROS³

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

Discutir o ensino EaD (Educação a Distância), como um modelo pedagógico que vem fazendo uma transformação significativa no processo educacional do nosso país e provocando uma mudança no paradigma educacional recentemente utilizado, é o principal objetivo deste trabalho. O referido artigo inicia-se abordando a questão da legislação e institucionalização desta modalidade de ensino, ancorado em trabalhos já realizados e defendidos por vários autores da área. Posteriormente, se direciona a execução do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, onde de forma objetiva e com a intenção de mostrar esta modalidade de ensino, como uma perspectiva de que o conhecimento é concebido como resultado da ação do sujeito sobre a realidade, estando o aluno na posição de protagonista no processo da aprendizagem. Em seguida, a discussão, se volta para a forma de como, na prática, os cursos são executados. Esta abordagem vai da produção do material didático e sua disponibilização, até as ferramentas virtuais utilizadas no processo virtual de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a Distância; Modelo Pedagógico; Autonomia

ABSTRACT

Discuss teaching DE (Distance Education) as a pedagogical model that has been making a significant transformation in the educational process of our country and causing a shift in the educational paradigm used recently, is the main objective of this work. The article begins by addressing legislation and institutionalization of this type of education, anchored on work already done and advocated by several authors. Later, it directs the implementation of the teaching-learning process itself, where objectively and with the intention of showing this type of education, as a perspective that knowledge is conceived as a result of the action of the subject about reality, being the student in the leading role in the learning process. Then, the discussion turns to form as in practice courses are executed. This approach will the production of educational materials and making them available until the virtual tools used in the process of virtual learning.

KEYWORDS: Distance learning; teaching Model; Autonomy

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Estudante de Graduação 6º semestre do curso de Administração Pública pela UFRN, email: nettosena@hotmail.com

³ Estudante de Graduação 6º semestre do curso de Administração Pública pela UFRN, email: carlinhopmsf@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A partir das transformações sócio educacionais do mundo contemporâneo, o ensino na modalidade a distância apresenta-se atualmente como uma possibilidade renovada de formação técnica e acadêmica para uma considerável parcela da população mundial, na medida em que muito se difunde a construção do conhecimento por bases do sistema EaD, através da qualidade ofertada nos cursos, do material didático, do apoio pedagógico e institucional. Essa nova característica ocorre devido ao intenso processo de mudança no conceito valorativo de ensino, que acontece devido os novos processos tecnológicos que influenciam na qualidade e dinamicidade das ferramentas de ensino-aprendizagem, o que vem a quebrar o paradigma que inicialmente vinculava o ensino EaD ao baixo nível de prestígio, que qualificava esta modalidade de ensino, nas palavras de BELLONI, 2001, p.91, “como uma solução paliativa, emergencial ou marginal com relação aos sistemas convencionais”, o qual gerava dúvidas quanto a qualidade do ensino que era ofertado e a viabilidade de fracassos por parte do processo de aprendizagem.

Assim, a partir da criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no ano de 1996, houve uma valorização formal da modalidade de ensino, legitimando-a como parte do sistema. Dessa forma LOBO NETO, 2006, p,413 afirma

A regulamentação da educação a distância, mesmo com aspectos merecedores de aperfeiçoamento e reparos, dada a persistência de arraigados preconceitos a favor e contra, já nos apresenta elementos suficientemente consistentes de estímulo para ações significativas e responsáveis em favor de uma educação de qualidade.

Essa melhoria na visibilidade e abrangência dos cursos do sistema EaD, muito se deve a nova articulação entre teoria e prática, entre projeto pedagógico e logística de funcionamento dos cursos, que aliados as ferramentas tecnológicas do mundo contemporâneo, causam uma complexidade de informações produtoras de conhecimento e de formação acadêmica e profissional, embasados pelo uso virtual do material didático e afins, devendo este aparato estar em consonância com às políticas, diretrizes, parâmetros e padrões de qualidade definidos, para cada nível educacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dessa forma, as instituições devem adequar os cursos oferecidos às características do público-alvo, adotando referenciais teórico-práticos que possibilitem a aquisição de

competências que favoreçam o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional do participante.

De acordo com PIMENTEL, 2006, p.9, as atuais condições propiciadas pelo desenvolvimento tecnológico “fazem com que haja um desenvolvimento vertiginoso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) mediadas com transmissão via satélite, internet e material multimídia”. Esse processo interativo de comunicação e produção de conhecimento é também citado por ALMEIDA, 2003, p.330, quando esta afirma que “o advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas da EAD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais”.

Para Aretio (1997), a ação sistemática de diversos recursos didáticos e o apoio institucional, o qual proporciona independência e flexibilidade na aprendizagem, coloca o sistema de educação a distância como bidirecional, situando o estudante na posição de sujeito não apenas receptor de informações e mensagens, mas na posição em que necessita estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas, mesmo estando este, participando de um processo educacional que se constitui a distância, através do multifacetado leque de tecnologias informacionais dispostos ao uso do aluno.

Partindo desses pressupostos, buscamos examinar o ensino a distância no Brasil, com o objetivo de mostrar de que forma o ensino EaD encontra-se estruturado, a partir de um modelo pedagógico específico para esta modalidade, e do desenvolvimento e execução dos cursos, dos processos de produção do material didático, funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem, e das experiências de acesso a plataforma virtual (moodle) enquanto sala de aula do estudante do ensino EaD no mundo contemporâneo, justificando nossa pesquisa, a partir das possibilidades de contribuição que este trará ao meio científico e acadêmico, quando disposto em bases de pesquisas presencial ou virtual, contribuindo como fonte à consultas e análises a outros estudiosos, corroborando teorias, conceitos e opiniões.

Para tanto, o presente artigo estrutura-se da seguinte forma: na seção um temos o texto introdutório, na seção dois trabalhamos com alguns teóricos que tratam do tema, seguido na seção três pela metodologia trabalhada na pesquisa, a discussão do tema proposto nos objetivos na seção quatro e cinco, culminando nas conclusões apresentadas na seção seis, ainda acompanhada das referências bibliográficas na seção sete.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo tem como base teórica autores brasileiros e estrangeiros que sustentam as teorias educacionais do sistema de ensino a distância – EaD – sob a perspectiva da utilização das ferramentas interativas para o desenvolvimento e construção do conhecimento através de plataformas virtuais de aprendizagem. Esse sistema virtual de aprendizagem nas palavras de PRETI, 2000, p.1, deve ser compreendido como uma modalidade de ensino e não uma metodologia, tendo em vista que “esta modalidade embasa-se em teorias, concepções e metodologias que dão sustentação à educação presencial”, para que assim se evite a ideia de um ensino paralelo ou substitutivo do ensino presencial.

Sob a fundamentação das características da EaD, Moran (apud PIMENTEL, 2006, p.9), afirma que, “Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente”.

O ensino EaD compreendido como um encadeamento de teorias repassadas aos alunos por meio virtual, traduz um paradigma de conhecimento largamente baseado na ideia de rede de conhecimentos, onde há uma conexão entre todos os conceitos e teorias, não havendo hierarquias conceituais, colaborando portanto, para a constituição de um instrumento capaz de realizar uma transformação potencial na forma de se trabalhar o conhecimento.

Sob essa perspectiva MORAES, 2007, p.96, entende que o conhecimento em rede implica em

Um instrumento aberto à participação, uma estrutura dissipadora e que está em constante fluxo de energia, capaz de crescimento e transformação sem fim. A imagem de rede, tanto do conhecimento em rede como de redes de conhecimento, pressupõe flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização. Representa que todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, é um conjunto de elementos conectados entre si, e pode também chegar a representar uma nova aliança da humanidade na utilização do conhecimento para a sua própria reconstrução.

Ou seja, atualmente não se pode praticar a educação e a construção do conhecimento de forma fechada, isolada e estável, tendo em vista o grande volume de energias que dissipam o conhecimento para além das tradicionais salas de aula,

indicando novos caminhos para o desenvolvimento da aula e da troca de saberes para os patamares tecnológicos das plataformas virtuais de aprendizagem.

A partir do intenso processo de transformação que o mundo está passando, percebemos que o conhecimento se modifica a cada dia, estando este processo condicionado entre inúmeros fatores, aos processos tecnológicos de informação, por onde há uma nova e crescente demanda para um novo tipo de tecnologia, que pautado em novos instrumentos e ferramentas, alteram a cultura oferecendo novas formas de fazer, e principalmente as formas de pensar esse fazer. Diante esse cenário, intensificam-se os processos educacionais na modalidade a distancia, conceituado por Moore; Kearsley (apud PIMENTEL, 2006, p.11), como

O aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrumentais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica.

Partilham ainda desse pensamento MORAES, 2007, p.121, quando afirma que

o novo cenário cibernético, informático e informacional não vem apenas marcando nosso cotidiano com modificações socioeconômicas e culturais, vem também mudando a maneira como pensamos, conhecemos e aprendemos o mundo.

e Lévy (apud MORAES, 2007, p.122) ao citar que

com a informatização, está surgindo um novo tipo de gestão social do conhecimento, na medida em que usamos um modelo digital que não é lido ou interpretado como um texto clássico, mas “explorado” de forma interativa.

Portanto, os textos e teorias escritos em livros de papel atualmente não são suficientes, sendo oportuna a utilização de modelos computacionais que a cada dia evoluem em seu método de transmissão ao leitor. Dentre esses modelos, destaca-se o livro eletrônico e-book, já bastante disponível para uso em aparelhos eletrônicos portáteis.

Nessa linha de pensamento Naisbitt (apud MORAES, 2007, p.116), compreende que “a tendência da evolução tecnológica é superar barreiras relacionadas com o tempo,

à distância e mesmo com os idiomas”, tornando o leitor até certo ponto auto-suficiente na aquisição de informações que se transformarão em conhecimento.

Ligado a questão do indivíduo isolado ou em grupos através das redes de conhecimento, chegamos ao processo construtivo do fazer conhecimento de forma autônoma que MORAES, 2007, p.223 entende ser

O que há de mais fundamental num mundo em permanente evolução, onde a transitoriedade, o incerto, o imprevisto e a mudança estão cada vez mais evidentes e são características que deverão estar presentes nos ambientes de aprendizagem no que se refere ao perfil tanto do aluno quanto do professor.

Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem se constituem através das interações isoladas e individuais, porém em contexto de diálogo e cooperação com ações de reciprocidade, complementaridade e correspondência entre os participantes do processo interativo de construção do conhecimento. Dessa forma MORAES, 2007, p 224 enfatiza que

O aprendizado autônomo pressupõe flexibilidade, plasticidade, facilidade para mudar valores, para promover diálogos e potencializar habilidades de comunicação no que se refere à cooperação, à coordenação e à decisão decorrentes das vivências de trabalho em grupo na procura de soluções conjuntas para os problemas; esse aprendizado reconhece a importância das experiências individuais e coletivas, além de recorrer a participação de cada membro do grupo na construção do saber, que já não é individual e, sim, coletivo.

Nesse sentido, observadas as definições de Preti (1996), PIMENTEL, 2006, p.11, vem enfatizar a capacidade do estudante, através do estudo independente e individualizado, “de construir seu caminho, seu conhecimento, por ele mesmo, de se tornar autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões”.

3 METODOLOGIA

Na perspectiva de desenvolver o presente trabalho, fundamentado em teorias que embasam a temática do ensino a distância com foco na autonomia e aprendizado do aluno, desenvolvemos o artigo sob base conceitual de autores nacionais e internacionais, clássicos e contemporâneos. Esses autores a partir de diversos olhares interpretam o ensino a distância com perspectivas de aprendizagem, baseados em experiências vividas ou observadas, através do olhar crítico de quem entende do assunto. Disposta à consulta

e pesquisa, existe uma considerável gama de livros, textos, artigos, coletâneas e ensaios referentes à temática abordada.

Dessa forma, a literatura especializada, ao dispor de conhecimentos estruturados a partir dos estudos científicos já realizados, propicia o encadeamento de conceitos, idéias, opiniões e conclusões que nos permite dialogar contemporaneamente com estes conceitos, atrelados à nossa prática enquanto discente da estrutura virtual e presencial de aprendizagem trabalhada nos cursos de graduação e pós-graduação do sistema EaD, que forma um conjunto sistemático de conhecimentos, com bases sólidas, mas também questionáveis, sendo um processo natural na construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, na formulação e reformulação de novas teorias, novas práticas e novos saberes concernentes ao infinito campo de conhecimento que as ferramentas interativas dispõem e propiciam dentro do universo global do saber.

Na prática, o suporte metodológico para a realização deste estudo se deu através de consulta e análise de informações extraídas de obras da literatura já existente sobre o tema, com um estudo exploratório das fontes. Foram realizadas pesquisas bibliográficas por meio de livros dispostos no acervo da Biblioteca Setorial da UFRN campus Caicó/RN, além de artigos científicos extraídos da internet, que nos proporcionaram teorias suficientes ao encadeamento das idéias centrais do tema, elencando e desenvolvendo a linha de pesquisa pela qual nos propusemos a trabalhar.

4 A INOVAÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO EAD.

Com as intensas transformações sociais vivenciadas no mundo moderno, cresce os desafios pela institucionalização de novos modelos educativos que atendam demandas cada vez mais crescentes, e que exigem processo formativo por meio dos sofisticados sistemas de informação em rede, pelo fato de propiciar maior abrangência aos grupos em situações diversas, que por motivos variados se encontram fora das salas de aula e do meio acadêmico.

Com a perspectiva de se observar um modelo voltado ao ensino EaD, faz-se necessário conceituar modelo, nas palavras de BEHAR et al, 2007, p.3, como um dos conceitos científicos que alicerçam a atividade científica e que permite “comparar, simular e compreender fenômenos a partir dos seus modelos”.

A partir da crise pragmática que a educação vem enfrentando, fica visível a necessidade de se realizar mudanças nas práticas educacionais, como também nos modelos pedagógicos utilizados. Assim, as características do desenvolvimento das

competências e habilidades, do respeito ao ritmo individual e autônomo e da aprendizagem via redes de convivência surge como um espaço pedagógico novo e com perspectivas de grande alcance, sendo estes característicos do ensino na modalidade a distância (EaD), que está alicerçado em bases legais que o sustentam, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004.

Para o desenvolvimento de cursos ou disciplinas integrantes da modalidade EaD, é necessário que se observe os princípios filosóficos e pedagógicos desse sistema estrutural de ensino, buscando atender os aspectos gerais no tocante ao funcionamento de todo o sistema interativo virtual e presencial dos cursos oferecidos e o seu funcionamento. BEHAR et al, 2007, p.2 enfatiza que ser “Preciso dar foco à construção, à capacitação, à aprendizagem, a educação aberta e à distância, na gestão do conhecimento”, tendo conceitos como a construção do conhecimento, a autonomia, a construção de um espaço heterárquico de cooperação dentre outros, como alicerce deste novo modelo estratégico de ensino.

Aliado ao novo processo de compreensão da educação mundial, baseado nos parâmetros legais do sistema EaD, observa-se a inovação tecnológica nos processos de ensino-aprendizagem como estratégia fundamental para a democratização e elevação do padrão de qualidade da educação brasileira, por onde não seria possível desenvolver as competências que o mundo atual exige do formando, sem o uso intensivo dessas tecnologias, que abrem um extenso leque de oportunidades no tocante a formação e capacitação do discente. Se compararmos a gestão instrumental das ferramentas interativas contemporâneas às formas utilizadas há algumas décadas atrás, como a realização de cursos por correspondência, ficará visível o diferencial que a interatividade dos novos meios tecnológicos traz ao desenvolvimento dos cursos atuais, na medida em que uma maior velocidade da informação, aliado ainda a uma vasta gama de possibilidades que o meio virtual oferece, colocando, portanto o aluno-usuário em posição privilegiada, devido principalmente ao ilimitado acesso a informação que a internet proporciona.

5 EAD, AMBIENTE VIRTUAL E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM.

5.1 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Nos últimos anos, em consequência da difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), vem se observando um relacionamento, cada vez mais estreito entre professores, neste caso, tido como “detentores do conhecimento” e alunos. Resultado disso, é o crescente aumento do Ensino a Distância (EaD) no nosso país e no mundo, pois o leque de oportunidades de se buscar conhecimento se abre, através de diversas formas de modelar e exercitar a aprendizagem.

Falando-se em aprendizagem, se faz necessário relatar, o que afirma Almeida 2000, p.79, quando esta afirma que

É preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, disponibilize as informações pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos.

Nesse contexto, é importante, dizermos que se deve ofertar o conhecimento à disposição de um número, cada vez maior de usuários, sendo necessário dispor de ambientes de aprendizagem onde as ferramentas tecnológicas, possam melhor colaborar para uma reflexão crítica em relação a esse aprendizado.

A Criação deste ambiente vai desde a construção do projeto pedagógico, passando pelas ferramentas a serem utilizadas pelo aluno EaD até chegar a formação de uma equipe multidisciplinar que esteja apta a acompanhar e dar apoio ao aluno em todas as etapas da sua caminhada. Em se tratando de ferramenta, é oportuno relatar, que os recursos dos ambientes digitais são os já tão utilizados pela população na rede mundial de comunicação, como por exemplo: fóruns, bate-papo, conferência, dentre outros.

5.2 O AMBIENTE VIRTUAL

Sistemas de softwares, altamente desenvolvidos e apoiados em conceitos metodológicos e pedagógicos para ser o elo principal entre professor/aluno na realização do ensino aprendizagem virtual ou semipresencial. Esta ferramenta auxilia o professor na condução do curso, como também os estudantes, já que este espaço é na verdade sua sala de aula, onde é lá, que esses estudantes terão acesso a toda equipe de apoio como professores, tutores a distancia, tutores presencias, seus colegas de cursos e até mesmo de outros cursos. Esta intercomunicação, se dar através de vários instrumentos oferecidos por uma Plataforma virtual denominada de MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). É bom que se diga, que

além de todo esse aparato tecnológico, ainda é oferecido material pedagógico impresso a todos os alunos, como também uma infinidade de material em mídia para download, principalmente em formato PDF, para que os estudantes possam complementar suas atividades. Segundo Lévy (apud PIMENTEL, 2006, p.74)

Vivemos hoje, uma evidente metamorfose do funcionamento social, das atividades cognitivas, das representações de mundo. A evolução das técnicas (e nesse caso, mais especificamente, das técnicas intelectuais) pode ser considerada um agente destas transformações, na medida em que traz consigo novos meios de conhecer o mundo, de representar e transmitir esses conhecimentos.

É também oportuno citar Aretio (1994) quando este defende a necessidade da existência e articulação de dois setores pela organização, sendo um encarregado da produção de materiais, observados a elaboração didático-pedagógica por especialistas, e outro com a finalidade de distribuir os materiais fazendo com que estes cheguem aos alunos pontualmente, mesmo em condições geográficas distintas e dispersas.

Na Educação a Distancia atual, podemos concluir que é crucial o bom desempenho desses dois setores, fato esse que garantirá a qualidade do ensino. O fato de o EaD, ser um sistema inovador, onde se utiliza de ferramentas tecnológicas de comunicação bilateral, lhe proporciona a possibilidade de substituir a interação professor/aluno de dentro da sala de aula (espaço físico) para um espaço mais amplo, onde os autores envolvidos, principalmente os alunos, poderão ter autonomia o suficiente para conduzirem seus horários de estudos, utilizando-se de toda a sistemática que é criada pela organização para dar apoio e condição que lhe proporcione uma aprendizagem independente e flexível.

Para um aprendizado independente e flexível, se faz necessário, uma disciplina e autonomia incondicional do aluno e para isso, ele terá a sua disposição toda a equipe disciplinar onde, de forma presencial ele será acompanhado por um tutor que pode ajudá-lo nas trilhas do conhecimento e em busca da aprendizagem. Piaget (apud SOUZA, 2007 p.2) em uma de suas proposições, relata que

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Neste sentido, o ensino EaD, vem de encontro a essas palavras ratificar o pensamento de Piaget, pois esta modalidade de ensino vem exatamente trazer este desafio em que o homem se adapte a coisas novas e desafiadoras, onde eles sejam realmente inventores e descobridores.

É incontestável que a revolução das multimídias, as novas formas de interatividade e de acesso à informática e as redes sociais são, sem sombra de dúvidas, o grande diferencial no mundo globalizado em que nos encontramos envoltos em uma infinidade de demandas tecnológicas que exigem qualificação, treino, uso e aperfeiçoamento dos nossos saberes e práticas cotidianas.

5.3 EXECUÇÃO DOS CURSOS

Para efeito de melhor entendimento em relação à execução dos cursos na modalidade de ensino a distância (EaD), este trabalho irá se deter a um Programa específico, do Governo Federal, com o propósito de melhor exemplificar a funcionalidade do mesmo.

O Governo Brasileiro vem tendo nos últimos anos uma preocupação do que diz respeito à qualidade do serviço prestado pelo Estado ao cidadão de forma eficiente e eficaz, para isso, vem trabalhando em duas frentes específicas de formação profissional. Essas frentes de formação estão divididas em dois desafios, uma é desenvolvida através do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo a qualificação dos professores que atuam nas escolas de educação básica, onde o desafio é, através do Plano Nacional de Formação de Professores, qualificar algo em torno de 300.000 professores em exercício nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O outro se trata do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) que tem como objetivo qualificar gestores públicos brasileiros. Este Programa contempla um Curso de bacharelado em Administração Pública e três especializações: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão Pública em Saúde.

Esses dois Programas são desenvolvidos em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para que esses cursos sejam desenvolvidos efetivamente, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) articula-se com diversas instituições públicas de ensino superior de estados e municípios brasileiros, para que, através da modalidade de ensino à distância, venha a oferecer a oportunidade de qualificação a esses profissionais.

É através do MOODLE que toda estrutura de rede funciona, ou seja, toda essa interatividade entre quem ensina e quem aprende. O MOODLE, por ser um software livre, funciona em qualquer ambiente virtual, desde que esse execute a linguagem PHP⁴, voltado para programadores e acadêmicos da educação. Ainda falando sobre o MOODLE é necessário que se diga, que o mesmo, ainda é bastante utilizado para o desenvolvimento de várias outras atividades que vão desde a formação de grupos de estudo, treinamentos de professores e até desenvolvimento de projetos.

Apesar de todo esse aparato tecnológico, o ensino a distancia ainda disponibiliza estruturas físicas para servir como base de apoio aos alunos e tutores presenciais. Esses polos dispõem de equipamentos como laboratório de informática, laboratórios específicos nas áreas, biblioteca e secretaria acadêmica.

5.4 O ACESSO AO MOODLE (UM POUCO DE EXPERIÊNCIA)

5.4.1 DIFICULDADES: como tudo que é novo, traz de imediato, certa dificuldade para qualquer pessoa que está iniciando um novo processo em sua vida. Em relação ao estudo a distância, não poderia ser diferente, pois ao entrar em contato com este novo mundo, repleto de possibilidades, onde não há limites para a descoberta e a aprendizagem, causa impacto significativo para o aluno, pois é a partir desse momento que o mesmo percebe o quanto será difícil a sua jornada acadêmica e que a tarefa não será fácil. MORAES, 2007, p.227, alerta a importância desse momento para que o indivíduo perceba que pode

sobreviver a qualquer tipo de mudança [...] lidar com o imprevisto [...] o novo e o caos, que exigem um novo pensar, mais coerente, articulado, rápido, múltiplo e exato, para que se possa estabelecer novas relações, novas ordenações e novos significados.

tendo em vista que a partir daquele momento, ele terá que reformular todo o seu horário diário, estabelecendo espaços para seu trabalho, seus estudos e também sua família. Ainda nesse ponto, o aluno deverá encontrar trilhas que possam ajudá-lo, e se isso não for bem feito e bem planejado, as possibilidades de fracasso no curso serão grandes. É preciso, porém procurar de imediato implantar novas regras no seu dia-a-dia, através da disciplina, organização e perseverança.

⁴ PHP é uma linguagem que permite criar sites WEB dinâmicos, possibilitando uma interação com o usuário através de formulários, parâmetros da URL e links.

5.4.2 ANGÚSTIAS: Quando se acessa o MOODLE pela primeira vez, o aluno se depara com uma infinidade de opções e é nesse momento, que o mesmo, deve começar a procurar desenvolver suas leituras, pesquisas, questionários, participar dos fóruns de discussões, dos chats etc. Todavia, é preciso ter o cuidado para não sair das trilhas da aprendizagem do ensino a distância e não se angustiar com a infinidade de opções que o MOODLE tem a oferecer. É natural que o aluno, devido a sua curiosidade humana, queira ver tudo ao mesmo tempo, e corra o risco, principalmente em relação ao MOODLE, de se dispersar, durante o acesso. Este é o momento em que o mesmo deve adotar uma nova postura em relação ao estilo, ou melhor, entender como deve ser o perfil de um aluno que está cursando uma universidade através da modalidade de ensino de educação à distância. No entanto devemos observar que, apesar de o ensino ser a distância, este nunca estará sozinho, pois sempre poderá contar, dentro do ambiente virtual de aprendizagem, com a ajuda de seus tutores e professores, como também interagir em tempo real com estes, como também com os colegas de curso, trocando ideias e desenvolvendo atividades.

5.4.3 FACILIDADES: Após o primeiro contato, as coisas começaram a fluir melhor, pois o aluno terá encontrado as trilhas da aprendizagem, onde a partir de então, começa a fazer um planejamento das atividades, já que ele estará dominando as ferramentas disponíveis para usar no decorrer do curso. É recomendável que o aluno EaD siga as orientações para a realização das atividades disponibilizadas pelos professores através do MOODLE, resolvendo as atividades e os exercícios de forma clara e objetiva. Pois diante de uma ferramenta interessante e sedutora que é o MOODLE, é extremamente importante o aluno ter ciência de que o comando da viagem está em suas mãos e basta apenas que ele saiba comandar bem esta viagem tão encantadora.

5.4.4 AS QUALIDADES: Poderíamos chamar aqui as qualidades de vantagens, que esta modalidade de ensino oferece a todos os atores envolvidos, onde entre tantas podemos destacar: A questão da flexibilidade de horário, pois mesmo havendo um cronograma a seguir, o MOODLE lhe permite flexibilizar este horário de acordo com sua necessidade. Temos também como positivo a interatividade como os colegas e principalmente com os professores e tutores, que estão sempre disponíveis para sanar as dúvidas quando necessário. Poderíamos acrescentar ainda que estamos vivendo o futuro

hoje, pois sem sombra de dúvidas, esta modalidade de ensino será em pouco tempo, um ícone da Educação Brasileira, onde todos terão admiração, respeito e principalmente reconhecimento, já que no tempo presente esta modalidade de ensino ainda é vista de forma preconceituosa por uma parcela da população, despontando novas ferramentas que visibilizam o ensino a distância como um algo de qualidade, que propicia a oportunidade de formação acadêmica a uma considerável parcela da população mundial.

6 CONCLUSÃO

Diante do já mencionado sobre o ensino a distância e agora mais ciente da importância desse processo de aprendizagem, podemos concluir que esta modalidade de ensino é importante tanto quanto o ensino de aprendizagem presencial. Poderíamos ainda questionarmos, se essa ou aquela teria melhor qualidade em relação ao ensino-aprendizagem, já que segundo Demo (apud TEPERINO et all, 2006, p.89) “O conceito de qualidade resulta da preocupação e do comprometimento com a qualificação do sujeito”. É importante afirmar que no ensino à distância, o aluno goza de total autonomia e isso é algo que o auxilia bastante, pois a mesma o possibilitará, de forma excepcional uma maior flexibilidade entre sua vida acadêmica, profissional e familiar. Sob essa perspectiva, FREIRE, 1996, p. 35, afirma que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” Assim entende-se que está nas mãos do aluno todas as possibilidades de obter êxito na sua formação acadêmica, pois ele é o principal ator responsável pelo desenvolvimento de seu aprendizado, seja em qual for a modalidade de ensino. Em se tratando da modalidade à distância, se faz necessário relatar a importância do professor-tutor, ator bastante relevante, pois o mesmo serve de elo entre o aluno e o processo de ensino aprendizagem. Podemos realçar a importância desta afirmação usando as palavras de FREIRE, 1996, p.27, onde o mesmo relata que “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” É interessante afirmarmos ainda que o resultado do sucesso na relação de ensino aprendizagem, que o aluno busca na sua vida acadêmica, não será a modalidade de ensino, seja ela a distancia ou presencial, fator determinante para uma boa formação deste aluno, e sim, a metodologia adotada em ambas as modalidades. Um fator determinante que vai influenciar na qualidade de ensino, no sentido de formar para o futuro um profissional habilitado e capacitado, pronto para ingressar no mercado de trabalho, vai ser a postura adquirida por ele ao longo do curso,

como determinação, comprometimento e principalmente curiosidade em aprender, em saber sempre mais. Segundo FREIRE, 1996, p. 18

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Pois no momento que o aluno procura sempre se esforçar para desenvolver suas atividades de maneira comprometedoras, ele certamente obterá sucesso em sua carreira acadêmica. Sabemos que com o advento das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), é exigido de todos, seja no lado profissional, seja na área estudantil, uma necessidade insaciável de se obter cada vez mais informações, do que aconteceu a pouco, do que está acontecendo agora e do que vai acontecer daqui a pouco. Assim, FREIRE, 1996, p. 88, afirma que “O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito”. Tudo muito rápido.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327 – 340, jul./dez. 2003.

_____. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores.** 2000. Tese (Doutorado em Educação)_Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARETIO, L.G. **Aprender a distância.** Estudiar em la UNED. Instituto Universitario de Educación a distância. Madrid: UNED, 1997.

BEHAR, P.A.; PASSERINO, L.; BERNARDI, M. **Modelos pedagógicos para educação a distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem.** CINTED-RFRGS. Novas tecnologias na educação. V.5, nº 2, dezembro, 2007.

BELLONI, M.L. **Educação a distância.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção Educação Contemporânea).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: EGA, 1996.

LOBO NETO, F.J.S. **Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos.** In: SILVA, M. Educação online (org.). 2.ed. São Paulo. 2006. Loyola.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente.** 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. – (Coleção Praxis).

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso em: 18 set. 2012 às 23:30.

OLIVEIRA, E.G. Aula virtual e presencial: são rivais? In: Veiga, I.P.A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PRETI, O. **Estudar a distância**: uma aventura acadêmica. Cuiabá: EDUFMT, 2005.v. 3. 120 p. il.

_____. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: _____ (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000. Disponível em: <<http://www.nead.ufmt.br>> Acesso em: 02 set 2012 às 13:20.

PIMENTEL, N.M. **Educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

SOUZA, A.P.F.C. **Formação de Professores para a construção de arquiteturas pedagógicas na educação infantil**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)_Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2007

TEPERINO et al. **Educação a distância em organizações públicas**: Mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília – ENAP, 2006.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudos e pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração.

Formando Professores para a Educação Integral e Integral - modalidade à distância¹

Marta PINHEIRO²

Ana Maria Petraitis LIBLIK³

Nuria Pons Vilardell CAMAS⁴

Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR

RESUMO

A pesquisa descreve o curso de extensão à distância em Educação Integral e Integrada oferecido para professores da rede pública de Educação Básica pelo Setor de Educação em parceria com a Coordenação de Integração de Políticas de Educação à Distância da UFPR, analisa aspectos positivos e negativos do curso, e discute possíveis alterações em sua estrutura que assegurem a integração ensino/pesquisa/extensão e permitam a sua adequação ao universo da escola integral.

PALAVRAS-CHAVE: educação à distância; educação integral; educação integral e integrada.

ABSTRACT

The research describes the distance extension course in Integral and Integrated Education offered for public school teachers of Basic Education by Education Sector in partnership with Coordination of Policies Integration for Distance Education of UFPR, analyzes positive and negative aspects of the course, and discusses possible changes in its structure to ensure the integration of teaching/research/extension and allow their adaptation to integral school full universe.

KEY WORDS: distance education; integral education; integral and integrated education.

INTRODUÇÃO

A ideia de que toda Educação é, por definição, Integral está, como bem destaca Faro (2009, p.13) nas raízes do pensamento humano.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância (SEMEAD).

² Professora Associada do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Setor de Educação da UFPR, email: mapi@ufpr.br

³ Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da UFPR, email: ampliblik@ufpr.br

⁴ Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da UFPR, email: nuriapons@gmail.com

No pensamento educacional brasileiro, a história da **Educação Integral** nos remete ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, escrito em 1932. Entre os seus signatários inclui-se Anísio S. Teixeira (1900-1971) que, nas décadas de 1940 e 1950 idealizou as escolas-parque (parques escolares ou parques-escola), nas cidades de Salvador e do Rio de Janeiro, então capital federal. (O MANIFESTO, 2006).

As ideias dos filósofos e educadores norte-americanos John Dewey (1859-1952) e de seu maior discípulo William H. Kilpatrick (1871-1965), relativas à “Escola Moderna”, “Educação Progressiva” (centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno) serviram de grande inspiração para Anísio S. Teixeira. Em sua tentativa de adequação da concepção teórica desses pensadores aos problemas da Educação brasileira, o autor colocou a democracia como elemento importante da Educação e utilizou experiências locais de aplicação prática na proposição e implantação de “escolas progressivas de educação integral”. (TEIXEIRA, 1968, p. 36).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro localizado em Salvador, foi inaugurado por Anísio Teixeira em 1950 e concluído em 1964; abrangendo 4 escolas-classe (para mil alunos cada) que circundavam uma escola-parque (com 2 mil alunos). O Centro evidenciou a concepção de Educação Integral enquanto escola pública, partindo do princípio de que num regime democrático somente esta, a escola comum (a escola para todos), poderia existir plenamente. (EBOLI, 1971, p.7).

Na década de 1980, Darcy Ribeiro (1922-1997), grande colaborador de Anísio S. Teixeira na rede de ensino instalada em Brasília criou, na cidade do Rio de Janeiro, o Programa Especial de Educação que previa a implantação das “escolas de dia completo” – os chamados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). (RIBEIRO, 1986, p.17).

Entre 1984 e 1994, foram construídos cerca de 500 CIEPs (no início de 1990, as unidades passaram a ser denominadas Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIACs, e depois Centros de Atenção Integral às Crianças – CAICs), que funcionavam das 8:00 horas às 17:00 horas para atender, especialmente, as crianças mais carentes. (JARETA, 2010, p.27).

O que se caracteriza como Educação Integral no legado desses pensadores segundo Moll, é o reconhecimento, por um lado, “da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, (...) em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas

dimensões que caracterizam os seres humanos” (MOLL, 2009, p.13-14), e, por outro, dos contextos de vulnerabilidade social que marcam uma sociedade desigual.

A crença de que a Educação Escolar de uma criança deve oportunizar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades em suas diversas dimensões (biológica, cognitiva, emocional-afetiva, artística, ética, social, lúdica) constituía a premissa básica na obra de cada um dos pensadores acima referidos. Neste contexto, não é ideia nova ou original, mas é, sem dúvida **democrática**, porquanto busca a superação das profundas desigualdades sociais existentes.

A **concepção de Educação Integral associada à Educação Escolar** considera o aluno em sua condição multidimensional e admite que “a aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, nas cidades; em espaços formais e informais”. (BRASIL, 2009, p.45). Pressupõe que tempo e espaços escolares devem ser pensados na perspectiva da relação da escola com outras instituições, com vistas à construção de territórios educadores para além de seus muros, e fundamenta-se na “vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada”. (CAVALIERE, 2009, p.50).

Extensível ao professor de Educação Integral e Integrada, este é concebido como profissional da Educação que deve conhecer e reconhecer os diferentes espaços de aprendizagem em sua totalidade, complexidade e diversidade. Daí se justificar como obrigatória a sua formação continuada.

A oferta de **cursos de formação de professores na área da Educação Integral e Integrada** foi inicialmente discutida no seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos”, realizado pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (DEIDHUC/SECAD/MEC), em 2007.

O evento tinha por objetivo discutir subsídios para construção de uma política de Educação Integral no Brasil, já que o pacote educacional elaborado pelo governo incluía a Portaria Normativa Interministerial n.17, publicada em 24 de abril de 2007, que criou o Programa Mais Educação. (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação em síntese, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado com o objetivo de melhorar a Educação no país, tendo como prioridade a Educação Básica, e é uma estratégia do governo federal

para induzir a ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades educativas, **na perspectiva da Educação Integral.**

Em 2008, a SECAD/MEC realizou a primeira chamada para as instituições públicas de ensino superior se inscreverem na Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do **Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)** apresentando, entre outros, propostas de cursos de formação de professores em Educação Integral e Integrada. (BRASIL, 2009).

O estudo descreve o **curso de extensão à distância em Educação Integral e Integrada** oferecido para professores da rede pública de Educação Básica pelo Setor de Educação em parceria com a Coordenação de Integração de Políticas de Educação à Distância (CIPEAD) da UFPR, e discute possíveis alterações em sua estrutura que possibilitem sua adequação ao universo da escola integral.

CURSO DE EXTENSÃO À DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

O curso teve início em novembro de 2009 e término em novembro de 2010, apresentando uma carga horária total de 260 horas/aula, sendo 208 horas à distância (80% da carga horária total), e 52 horas presenciais (20% da carga horária total).

O objetivo principal do curso foi qualificar professores atuantes em escolas da rede pública de Educação Básica, para o desenvolvimento e a implantação de programas de Educação Integral e Integrada. Tal qualificação profissional pressupunha, a integração entre ensino, pesquisa e extensão na produção de conhecimentos na área da Educação Integral e Integrada.

As atividades do curso foram desenvolvidas nos Polos municipais de apoio presencial da UAB de cinco municípios: quatro paranaenses (Colombo, Apucarana, Paranaguá, Bela Vista do Paraíso) e um gaúcho (Novo Hamburgo).

O programa do curso incluiu dez módulos, sendo 9 teóricos e um prático. Os módulos teóricos, selecionados previamente pela SECAD/MEC, incluíam: 1. Fundamentos da Educação a distância, 2. O desenvolvimento da Educação Integral no Brasil hoje, 3. Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos, 4. Políticas pedagógicas, 5. Políticas públicas e gestão pública/intersectorialidade, 6. Fundamentos da Educação Integral, 7. A escola e a cidade, 8. Educação Integral como arranjo educativo local, 9. Projeto de intervenção pedagógica.

O módulo prático, denominado práticas “Pedagógicas enquanto práticas sociais” incluiu cinco áreas de conhecimento – Letramento, Matemática, Ciências da Natureza, Artes, História e Geografia – ministradas de forma presencial e intercalada aos módulos teóricos.

Os **professores conteudistas** pertenciam ao elenco de Instituições Consorciadas da UAB, e foram responsáveis pela elaboração de capítulos selecionados pela SECAD/MEC; tal material foi organizado pelas coordenadoras de curso e de tutoria e resultou no Livro texto utilizado no curso, distribuído impresso durante a abertura e disponibilizado on-line via Plataforma MOODLE (LIBLIK; PINHEIRO, 2009).

Além do Livro texto, as coordenadoras elaboraram um Manual do Tutor e um Manual do Aluno igualmente distribuído impresso durante a abertura do curso e disponibilizado on-line via Plataforma MOODLE.

Os **professores formadores** pertenciam ao quadro de docentes da UFPR, sendo responsáveis pelas práticas pedagógicas realizadas presencialmente nos Polos.

A CIPEAD, órgão vinculado a Pró-Reitoria de Graduação da UFPR, disponibilizou os recursos e meios necessários para o acompanhamento e a avaliação do curso (incluindo a capacitação de todos os tutores), que teve como portais de referência para o desenvolvimento das atividades, o portal da Rede de Educação para a Diversidade e o Portal do Professor, e estava comprometido com o Projeto Político Pedagógico da escola, na perspectiva de gerar possibilidades de intervenção e transformação.

Além das atividades avaliativas propostas em cada módulo, os alunos foram cobrados a realizar um **Projeto de Intervenção Pedagógica** enquanto Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O TCC dividia-se em duas fases: a primeira incluía um documento elaborado em parceria com a comunidade, contendo um levantamento das possibilidades educativas do município; a segunda incluía a apresentação na escola de propostas de intervenção pedagógica (pensadas a partir do levantamento realizado na primeira fase), e a realização de uma intervenção pedagógica aprovada previamente pela direção.

Em ambas as fases, os alunos foram orientados a utilizar referenciais teóricos da área da Educação Integral e Integrada e linguagem científica para articulação entre teoria e prática, além de priorizar o uso da linguagem visual, partindo do pressuposto de que esta pode adquirir materialidade, redefinir áreas do saber e até mesmo a conduta

moral e social, incorporando-se na vigorosa rede de signos que caracteriza a Educação. (FOGAÇA, 2003, p.190).

O monitoramento e o acompanhamento da produção e desenvolvimento dos cursistas foram realizados pelos tutores em conjunto com as coordenações de curso e de tutoria através dos relatórios e ferramentas da Plataforma MOODLE e com reuniões ordinárias (presenciais e via skype) para a socialização e planejamento das atividades e problemas ocorridos no curso. Além disso, as coordenações e os tutores realizavam chamadas periódicas junto aos e-mails dos cursistas que eram detectados ausentes do Ambiente, com vistas a evitar possibilidades de evasão.

Ao término do curso o aluno entregou o trabalho completo em CD-Rom e em duas vias impressas (uma para a UFPR e outra para a Secretaria Municipal de Educação).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso teve um total de **331 alunos inscritos** (32 no Polo de Paranaguá, 78 no Polo de Colombo, 96 no Polo de Apucarana, 65 no Polo de Bela Vista do Paraíso, e 60 no Polo de Novo Hamburgo).

Deste total, apenas **212 alunos iniciaram o curso** (23 alunos no Polo de Paranaguá, 41 no Polo de Colombo, 73 no Polo de Apucarana, 35 no Polo de Bela Vista do Paraíso e 40 no Polo de Novo Hamburgo), ou seja, cerca de 30% dos alunos inscritos nunca apareceu no curso.

Note-se que, se por um lado os mais de cem alunos inscritos que nunca iniciaram o curso não podem ser considerados evadidos, por outro justificaram a necessidade de dois tutores por Polo (à exceção de Paranaguá), pois a relação tutor-aluno inicialmente planejada foi de um tutor para cada 40 alunos.

Admite-se que a diferença entre o número (331) de alunos inscritos e o número (212) de alunos que iniciaram o curso seria menor se a inscrição não tivesse sido feita diretamente pelo professor, mas exigisse a intermediação da Secretaria Municipal de Educação, porquanto parceira da UFPR na oferta do curso.

Dos 212 alunos que efetivamente iniciaram, **106 alunos concluíram o curso** (03 em Paranaguá, 32 em Colombo, 30 de Apucarana, 18 em Bela Vista do Paraíso, e 23 em Novo Hamburgo), tendo direito ao certificado. (Quadro 1 abaixo).

Quadro 1. Número de alunos inscritos, alunos com direito ao certificado e alunos sem direito ao certificado, por Polo.

Polo Paranaguá		
Inscrições	Alunos com direito a certificação	Alunos sem direito a certificação
32	03	29
Polo Colombo		
Inscrições	Alunos com direito a certificação	Alunos sem direito a certificação
78	32	46
Polo Apucarana		
Inscrições	Alunos com direito a certificação	Alunos sem direito a certificação
96	30	66
Polo Bela Vista do Paraíso		
Inscrições	Alunos com direito a certificação	Alunos sem direito a certificação
65	18	47
Polo Novo Hamburgo (RS)		
Inscrições	Alunos com direito a certificação	Alunos sem direito a certificação
60	23	37
TOTAL DE ALUNOS		
Inscrições	Alunos com direito a certificação	Alunos sem direito a certificação
331	106	225

Fonte: dados dos autores.

O percentual (cerca de 50%) de concluintes pode ser considerado alto, tendo em vista as exigências para certificação (75% de frequência da carga horária presencial do curso, realização de todas as atividades dos módulos, apresentação presencial e entrega do TCC – com obtenção de nota mínima igual ou superior a cinco inteiros, tanto nas atividades quanto no TCC). Alguns alunos acreditaram de forma equivocada, que era suficiente entrar na Plataforma MOODLE de tempos em tempos, sem precisar realizar leituras, atividades escritas, participar de Fóruns, videoconferências, entre outros.

Todos os encontros programados no Manual do Aluno foram realizados. Algumas situações específicas, de necessidade dos Polos e/ou dos alunos, demandaram alterações nas datas dos encontros, mas sempre em comum acordo entre coordenação/Polos/ alunos/professores.

A análise dos **formulários de entrada e de saída** (modelos disponibilizados pela SECAD/MEC) preenchidos pelos alunos permitiu a identificação de aspectos positivos e negativos no curso.

Entre os **aspectos positivos**, destacam-se:

- a sua oferta pela UFPR (Instituição de reconhecido mérito acadêmico).
- a existência de práticas pedagógicas ministradas presencialmente por professores da Instituição. O módulo “Práticas pedagógicas enquanto práticas sociais” foi ministrado presencialmente por 11 professores formadores da UFPR, intercalado aos módulos à distância, de modo que a cada dois meses, cada Polo recebeu a presença física de um professor da UFPR.
- a distribuição gratuita, na abertura do curso, do Livro texto e do Manual do Aluno impressos.
- a possibilidade de utilizar os computadores dos Polos para realizar as atividades (muitos alunos não tinham computadores pessoais).
- a presença física e competente dos tutores presenciais. Assim como os tutores à distância, todos receberam capacitação da CIPEAD e mostraram-se aptos ao acompanhamento das atividades via Plataforma MOODLE.
- a presença física e a interação da coordenação do curso (pedagógica e de tutoria) com a coordenação de Polo.
- a exigência do TCC centrado no universo imagético. Embora muitos alunos nunca tivessem feito um TCC, o fato de poder realizá-lo em equipe (até 5 integrantes) e de utilizar a linguagem imagética intercalada ao texto, revelou-se um atrativo para muitos alunos. Poder mostrar a sua escola, as possibilidades educativas do município, o desenvolvimento das atividades, foi inicialmente percebido como fácil e prazeroso. A apresentação presencial dos TCC, contudo, confirmou a precária formação teórico-científica da maior parte dos alunos, destacada previamente pelos tutores à distância a partir da correção das atividades dos módulos. De um total de 37 TCCs apresentados presencialmente e entregues (impressos e em CD-Rom), apenas 6 incluíram as duas etapas do Projeto de Intervenção Pedagógica, quais sejam, o levantamento das possibilidades educativas do município (elaborado em parceria com a comunidade) e a execução das propostas apresentadas na escola e aprovadas pela direção.

Entre os **aspectos negativos** do curso, destacam-se:

- a dificuldade de aprendizado na modalidade EaD. Embora o curso não fosse integralmente à distância, já que 20% (52 horas/aula) de sua carga horária total (260 horas/aula) eram presenciais, a quase totalidade dos alunos revelou dificuldades de aprendizagem na Plataforma MOODLE, em grande parte devido à falta de conhecimento básico de informática.

- o não funcionamento de alguns computadores nos Polos e/ou a qualidade do material didático utilizado nos encontros presenciais. As aulas gravadas, introduzidas para superar alguns desses problemas, deixaram muito a desejar, pois apresentavam comprometimento de som e/ou imagem. Uma alternativa melhor seria ter entregado, para cada aluno e no dia da aula inaugural do curso, um kit contendo não apenas uma cópia do Livro texto e do Manual do Aluno, mas também uma série completa de CD-Rom (com todas as aulas adequadamente gravadas). Um kit geral destes também poderia ter sido depositado em cada Polo para consulta local.
- o excesso e a complexidade das atividades de alguns módulos. Muitos módulos continham atividades em excesso, exigindo um tempo significativo para a sua realização. Além disso, algumas solicitações partiam do pressuposto de que todos os alunos tinham curso superior, o que não era o caso. Dos 212 alunos que iniciaram o curso, cerca de 20% tinham apenas nível instrucional médio.
- o prazo, considerado restrito, para a realização das atividades; seja pela quantidade e/ou complexidade das atividades, seja devido ao horário (considerado igualmente restrito) de uso dos computadores nos Polos.
- a carga horária (260 horas) e a duração (12 meses) do curso, consideradas excessivas para um curso de extensão universitária. A união de dois ou mais módulos deve ser futuramente pensada como uma alternativa possível para reduzir a carga horária total e a duração do curso (talvez para 9 meses).
- a grande oferta de cursos de EaD nos Polos. Outras áreas, outras instituições, encontros presenciais no mesmo dia e horário, não ajudaram. Cursos que não exigiam muito (ou quase nada, apenas a inscrição e o acompanhamento nas atividades na Plataforma) serviram como referências negativas.
- a localização física de difícil acesso (muito distante do centro e sem linhas diretas de ônibus), de alguns Polos.
- as instalações físicas precárias, meras salas de aula improvisadas dentro de escolas que sequer mantinham abertas as cantinas, de alguns Polos.
- o desinteresse de algumas Secretarias Municipais de Educação que, em alguns Polos, sequer enviou representantes para a abertura e/ou o fechamento do curso.

A análise dos **relatórios mensais de tutoria**, cujo modelo foi elaborado pela CIPEAD/UFPR (SOARES; REICH, 2012, p.193), revelou várias dificuldades e estratégias de solução em cada módulo, entre elas:

- Dificuldades: não comparecimento nos encontros presenciais, falta de hábito em consultar mensagens, postagem incompleta das atividades, falta de leitura e estudo dos textos-base dos módulos, dificuldades na resolução das atividades, atrasos na postagem, dificuldades na organização do horário de estudo, uso do plágio na realização das atividades.

- Estratégias de solução: ação conjunta das tutorias presencial e à distância no incentivo aos cursistas, uso do Fórum e envio constante de mensagens para motivação, feedback imediato, presença frequente no Polo para orientar os alunos sobre o funcionamento da Plataforma, dilatação de prazos, solicitação para refazer atividades previamente corrigidas.

A coordenadora de tutoria, assim como a maioria dos alunos, avaliou como muito bom o trabalho dos tutores, entendendo que em grande parte isto se deu devido ao domínio de conteúdo demonstrado na área da Educação Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada do professor na área da Educação Integral e Integrada é um enorme desafio para a Educação no Brasil; a concepção de Educação Integral Escolar aliada às novas concepções sobre o processo de formação à distância, exigirá revisões e atualizações das teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, além de avaliações sobre o impacto da tecnologia da informação e da comunicação sobre os processos de ensino, metodologias, e materiais de apoio. (SCHEIBE, 2006, p.199).

O curso de extensão à distância de Educação Integral e Integrada, oferecido pela UFPR diferenciou-se de seus congêneres nacionais em dois fatores: a oferta de cinco práticas pedagógicas (Ciências da Natureza, Letramento, Matemática, Artes, História e Geografia) intercaladas aos módulos teóricos, e a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso centrado no universo imagético.

As práticas pedagógicas, ministradas presencialmente por professores formadores, foram percebidas como fundamentais para minimizar os impactos com a excessiva fragmentação curricular a que estão submetidos os diversos saberes e práticas escolares, bem como para maximizar a percepção de pertencimento do cursista à UFPR.

O Trabalho de Conclusão de Curso foi compreendido como um instrumento pedagógico indispensável para, por um lado, oportunizar o desenvolvimento de um fazer acadêmico e, de outro, realizar um trabalho cooperativo que atenda a compreensão

global, interdisciplinar e complexa da realidade, bem como as necessidades gerais da comunidade escolar.

A elaboração do TCC perpassou pelo universo imagético e seu acesso futuro via web deve não apenas ampliar o conjunto de materiais sobre Educação Integral e Integrada, mas contribuir para diminuir os equívocos e imprecisões sobre a função da extensão universitária.

O estudo realizado destacou a contribuição da extensão universitária na formação do professor de Educação Básica, visando assegurar uma Educação Integral e Integrada aos seus alunos de maneira a educar para a cidadania numa cultura que já é tecnológica e digital.

Por fim, espera-se que a criação, em 2011, da Diretoria de Currículos e Educação Integrada (DICEI) e sua inserção na Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) contribua para, entre outros, reforçar a parceria com as universidades públicas permitindo a oferta futura de cursos de especialização e a criação de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, em Educação Integral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade**. Brasília: DF, 2009. p.44-80. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2010.
- CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COSTA COELHO, Lígia Martha Coimbra da. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p.41-51.
- EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- FOGAÇA, Mônica. Imagens mentais e compreensão de conceitos científicos. In: MACHADO, N. J.; CUNHA, M. O. (Org.). **Linguagem, conhecimento, ação**: ensaios de epistemologia e didática. São Paulo: Escrituras, 2003. p.189-195.
- JARETA, Gabriel. Mais tempo para que? **Revista Educação**, São Paulo, ano 13, n.156, p.22-28, abril 2010.

LIBLIK, Ana Maria; PINHEIRO, Marta (Orgs.). **Educação Integral e Integrada**: no contexto da educação a distância. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educere et Educare Revista de Educação**, Florianópolis, v.1, n.2, p.199-212, jul./dez. 2006.

SOARES, Sandramara S. K. De Paula; REICH, Silvia Teresa S. Instrumentos, estratégias e gestão nos cursos a distância do Programa Mídias Integradas na Educação da CIPEAD/UFPR. In: BRITO, Glaucia da Silva (Org.). **Cadernos de Educação a Distância**. Curitiba: PROGRAD/UFPR, 2012. p.187-202.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

Estratégia de Construção de Ambiente Virtual Integrado ¹

Ricardo Sávio Trigueiro de MORAIS²
Ma. Izabel Cavalcanti Barros Lamenha PINTO³
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Pós-Graduação A Distância RN

RESUMO

Este trabalho propõe e apresenta uma estratégia de construção de ambientes virtuais integrados a serem utilizados como apoio às áreas de conhecimento acadêmico formais, objetivando fomentar e facilitar os inter-relacionamentos entre os atores sociais dos cenários trabalhados nos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da atuação acadêmica e profissional de todos os envolvidos em seu contexto. A integração aqui abordada apoia-se na identificação visual, institucional, de objetivos e de uso de diversas ferramentas e serviços virtuais interativos, aqui considerados “webware” enquanto conjunto, viabilizados por tecnologias de informação e comunicação já presentes no cotidiano do público-alvo. Com isso, facilita a percepção e uso sobre produtos e serviços que contribuem de forma direta ou indireta tanto para a evolução do agente utilizador como de seu escopo de atuação e virtualização de seus meios e objetos. A estratégia sugerida possibilita analisar, abstrair, modelar e até mesmo experimentar o maior número de variáveis dos contextos formal e informal do desenvolvimento social e cognitivo do agente utilizador, permitindo a este virtualizar e fazer interagir seu cotidiano com os processos de ensino-aprendizagem em que está envolvido, tornando mais natural, rica e perceptível a experiência de aprender e facilitando a consequente apropriação e aplicação do conhecimento desenvolvido. Desta forma os desafios encontrados na falta de familiaridade com a virtualização social e produtiva por parte de significativa parcela dos potenciais utilizadores e na grande oferta de ambientes virtuais meramente expositivos que contribuem para o estabelecimento de sentimentos prévios de desconsideração sobre o potencial das metodologias de EAD, tendem a ser minimizados.

PALAVRAS-CHAVE: EAD, webware, percepção, virtualização, integração

Considerações Iniciais

Os sistemas de educação e formação historicamente acompanharam as alterações das sociedades onde se inserem, contudo, nestes últimos dois séculos a velocidade das transformações sociais foi impulsionada pelas tecnologias e pela interação que estas possibilitaram a nível global. Com isso os processos educacionais e correlatos entram

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Estudante de Especialização do SENAC – Curso de Especialização em Educação a Distância, email: ricardo.morais@virtuaisaber.com

³ Orientadora do trabalho. Professora Mestra do Curso de Especialização em Educação a Distância, email: bellamenha@hotmail.com

em descompasso com as necessidades da sociedade, dificultando o potencial aumento da eficiência destes na construção da inteligência, tanto individual como coletiva.

Em um contexto histórico recente, temos que no século XX, a sociedade já se apropria das tecnologias como elementos naturais em suas inter-relações, assim os processos educacionais também iniciam uma gradativa adoção destas, embora ainda mantenha paradigmas metodológicos tradicionais em que a abordagem dos conteúdos apenas altera sua forma, não se apropriando de possíveis benefícios metodológicos que permitiriam uma relevante evolução qualitativa do conhecimento.

O século XXI inicia algumas rupturas nesses paradigmas e isto tem a ver com as mudanças ocorridas devido a massificação das tecnologias de informação e comunicação. Atualmente, uma quantidade anteriormente inimaginável de informações é colocada na Internet e similar número de atores sociais, também denominados usuários, já a utilizam como principal fonte de pesquisa. Contudo, este acesso fácil às informações e o número de possibilidades frente a um tema pesquisado, faz com que cada vez mais o cidadão necessite exercitar sua criticidade em relação ao obtido, para melhor selecionar, analisar e saber o que fazer com estes conteúdos que não ficam mais fechados em Universidades ou demais instituições correlatas, mas sim compartilhados com pessoas que muitas vezes não são acadêmicas, instaurando-se uma verdadeira democratização ao acesso, produção e desenvolvimento do conhecimento.

Mesmo assim a predominância atual da abordagem sobre construção, e valorização, de conhecimento ainda é do processo de ensino-aprendizagem convencional de sala de aula e laboratórios, principalmente por que a criticidade abordada no parágrafo anterior ainda é, pela geração atualmente detentora do poder de regramento e validação dos meios e processos de construção e valorização do conhecimento, pautada no tradicionalismo onde desenvolveram este seu contexto, sendo, porem, crescentes as iniciativas que considerem, com auxílio das tecnologias de informação e comunicação, o ator social como gestor de sua própria evolução.

Fundamental para esta mudança de paradigmas, a multiplicidade de serviços e ferramentas oferecidos através das TIC está cada vez mais aculturada pela sociedade, fazendo parte de sua rotina, não apenas amostrando e refletindo virtualmente os inter-relacionamentos socioculturais, mas criando-os ou resignificando-os. Dessa forma os ambientes virtuais de aprendizagem bem que poderiam ser denominados ambientes integrados de aprendizagem virtual, pois deveriam integrar-se a esta cultura, agregando

participação neste acultramento virtual, através do compartilhamento informacional entre diversos serviços e ferramentas.

Muito utilizado neste contexto, o próprio conceito de colaboração, no que se refere a produção de conhecimentos, precisa evoluir, pois se antes o peso da participação em um grupo estava relacionado a produção de informações a serem agregadas para a consecução de algum objetivo finalístico, através de estratégias de divisão de tarefas e cronogramas, agora a integração, o acultramento e o consequente sentimento de pertencimento ao universo virtual mesclaram a produção de conhecimento com as inter-relações sociais, onde a participação, embora mantenha os aspectos temporais de um cronograma, está mais flexível em relação ao volume de informações ofertadas, sendo pautada na qualidade e relevância destas, variando desde o simples reconhecimento coletivo ou individual sobre importância, expresso na forma de códigos sociais voluntariamente atribuídos a uma informação independente de seu formato (texto, vídeo, imagem, diagrama, entre outras), e a consequente satisfação do autor ou copista, até o tradicional partilhamento de tarefas por afinidade ou competência. Ao final de um período, pré-determinado ou não, tanto as informações como a percepção de seu impacto, positivo ou negativo perante a comunidade a qual foi exposta, serão utilizadas na composição do conhecimento desejado.

Neste sentido, quando ao agente são disponibilizados meios para que este internalize seu processo evolutivo, o presente trabalho traz uma proposta metodológica para perceber e representar a realidade sociocultural através das ferramentas de virtualização desta, direcionando o processo de ensino-aprendizagem para uma maior compatibilidade com as atuais práticas inter-relacionais que fundamentam a construção e evolução de conhecimento e saberes.

Dessa forma, o “aprender” refletirá a vivência do ator social, não se restringindo apenas ao ambiente, físico ou virtual, de aprendizado formal, quase que abolindo sua divisão com o denominado “informal”. O processo se dará integrado ao cotidiano, síncrono ao grau de virtualização que cada um coloca para si.

Webware e sua contextualização ao processo de ensino-aprendizagem.

Interatividade no Processo de Ensino-aprendizagem

Antes de versar sobre os conceitos, ferramentas e serviços relativos ao termo webware, ou web 2.0, toma-se como pressuposto que a aprendizagem é

fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem, independente de mídia. Apoiado nas ideias de Vygotsky (1974,1984), podemos considerar que a interação deve propiciar uma comunidade de aprendizagem, de discurso e de prática de tal maneira a produzir significados, compreensão e ação crítica, a exercer a aprendizagem de cooperação e de autonomia, a assegurar a centralidade do indivíduo na construção do conhecimento e possibilitar resultados de ordem cognitiva, afetiva e de ação, sendo básicos no referencial, os conceitos de níveis no desenvolvimento do ser humano, o social e o individual, ou seja, o interpessoal e o intrapessoal, bem como o de "zona de desenvolvimento proximal" como espaço entre o nível real (solução independente de problemas) e o nível potencial (solução de problemas com orientação ou em colaboração). Assim tem grande importância os processos de suporte que o agente orientador realiza através da comunicação e que funcionam como apoio ou para outro que busca ajuda na realização de uma tarefa complexa que ele, por si só, seria incapaz de realizar (COELHO,1999a).

Segundo Lave e Wenger (1991) "toda aprendizagem envolve enculturação em comunidades", onde comunidade abrange relações interpessoais duradouras que se formam em torno de práticas compartilhadas, o que corrobora com as ideias de Habermas (1971,1984) relacionadas a conversação, onde a importância do diálogo pleno para uma comunidade de prática e, portanto, para aprendizagem, está fundamentada por uma ideia do saber como investigação que substitui a noção de conhecimento fechado, essencialmente objetivo. Aqui está uma influência da Escola Nova⁴: conversação é o caminho, a forma, a ferramenta de questionamento e de pesquisa, pela qual o conhecimento como compreensão é elaborado. Em outras perspectivas, é através da rede de linguagem e da conversação que as pessoas conhecem ou elaboram conhecimento, como "jogos de linguagem" (WITTGENSTEIN, 1968) ou alcançam consenso, ou seja, uma compreensão, em "comunidade de interpretação" (FISH, 1984), ou ainda, promovem emancipação na "ação comunicativa", pelo diálogo e por processos metacognitivos.

⁴ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova na América foram o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960). No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971)

Segundo Habermas (1984) a situação ideal do discurso corresponde à ação comunicativa em que as pessoas contam com mesmas possibilidades (simetria) de escolha e de realização dos atos de fala bem como com a possibilidade de uso do diálogo que visa o entendimento. A intersubjetividade compartilhada é a base do diálogo voltado para o entendimento livre de coações. Com base nesta concepção, supomos que para promover aprendizagem, é preciso manter-se aberto a desafios, propiciar condições favoráveis ao diálogo e a negociação de significados, atuar para fornecer base às afirmações, buscar construir consenso bem fundamentado sem unificação e desenvolver a reflexão crítica como forma de emancipação (COELHO, 1999b).

Consequente a esta reflexão, se faz imprescindível a este trabalho discutir os meios tecnológicos definidos como webware ou web 2.0, considerando estes, numa proposição inicial, como formas de usar, interagir e produzir conteúdo veiculado pela internet ou redes similares, através de serviços onde é possível criticar e compartilhar informações em diversos níveis e de diversas formas, tanto as disponibilizadas pelos desenvolvedores como também pelos próprios usuários.

Mas não há uma conceituação fechada sobre o que seria webware⁵, muito especialistas em tecnologia, como Tim Berners-Lee, o inventor da World Wide Web (WWW), alegam que o termo carece de sentido, pois os serviços apropriados por esta conceituação utilizam muitos componentes tecnológicos criados antes mesmo do surgimento da Web. Alguns críticos do termo afirmam também que este é apenas uma jogada de marketing (*buzzword*).

Mas antes de falar sobre ferramentas específicas aqui em questão, se faz necessária uma importante ressalva sobre a utilização destas em projetos, sejam de EAD⁶ ou qualquer outro.

As políticas de TIC das instituições, sejam públicas ou privadas, normalmente ainda vetam ou limitam a utilização destas, portanto deve-se estar atento ao público-alvo dos projetos. Faz-se fundamental a pesquisa sobre a forma e local de acesso deste público ao ambiente disponibilizado, pois de nada adiantará todo um esforço em oferecer ambientes integrados, com interatividade elevada, recursos de mídia e outras características de web 2.0, se a política de TIC do provedor de acesso não permitir sua

⁵ http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

⁶ Educação a Distância

plena utilização. Isto pode ser observado na pesquisa⁷ TIC EMPRESAS - Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil onde, por exemplo, temos que 56% das empresas possuem algum tipo de restrição ao uso de sites de relacionamento, 64% ao uso de jogos e 49% a downloads de arquivos, o que implica em alterações de estratégias quando do planejamento de ambientes para esta parcela do público-alvo.

Os provedores de internet que atendem órgãos públicos podem ser utilizados como exemplos clássicos, que vetam de alguma forma a utilização de vídeos e outros serviços de mídia e restringem a utilização de redes sociais, alegando a necessidade de redução de tráfego de dados (ocupação de banda) para evitar lentidão e travamentos no sistema.

Considerando que grande parte dos órgãos governamentais, se não providos por essa forma de acesso, apresentam políticas similares, temos que projetos direcionados a este público apresentam restrições na utilização da web 2.0, necessitando de estratégias mais elaboradas para vencer esse desafio.

Muitas empresas privadas também colocam restrições a estas ferramentas, alegando que desviam a produtividade de seus funcionários, uma vez que permitem acesso a uma ampla gama de informações interessantes e que permitam a interação tanto com outros usuários externos ao contexto produtivo como também com os sistemas acessados, principalmente publicando ou comentando conteúdo, o que além de dispersão, consome largura de banda, prejudicando o fluxo de dados direcionados ao negócio da empresa, implicando em dupla perda de produtividade.

Contudo, este cenário está em plena evolução, mais rapidamente no setor privado e em menor escala no setor público, pois as tecnologias de mobilidade e a apropriação da comunicação pela rede provocaram uma mudança de visão nos gestores, que perceberam, neste contexto, não um problema à produtividade, mas um incentivo a esta, e nos funcionários que ao apropriarem-se das tecnologias de dispositivos móveis de acesso e comunicação (celulares, smartphones, tablets e similares) passaram a utilizar com mais naturalidade e direcionamento produtivo o benefício da web 2.0, sendo exemplo para isso a substituição da telefonia pelo Skype ou Windows live, e do armazenamento de dados em sistemas locais de storage, para repositórios na nuvem, acessíveis a qualquer tempo e em qualquer lugar.

⁷ disponível em <http://www.cetic.br/empresas/2011/c-int-08.htm>

Outra tendência reflete questões legais sobre veiculação e compartilhamento não autorizado pelos produtores de informação, seja qual for o formato (áudio, vídeo, textos, entre outros). As ferramentas de web 2.0 já iniciam sua adequação para as atuais e as potenciais restrições éticas e legais, oferecendo opções de publicação e compartilhamento compatíveis com os tipos mais comuns de licenciamento, minimizando, desta forma, a ocorrência de ilicitudes relacionadas a este contexto (pirataria). Contudo, a utilização destes recursos em projetos educacionais deve prever orientação sobre formas de evitar, ou ao menos minimizar, qualquer uso ilícito destas ferramentas.

Viabilidade de Utilização de Webware em EAD

A questão não é se o conjunto dos sistemas webware é ou não utilizável em uma atividade de educação a distância, mas sim de que forma ele deve ser utilizado, pois até mesmo quando se realiza uma pesquisa na internet para obtenção de informações a serem utilizadas em alguma atividade não relacional em um ambiente tradicional de ensino-aprendizagem já está se fazendo uso da integração, entre outros, de um mecanismo de busca, um organizador de conteúdo e, no caso da EAD soma-se a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem.

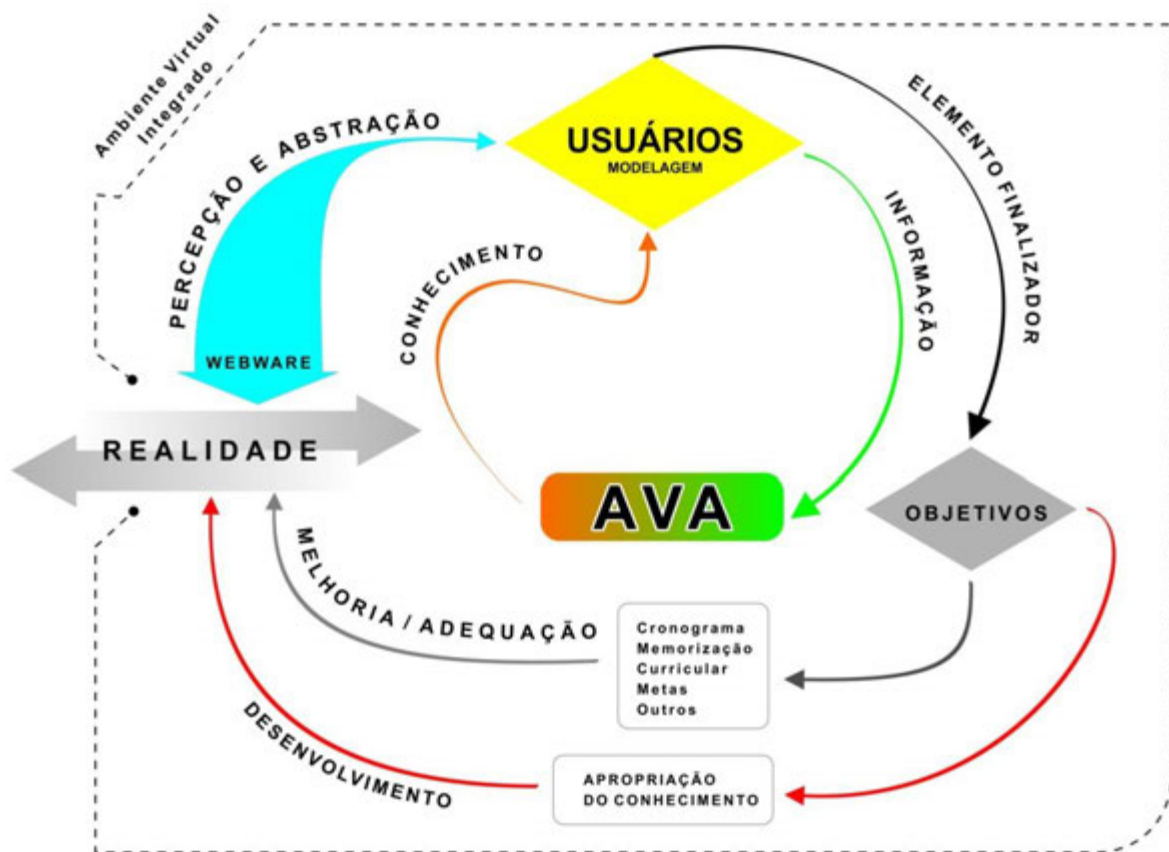


Figura 01 - Macro-representação de uma Ambiente Virtual Integrado

Fonte: O Autor

Portanto uma das proposições deste trabalho é sensibilizar que a utilização não apenas é viável, como atualmente imprescindível a maximização qualitativa do processo de ensino-aprendizagem, pois permite contextualizar virtualmente as inter-relações socioculturais a que está submetido.

Corroborando com isso, a figura 01 mostra uma visão macro de um ambiente virtual integrado, delimitado não por ferramentas ou serviços, mas por uma identidade relacional entre estes, permitindo que a multiplicidade do webware seja percebida pelos usuários como pertencente a um processo de desenvolvimento, melhoria ou adequação onde o mesmo está imerso.

Observa-se que a realidade é percebida e abstraída interativamente através do webware adotado, então modelada pelos usuários (discentes, docentes, gestores, técnicos, entre outros) através das metodologias de EAD do AVA, para transformar informação em conhecimentos que, ao atender os critérios de finalização do processo, são direcionados pelos objetivos para formas de melhoria e adequação da situação inicial ou, quando do atingimento de sentimento de apropriação do conhecimento, desenvolver a realidade, gerando melhorias permanentes nesta. Um exemplo seria a

adoção de um objetivo finalizador composto pela simples memorização de uma determinada lei constante em algum edital de concurso público, facilmente mensurável por aplicação de questionários automatizados. Nesse caso o usuário não necessariamente precisa apropriar-se do conhecimento, mas apenas compreendê-lo e retê-lo durante o período em que é necessário, contribuindo para a consecução de seu objetivo finalístico que é a obtenção de um emprego público. Outro exemplo poderia ser referente a mesma suposta lei, onde o objetivo finalístico do usuário não seria a mera memorização, mas sim a apropriação de sua lógica constituinte para propor alterações ou complementação a mesma para fins de elaboração de políticas públicas ou aplicações jurídicas desta, neste caso o conhecimento seria um meio para alterar a realidade, tanto do usuário como do contexto onde está inserido, implicando na necessária interatividade e discussões tanto entre os participantes como entre estes e a figura de um orientador, fundamentais para o sucesso pretendido.

Observa-se que embora os meios possam ser os mesmos, as finalidades dos usuários pode ser distintas, o que implica que tanto o fluxo de informações como a maneira de utilizá-las no decorrer do processo de ensino-aprendizagem também o deve ser em relação aos objetivos dos utilizadores, implicando em eventuais alterações na configuração deste diagrama, que pode variar de acordo com as especificidades de cada projeto, contudo mantém seus elementos e a lógica de interatividade entre estes.

A seguir apresentamos uma breve abordagem sobre o webware considerado neste projeto e seu potencial de utilização no contexto da EAD.

Vídeo

A utilização prática deste tipo de serviço pode se dar de várias formas, como por exemplo:

- Disponibilização de conteúdo em vídeo, reproduzindo ou adequando a estrutura tradicional de aulas (vídeo-aulas), com possibilidade de compartilhamento e validação crítica por parte dos alunos (like, 1+, Nota, compartilhar, publicar)⁸.
- Repositório e divulgação da produção de conteúdo em vídeos produzidos pelos alunos, contextualizados ao tema do curso ou de tarefa específica, oferecendo também as mesmas características do tópico anterior.

⁸ Formas de avaliação e compartilhamento de conteúdos disponíveis no webware adotado

- Criação e disponibilização de canais não relacionados diretamente ao contexto do curso, servindo apenas como via de descontração e integração de participantes e ex-participantes, funcionando como uma estratégia minimizadora de evasão e fomentadora da divulgação do curso e respectivos resultados.
- O streaming de vídeos é o próximo passo destes serviços, trazendo a possibilidade de criação facilitada, em questões técnicas e orçamentárias, de canais de vídeos similares aos da TV aberta ou por assinatura, com grade cronológica de programação, possibilidade de interatividade e repositório de fácil acesso aos usuários. Isto de fato agregaria uma variável organizacional temporal aos participantes de um processo de ensino-aprendizagem, através de um formato midiático já assimilado pela maioria absoluta da população.

Micro blog

É, atualmente, uma das mais eficientes formas de interação através de dispositivos móveis, como smartphones, tablets e similares. Apresentam interface simples e diversas formas de integração a outros serviços, tais como ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, blogs, entre outros, tornando possível, por exemplo, expor no ambiente de um curso a distância, tudo que o usuário postar em seu perfil. Essa estratégia funciona como um atrativo a constante visitação do ambiente, para não apenas visualizar o conteúdo do curso, como também acompanhar o dia-a-dia dos participantes ou ler rapidamente as notícias e informes do curso.

Blog

Plataforma integradora e multifuncional. Pode ser utilizado para construir desde um ambiente informacional inteiro, um repositório dinâmico e interativo de conteúdos ou até um simples diário de aluno, suportando opções de validação crítica das publicações, integrando-se aos AVA⁹ através de links ou inserções de código, tanto nas páginas deste, como no perfil dos usuários, além de inúmeras outras formas de interatividade e suporte a conteúdos.

Sua utilização prática se dá também através do estabelecimento da contextualização das publicações ao tema predefinido e do estabelecimento de regras para a construção destas, objetivando a padronização e a identificação com o curso.

⁹ Ambiente Virtual de Aprendizagem

Mensagens Instantâneas

Windows Live Messenger, Skype, Facebook Messenger, entre outros, compõem uma vasta gama de opções, comumente vetadas em uso por instituições públicas ou privadas, devido as questões aqui já relatadas.

Caracterizam-se por permitir a conversação imediata (on-line) entre duas ou mais pessoas, podendo também permitir o envio de arquivos e a utilização de vídeo conferência e, em um processo de ensino-aprendizagem, utilizadas, além do compartilhamento instantâneo de arquivos, em sua função primordial, comunicação – com possibilidade de gravação e utilização desta como referencial em um debate, por exemplo.

Produtividade e Repositório de Arquivos

Gigantes como Microsoft (office web) e Google (google docs) tem atuado significativamente na disponibilização deste tipo de serviço e sua integração com redes sociais, a exemplo da parceria entre Microsoft x Facebook e do Google integrando este serviço aos demais por ela oferecidos.

É possível construir, compartilhar, colaborar, gerenciar e capturar arquivos dos mais variados, principalmente documentos de texto e planilhas de cálculo, estas também muito utilizadas como bases de dados. E considerando que estes documentos, e suas variantes, são a principal forma de armazenamento e compartilhamento de informações a nível educacional e que, através de APP específicas, há possibilidade de várias formas de integração com os AVA, estes serviços se consolidam como essenciais a projetos que necessitem destes arquivos em sua estratégia pedagógica e funcional.

Redes Sociais

Sendo estes os espaços mais utilizados atualmente para transportar ao mundo virtual as inter-relações do mundo físico, inclusive nas vertentes emocional e afetiva, se constituem essenciais a proposição de integrar o formal e o informal como elementos mutualmente correlatos ao processo de ensino-aprendizagem, o que não significa adotar ou disponibilizar todos os serviços e ferramentas de webware em um só ambiente, mas sim oferecer acesso e integração a estes, objetivando tornar perceptível e natural a socialização de qualquer dado ou informação, a fundamentação de saberes e a construção de conhecimentos, sendo facultado ao agente a apropriação destes em seu desenvolvimento cognitivo. E é exatamente nesse sentido facultativo que deve trabalhar

a orientação proativa do orientador ou tutor nestes ambientes, incentivando e direcionando o foco do usuário aos objetivos do processo que orienta, fomentando o sentimento de busca e apropriação do conhecer, do atingimento de metas, do compartilhar ético e do desenvolver.

Atualmente não há como nem porque escolher uma ou outra ferramenta ou serviço, mas sim planejar estratégias de utilização integrada destes, pois embora cada uma apresente suas especificidades, a utilização complementar objetiva melhor refletir a sociedade em toda sua diversidade e aspectos oriundos desta, uma vez que o mundo virtual nada mais é que a representação do mundo físico e social no qual estamos imersos, onde quanto maior a amostragem (informações inseridas em ferramentas e serviços virtuais complementares), mais perfeita será esta representação, considerando sempre que este mundo real é diverso em ambientes, pessoas, coisas, tempos, regras e tudo o mais que sensibilize nossa percepção sensorial.

Essa diversidade poderia ser representada em um ou mais ambientes, onde os usuários, através dos distintos e integrados serviços e ferramentas, agregassem sua participação em termos de pesquisa e produção de informações, virtualizando não apenas os objetivos conteudísticos e os respectivos meios de alcançá-los, mas também as inter-relações socioculturais inerentes ao processo de seu próprio desenvolvimento cognitivo. Seria virtualizar a sala de aula e também o contexto desta em relação aos aspectos não formais do processo de ensino-aprendizagem, não se detendo apenas nas tradicionais estratégias de produção de conhecimento.

Um exemplo seria a adoção de serviços de microblog, onde o participante pode ter acesso e também expor informações de interesse individual e coletivo facilmente através de dispositivos móveis (e-readers, celulares, smartphones e tablets) ou dispositivos tradicionais (computadores e notebooks, netbooks e ultrabooks) compondo uma nova forma para as “conversas paralelas” de sala de aula, fundamentais para a reflexão crítica do conhecimento, inclusive no exato momento em que este está sendo trabalhado. Além disso, funciona como um atrativo à participação dos alunos no ambiente em questão.

Outro exemplo é a integração com serviços de vídeo, onde seria possível existir um canal de livre acesso aos usuários deste contexto, para que através de qualquer equipamento com capacidade de produção audiovisual – o que praticamente engloba todos os smartphones e uma boa quantidade de celulares – possam compartilhar qualquer informação em áudio ou vídeo que julguem relevante ao processo, ou que

simplesmente sejam utilizadas como agregadoras ou motivadoras em relação a participação e redução de evasão.

Um fator interessante deste contexto é a interatividade e o imediatismo, pois se torna fácil captar, tratar e distribuir informações com qualquer ator social envolvido, a qualquer tempo e em qualquer lugar que ofereça as condições necessárias. Com isso a colaboração passa a depender menos de condicionantes situacionais, permitindo socializar informações na medida em que vão surgindo, sejam estas autorais ou apropriadas, o que não implica na redução de cronograma, pois a consequente majoração da quantidade destas leva a maior complexidade na composição do conhecimento, o que, por sua vez, normalmente permite melhor qualidade a este.

Para tanto, algumas perguntas são pertinentes para situar o contexto, em especial no que se refere a limitações, potencialidades, críticas e oportunidades, bem como o uso na educação, papel do professor e o desenvolvimento de projetos, que serão arguidas abaixo.

Principais Limitações

A integração e interatividade entre diversas ferramentas, embora seja uma tendência, ainda encontra resistência, principalmente entre grandes corporações concorrentes, que percebem nisto uma ameaça a lucratividade de seus serviços e ferramentas virtuais, contudo, já é plenamente viável o design instrucional considerar o conjunto destas quando do planejamento de ambientes de aprendizagem, a exemplo do praticajuridica.com.

Potencialidades

Potencialmente, temos a virtualização não apenas dos objetivos finalizadores do processo de ensino-aprendizagem e seus tradicionais meios, mas também dos inter-relacionamentos socioculturais decorrentes deste, humanizando e tornando mais perceptível o “estar junto virtual”.

Críticas

As críticas em relação a virtualização do processo de ensino-aprendizagem se fazem principalmente em relação a exclusão digital, que embora venha diminuindo exponencialmente, ainda existe. Outra vertente crítica é a fraca consistência das inter-relações socioculturais inerentes ao processo de produção de conhecimento, uma vez que o universo virtual representa-se apenas como amostragem da realidade, não

conseguindo captá-la em resolução suficiente para se fazer imperceptível à sensibilidade humana.

Contudo, inovações surgidas neste processo têm contribuído para minimizar os fundamentos destas críticas, pois a inclusão digital agora se dá em massa através da adoção de dispositivos móveis com capacidade de interação (celulares e smartphones) e da crescente democratização da internet, facilitando a acessibilidade ao universo sociocultural virtual, incluindo neste os processos de ensino-aprendizagem. Já em relação a amostragem das relações socioculturais inerentes a qualquer atividade humana, as redes sociais e similares se apresentam como maximizadoras da resolução de amostragem da realidade, tornando a sobreposição entre virtual e real praticamente imperceptível a nossa sensibilidade.

Oportunidades de Uso em Educação

A educação, como qualquer processo sociocultural humano, também está sendo representada nesta profusão de virtualizações. A integração entre diversas ferramentas e serviços que permitem amostrar e captar a realidade tem provocado uma elevação na resolução de representação desta, minimizando falhas percebidas através da sensibilidade humana aos inter-relacionamentos socioculturais característicos deste processo. Com isso o “educar” tem se tornado mais indistinguível no que se refere a diferenciação entre real e virtual, que agora se complementam e quebram barreiras de aceitação e produtividade.

Papel do Professor ou Tutor?

O professor, tutor, mestre, guia, coacheer ou qualquer denominação que este profissional venha a ter, se mostra como peça fundamental para orientar este processo de integração, pois as peças necessariamente devem se combinar em um propósito, em um mosaico de informações que efetivamente contribuam com a construção do conhecimento. Dessa forma assumem o papel de não apenas orientar os participantes em sua busca do conhecimento, mas principalmente de conduzir a utilização conjunta de serviços e ferramentas de interação sociocultural virtuais em consecução de um objetivo finalístico, mesmo que este, embora exposto, não seja percebido inicialmente pelos usuários, não esquecendo o papel da orientação sobre a utilização legal e ética do conjunto aqui tratado.

Considerações Finais

Embora todos os serviços e ferramentas computacionais, aqui referenciadas como webware, sejam de pleno uso por praticamente todas as instituições, empresas e profissionais de qualquer área do conhecimento, sua integração fundamentada, planejada e desenvolvida no contexto de um processo de ensino-aprendizagem não o é.

Dessa forma percebe-se uma nicho de mercado a ser explorado no contexto da estratégia aqui sugerida, criando situações virtuais que representem a diversidade de palcos dos atores sociais considerados como público-alvo, inter-relacionando-os através da integração e interatividade de suas próprias ações e correlações, tendo como meio para isso o webware adotado, incluindo ambientes virtuais de aprendizagem.

A ideia então é oferecer a estes opções perceptivelmente viáveis a seu uso e desenvolvimento cognitivo e profissional, incluindo aspectos financeiros e meritocráticos, uma vez que lhes é permitido a atribuição de papéis diversos, simultâneos ou não, tais quais: alunos, colaboradores, parceiros ou quaisquer outros que venham a ser criados.

O estabelecimento de uma identidade institucional e a manutenção dos aspectos qualitativos através de regramentos contratuais e metodológicos servirá para nortear tanto as relações de prestação de serviços como também aquelas contextualizadas ao processo de construção do conhecimento, oferecendo aos agentes participantes, segurança tanto jurídica como administrativa e pedagógica. Já a identidade visual serve ao propósito de familiaridade do projeto com o público-alvo.

Como resultado geral, espera-se que a estratégia aqui sugerida possa contribuir para facilitar os inter-relacionamentos entre os atores sociais de cenários trabalhados em processos de ensino-aprendizagem formais e informais, contribuindo para o desenvolvimento da atuação acadêmica e profissional de todos os envolvidos em seu contexto, onde a integração entre ambientes virtuais e usuários, e qualquer uma das possíveis combinações destes, apoia-se na identificação visual, institucional, de objetivos e de uso de diversas ferramentas e serviços virtuais interativos, aqui considerados “webware” enquanto conjunto, viabilizados por tecnologias de informação e comunicação já presentes no cotidiano do público-alvo. Com isso, fomenta a percepção e uso sobre produtos e serviços que contribuem de forma direta ou indireta tanto para a evolução tanto do agente utilizador como de seu escopo de atuação.

REFERÊNCIAS

COELHO, M.I.M. **A interação no processo de Educação a Distância**. Palestra no I Seminário Internacional de Educação a Distância, Belo Horizonte, 22 -24 de setembro de 1999b. Disponível em: <http://netpage.em.com.br/mines.semint.htm>.

COELHO, M.I.M (Coord) **Proposta do Projeto "Capacitação de Docentes do Ensino Superior quanto à relação entre ensino, pesquisa e avaliação via aplicação de Internet**. Parte da UEMG para o Consórcio BH2 - ProTem- CNPq- RNP, julho de 1999a. Disponível em: <http://netpage.em.com.br/mines/capbh2.htm>, 1999a.

HABERMAS, J. **Knowledge and Human Interests**. Boston: Beacon Press, 1971

HABERMAS, J. **The Theory of Communicative Action**. Vol I. Reason and the Rationalization of Society. Boston: Beacon Press, 1984

LEVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998. 212p.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34 Ltda., 1999. 260p.

Morais, Ricardo S. T. **PROJETO WWW.REDEAGUA.COM.BR**, Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção – Gestão Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2010.

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

VYGOTSKY, L.S. **Thought and Language**. Massachusetts : MIT Press, 1974

WITTGENSTEIN, L. (1968) **Philosophical Investigations**. Oxford: Basil Blackwell.

O Curso de Professores Formadores para a EaD – por uma proposta pedagógica de formação aplicada aos docentes dos cursos técnicos do e-Tec/IFCE¹

Ana Cláudia Uchôa Araújo²

Francisca Natalia Sampaio Pinheiro Monteiro³

Dina Mara Pinheiro Dantas⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, CE

RESUMO

Este artigo discute o processo de formação continuada de professores-formadores, nas instituições que ministram cursos semipresenciais, mediados pelas tecnologias de informação e comunicação. O seu objetivo é apresentar uma descrição da formação do professor formador para a Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), tomando por base o modelo utilizado na formação voltada para esse perfil, quando de sua preparação para atuar nos demais projetos da Diretoria de Educação a Distância, pertencente ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). A intenção é analisar estes cursos, verificando as mudanças feitas para a formação do docente que atua no e-Tec. Faz-se, então, um estudo descritivo das formações oferecidas pelo IFCE para os diferentes perfis de professores, em seguida mostra-se um painel de discussão que envolva pesquisas e relatos de experiências nas áreas de Educação, Educação a Distância, Informática Educativa e áreas afins, a fim de justificar as alterações pedagógicas feitas na capacitação do corpo docente do e-Tec.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação de professor; e-Tec.

ABSTRACT

This paper discusses the process of ongoing training as far as the tutor-counselors are concerned in the institutions where semi-presential courses are delivered, mediated by information and communication technologies (ICTs). The main aim of this work is to present a description of the tutor-counselor's training for the e-Tec Brasil (Brazil's Open Technical School Network) taking into consideration the model used in the training of people involved in this setting and also focusing on the training they receive to occupy other positions in the

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Coordenadora Geral Adjunta da Rede e-Tec/IFCE, na Diretoria de Educação a Distância - IFCE, campus Fortaleza e Pedagoga do IFCE, campus Fortaleza. Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira, pela Univ. Federal do Ceará.

³ Design Instrucional da Diretoria de Educação a Distância - IFCE, campus Fortaleza, e Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da área de Hospitalidade e Lazer, campus Aracati. Mestre em Linguística, pela Univ. Federal do Ceará.

⁴ Design Instrucional da Diretoria de Educação a Distância - IFCE, campus Fortaleza, e Professora de Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação – UECE, campus Limoeiro do Norte. Mestre em Educação Brasileira, pela Univ. Federal do Ceará.

projects of the Distance Learning Directorship, a branch of Federal Institute of Education, Science, and Technology of Ceará (IFCE). Our goal is to analyse the aforementioned courses, checking the changes made concerning e-Tec's faculty training. Thus, a descriptive study of the different types of training provided by the IFCE is conducted addressing the several kinds of teachers. This is followed by a discussion involving researches and reports derived from the experiences in the areas of Education, Distance Learning, in order to justify the pedagogical alterations made in the e-Tec's faculty training.

Key-words: Distance Education; Teacher Training; e-Tec.

Introdução

Este trabalho resulta de leituras, pesquisas e reflexões empreendidas em formações de professores que atuam com educação a distância. Com o advento das novas tecnologias nas últimas décadas, esta modalidade de ensino, mediada pela internet, especialmente através de ambientes virtuais de aprendizagem, tem expandido e tomado grandes proporções em âmbito nacional, principalmente, com a criação de políticas públicas governamentais que investiram em criação de projetos em parceria com as instituições federais de ensino, cujo objetivo principal é interiorizar e democratizar o acesso ao ensino superior e técnico profissionalizante. O crescimento da EaD e o avanço das novas tecnologias da informação fomentou a necessidade de capacitar o professor para lidar com uma outra realidade na educação. Diante desse fato, foi preciso repensar a formação docente para o atendimento das novas demandas e sua atuação nessa modalidade tão diferente da tradicional presencial.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) está envolvido com diversos projetos de ensino a distância, dentre os quais, destacamos os cursos de nível superior, ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e técnicos, oferecidos pela Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil). Os referidos cursos são ofertados às comunidades com difícil acesso à formação superior e técnica profissional. Para abraçar os ousados projetos, temos a Diretoria de Educação a Distância (DEaD) que dentre suas atribuições, capacita os professores participantes dessa empreitada no IFCE. Desta forma, este artigo foi elaborado a partir da experiência advinda de diversas formações promovidas pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD) aos professores-formadores participantes dos vários projetos fomentados pela Diretoria. Houve, portanto, a necessidade de construir um

modelo de formação técnico-pedagógica que atendesse às necessidades da estrutura de ensino na qual está embasado o e-Tec, vinculado também à DEaD.

O referencial teórico que embasa esse trabalho se assenta em autores que apresentam e discutem as inovações tecnológicas como ferramentas para a educação, naqueles que debatem sobre a formação do professor para a Educação a Distância e na proposta pedagógica para essa modalidade. Dentre tais autores, citamos Litto (2008), Moreira (2008), Moran (2000) e Guedes (2011), cujas obras iluminam o tema em estudo. Em relação à metodologia empregada na pesquisa, optou-se por um estudo de caso, baseado em Marconi e Lakatos (2006), uma vez que esse tipo de pesquisa contempla a realidade analisada. Para a coleta de dados, acompanhamos o desenvolvimento da edição de um dos cursos de formação de professores para a Rede e-Tec, com carga horária de 80 horas.

Os objetivos específicos da pesquisa são: apresentar os pressupostos teóricos e práticos usados na formação dos professores que atuam nos projetos da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) no IFCE; elencar as particularidades da Rede e-Tec no que tange às funções do professor formador; apresentar a proposta pedagógica de formação desse professor para o e-Tec, que atendam às competências pedagógicas da Diretoria.

Em relação à composição do artigo, apresenta-se da seguinte forma: referencial teórico, em que apresentamos os autores que norteiam nosso estudo, bem como a estrutura da Diretoria de Educação a Distância no IFCE; a metodologia da pesquisa; a análise do objeto, bem como a discussão dos resultados; e as considerações finais.

Inovação Tecnológica

As inovações tecnológicas juntamente com as novas metodologias pedagógicas contribuíram de forma relevante para o avanço da Educação, sobretudo, para a modalidade à distância (EaD). Voltada, a princípio, para o acesso de um público adulto à educação, essa modalidade tem assumido o formato da sociedade que a rege, a sociedade da informação Machlup (1962). Essa modalidade ampliou-se devido a sua universalização, que se deu, de acordo com Litto (2008), primeiramente nos países desenvolvidos, como a Inglaterra com a criação da Open University no início dos anos 70. Por sua vez, o Brasil não ficou à margem dessa discussão, contando, em 2008, com mais de 175 instituições credenciadas ao MEC.

Para o avanço da modalidade à distância, contou-se intensamente, nos últimos anos, com a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) na Educação, principalmente com a expansão da linguagem digital. Essa expansão foi fruto, sobretudo, da

inovação tecnológica no período da Guerra Fria, em que, como se sabe, havia uma concorrência entre os países detentores do poder bélico e tecnológico mundial. Buscava-se expandir essas tecnologias com o intuito de imprimir o poder, como retrata a autora Kenski (2008). Tempos depois, resultado dessa competição, chegaram à sociedade os avanços tecnológicos, como a revolucionária internet. A partir de então, a tecnologia passa a ser usada também em prol da educação, como bem observa a autora, aponta a nova função das tecnologias na educação: “Esse é também o duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios”. (KENSKI, 2008, p.18)

Diante disso, passou a existir a necessidade de trabalhar a formação do docente em novas perspectivas, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade à distância. Desse modo, as duas modalidades vêm requerendo uma formação docente diferenciada que atenda às várias demandas diante da realidade existente em cada curso, nas mais variadas cidades, regiões, ou em cada estado do Brasil, assim como em outros países.

Cursos oferecidos pela Diretoria de Educação a Distância – IFCE

A Diretoria de Educação a Distância (DEaD) foi criada no ano de 2010, com o objetivo de centralizar e coordenar a oferta de cursos a distância oferecidos pelo IFCE em parceria, principalmente, com o Governo Federal. Esta atua tanto na oferta de cursos à distância que atendem à formação em nível técnico, de graduação, pós-graduação, além da formação de profissionais que possam atuar como difusores das tecnologias da informação e da comunicação dentro e fora da instituição.

Dentre os vários programas e projetos que a DEaD fomenta, destacamos: o Gesac, projeto de inclusão digital, coordenado pelo Ministério das Comunicações em parceria com o Ministério da Educação, Rede Federal de EPCT⁵ e CNPq, que busca atingir todo o território nacional; TICs, Tecnologias da Informação e Comunicação, projeto que visa capacitar funcionários dos IF's para trabalharem com as tecnologias digitais no ensino presencial e a distância; Pro-funcionário, programa que objetiva a formação técnica de profissionais que exercem atividades não-docentes nas escolas públicas brasileiras; SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, programa que oferece cursos de especializações para professores, com o objetivo de qualificá-los para temas transversais

⁵ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT.

que estão em voga no âmbito educacional; UAB, Universidade Aberta do Brasil, é um sistema que oferta cursos à distância de nível superior à população que reside em localidades, que, a princípio, não possuem estrutura física para os cursos presenciais; e a Rede e-Tec, Escola Técnica Aberta do Brasil, que oferece educação tecnológica e à distância, visando à expansão e ao acesso de cursos técnicos em nível médio.

A Rede e-Tec, objeto central de nossa pesquisa, foi lançada pelo governo federal em 2007, com o intuito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de formação profissional e tecnológica a distância em todo o país, de forma pública e gratuita, através do Edital 01/2007/SEED/SETEC/MEC. Esse sistema funciona em parceria com a União, estados, Distrito Federal e municípios. Atualmente, o e-Tec integra o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec).

Na Rede e-Tec, o MEC é responsável pela assistência financeira na elaboração dos cursos. Aos estados, Distrito Federal e municípios, cabe providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a instituição dos cursos. A meta é atender mais de 270 mil pessoas, até o final de 2014.

No Ceará, o programa está estruturado com sete polos nos seguintes municípios: Aracati, Caucaia, Crateús, Horizonte, Mauriti, Quixeramobim e Tauá com os seguintes cursos: Edificações, Eletrotécnica, Informática, Segurança do Trabalho e Meio Ambiente, bem como os cursos do PROFUNCIÁRIO (Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público), nas formações técnicas de: Secretaria escolar, Infraestrutura escolar e Alimentação escolar, atendendo, desde a sua implantação até hoje, um total de 2.045 alunos.

No tópico seguinte, delinearemos os papéis dos sujeitos atuantes na EaD, para em seguida adentrarmos nas especificidades do e-Tec.

Os papéis na Educação a Distância

Trabalhar na Educação a distância exige aos educadores um realinhamento dos papéis docentes. Dessa forma, Moreira (2008) discute a necessidade da combinação de diferentes competências profissionais para atuar nessa modalidade, pelo fato de que as concepções e as abordagens vivenciadas em suas práticas anteriores contribuirão no fortalecimento da equipe multidisciplinar. Os profissionais na modalidade presencial, tais como: professores, monitores, pedagogos, escritores, entre outros, assumem, na educação à

distância, uma nova nomenclatura e papéis semelhantes a suas práticas anteriores, porém com o intermédio do computador e de outras ferramentas tecnológicas.

Na DEaD, a equipe de produção é composta por profissionais multidisciplinares que exercem seu trabalho em áreas específicas, dividindo-se em equipes técnica e pedagógica, o que se denomina de grupo técnico-pedagógico. Guedes (2010) busca descrever cada propósito e ação que esses profissionais terão no desenvolvimento de seu trabalho no quadro que se segue.

Daremos um enfoque maior na equipe pedagógica por apresentar de forma elucidada as propostas de ação que fundamentam o trabalho da DEaD. Tal exposição esclarece os papéis do professor, o que nos interessa para a discussão da formação docente para a DEaD e, particularmente, para o e-Tec. No quadro a seguir, poderemos visualizar as definições da autora.

Equipe Pedagógica

Professor Conteudista	Responsável pela elaboração, criação intelectual do conteúdo e de todo o material didático voltado para as mídias web e impresso.
Professor Formador	A maior função do formador é acompanhar as ações do professor-tutor a distância. É ele quem faz reuniões, elabora provas e tarefas das respectivas disciplinas.
Tutor distância	O professor-tutor a distância trabalha diretamente com o aluno, é ele quem faz toda a interação no AVA. O objetivo do tutor é lidar com o conteúdo das disciplinas de forma a promover e estimular a aprendizagem do aluno.
Tutor presencial	O professor-tutor presencial trabalha no mesmo município em que o aluno está matriculado. É ele quem dá o suporte técnico do ambiente virtual (AVA), bem como é o responsável pelo acompanhamento do aluno no polo.
Revisor	Responsável pela revisão textual, gramatical e ortográfica do material desenvolvido na Diretoria de Educação a Distância – DEAD.

Designer Instrucional (DI)	Responsável pela transição didática dos conteúdos, isto é, responsável pela adequação do conteúdo para as três mídias utilizadas na UAB/IFCE; também é encarregado da preparação do roteiro para a produção de vídeo, vídeo aula e animação.
-----------------------------------	--

Fonte: Guedes (2010, p. 33)

Essa é a estrutura, descrita por Guedes, que se aplica aos programas da DEaD no IFCE. No entanto, diante da especificidade de cada projeto fomentado pela DEaD, foram necessárias reformulações nos papéis dos profissionais envolvidos para que atendessem às particularidades da estrutura pedagógica de cada programa. Seguindo a mesma linha de raciocínio, no e-Tec, criou-se um formato que atendesse às especificidades dos profissionais que atuam nos cursos técnicos à distância.

Dentre as principais mudanças nas funções da equipe do e-Tec, destacamos a relacionada ao papel do professor Formador que, ao invés de apenas acompanhar e gerenciar as ações dos tutores no ambiente Moodle⁶, quando necessário, exerce a função de professor autor⁷, desenvolvendo o material de cada disciplina onde atua, pautado nas diretrizes do Currículo Referência para o e-Tec Brasil⁸. Dessa forma, o Professor Formador assume total responsabilidade pela disciplina, tanto no desenvolvimento do conteúdo web como no acompanhamento dos tutores no ambiente virtual de aprendizagem.

Metodologia

Este artigo fundamentou-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, baseado em Marconi e Lakatos (2006), em que se busca descrever e analisar o processo de formatação dos cursos de Formação de professor voltados para o programa e-Tec, vinculado ao IFCE. Para tanto, faz-se uso de uma análise bibliográfica; bem como da análise da criação do desenho da formação dos professores formadores da DEaD e do e-TEC; de documentos

⁶ Ambiente Virtual de Aprendizagem, plataforma virtual Moodle, onde ocorrem as aulas a distância oferecidas pelo IFCE.

⁷ No caso específico da Rede e-Tec, os materiais impressos têm sido elaborados por universidades públicas e institutos federais, integrantes da rede, encarregados pelo MEC desse processo de elaboração.

⁸ O Currículo Referência para o e-Tec Brasil foi divulgado em 2010 em sua versão preliminar e elaborado coletivamente por professores e coordenadores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e das Escolas Técnicas Profissionais Estaduais, em atuação no programa.

institucionais; e de uma pesquisa de campo nas aulas e atividades postadas no Moodle, destinados à tal formação.

A estrutura pedagógica dos cursos é baseada na real demanda do docente que trabalhará nos cursos superiores e técnicos da Diretoria de Educação a Distância. Essa demanda é coletada através de pesquisas sistemáticas realizadas nas edições dos cursos e na abordagem das temáticas no âmbito das formações em EaD.

Os cursos acontecem na modalidade semi-presencial, com a carga horária de 20% presencial e o restante à distância, de acordo com a Portaria MEC 4059, de 2004 (BRASIL, 2004), a exemplo dos cursos de EAD em que os professores atuarão. O curso é oferecido pelo setor de Capacitação da DEaD, no formato de 80 horas-aulas, das quais, 16 horas constituem-se de encontros presenciais e 64 horas são destinadas às atividades à distância, apresentadas em módulos. A formação não fica restrita ao curso inicial, uma vez que uma série de outras atividades estão sempre sendo planejadas e aplicadas para dar continuidade à formação do professor.

A formação é desenvolvida no mesmo ambiente de aprendizagem virtual Moodle, nosso locus de pesquisa. Essa plataforma é utilizada por todos os cursos regidos pela Diretoria de Educação a Distância, desde quando os primeiros cursos da UAB no IFCE (Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Hotelaria) que foram ofertados em 2007. Por ser um software livre, com fins educacionais, é de fácil utilização e navegabilidade, permitindo, ainda, aos cursos ofertados, adotar uma identidade visual e concepção pedagógica adequadas ao seu propósito formativo.

Para construção deste artigo, optamos por analisar o desenvolvimento geral das formações da DEaD na plataforma Moodle e acompanhar com maior proximidade o curso do e-Tec, desenvolvido no período de 14/10/2011 ao dia 27/11/2011, cuja turma contou com 29 alunos. O curso de formação de professores formadores, em sua segunda edição, organizou-se em quatro módulos, em que se avaliou cada um em seus conteúdos, além da análise dos conteúdos trabalhados nos encontros presenciais. Visou-se, portanto, analisar e apontar as particularidades que atendem especificamente aos profissionais da Rede e-Tec, conforme veremos mais adiante.

Modelo do curso de formadores da DEaD

Os formadores da Diretoria no IFCE participam de cursos de formação continuada, destinados à discussão de aspectos próprios da didática da Educação a distância, os quais

envolvem a gestão e produção do ensino e aprendizagem virtuais, justificando-se a sua necessidade pelo que diz o Termo de Referência para o Plano Anual de Capacitação Continuada (IFCE, 2011, p. 10):

Neste sentido, é indiscutível a necessidade de formação e capacitação de quadros para trabalhar com EAD, notadamente na produção e gestão do processo ensino-aprendizagem. Sabe-se que para a atuação em EaD é importante que os profissionais envolvidos nesse processo conheçam e apliquem com competência seus novos papéis e funções: pedagógicas, interpessoais, administrativas e técnicas.

Dessa forma, vislumbrar a formação de quadros de profissionais docentes para a Educação a distância de nível superior na instituição implica em superar desafios próprios da educação, somados às peculiaridades que “o estar junto virtual” (Kenski, 2002) suscita, a saber: a horizontalidade na relação professor e aluno; o trabalho cooperativo e em teia; a aprendizagem numa perspectiva colaborativa; entre outras.

No IFCE, a formação para os professores formadores dos vários projetos de EAD ocorre semestralmente, de modo a suprir a demanda por professores habilitados a trabalhar nos cursos ofertados pela DEaD. Essas formações, conforme já citado, também tem a duração de 80 horas.

Os tópicos abordados no curso se apresentam de acordo com a seguinte distribuição: no Módulo I, intitulado Introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, se apresenta o ambiente virtual onde acontecem as aulas a distância no IFCE, bem como são feitas atividades buscando contemplar a importância desse ambiente para as atividades docente e discente que se estabelecem na virtualidade; no Módulo II, chamado Modelo Pedagógico em Educação a Distância (EaD), é apresentado o modelo pedagógico que é utilizado no IFCE nos cursos superiores, o qual se alicerça nos pilares da Andragogia⁹ e da aprendizagem colaborativa; no Módulo III, Ações do Professor-Formador, são discutidas as competências didático-pedagógicas desenvolvidas pelo professor formador nos cursos de graduação semipresenciais da Instituição, dentre as quais, podemos citar, o acompanhamento das atividades do tutor a distância, o planejamento em conjunto com o tutor a distância das aulas e exames presenciais, a gestão didática da disciplina durante todo período de sua realização; no Módulo IV, Ferramentas e Recursos Digitais de Mediação e Interação Pedagógica: tipos, características e aplicações, são apresentadas diversas ferramentas e recursos digitais, com ênfase em sua usabilidade em processos de ensino e aprendizagem, envolvendo docentes e

⁹ A Andragogia, de acordo com Malcolm Knowles (1970), é a ciência que se dedica ao processo de aprendizagem do adulto.

discentes de nível superior; no Módulo V, Objetos Educacionais, conceito e tipos de objetos educacionais são apresentados, objetivando suscitar junto ao grupo de cursistas discussões em torno de sua potencial contribuição para o ensino.

Ressalta-se, ainda, que nesse processo, o futuro professor formador é convidado a vivenciar o mesmo papel que os estudantes de educação a distância do IFCE, uma vez que não só vê os aspectos teóricos acima abordados, mas participa de atividades interativas e colaborativas formatadas com os mesmos recursos e ferramentas que são utilizados nos cursos da DEaD, de modo que essas experiências discutidas em fóruns, chats e wikis (ferramentas de construção de textos colaborativos) oportunizam o pensar coletivo e individual de uma práxis voltada à natureza do curso e da disciplina em que trabalhará a distância.

Após o relato acima, no tópico seguinte, abordaremos como o curso de formação de professores formadores se dá para os docentes que estão atuando nos cursos técnicos ministrados no âmbito da Rede e-Tec, bem como de quais maneiras a nossa equipe tem planejado a formação, de modo a contemplar as especificidades desse nível de ensino.

Modelo de curso de formadores do e-Tec: uma proposta em construção

O curso de formadores do e-Tec foi pensado para atender a demanda e a realidade do programa, procurando ofertar conteúdos orientados pela prática, direcionados à experimentação de ferramentas educacionais. O perfil dos professores do e-Tec é de profissionais que já atuam na rede devido à sua formação na área técnica e na urgência da execução do programa, que fez com que não houvesse uma formação anterior à atuação.

A proposta do curso é *a priori* atender a necessidade da Rede e-Tec em capacitar esse professor que já está trabalhando como formador, desenvolvendo as competências necessárias à essa função. Além disso, o grande diferencial é oferecer os subsídios importantes ao docente para que também desenvolva as habilidades da função de conteudista.

Como vimos anteriormente, o professor atuante no e-Tec terá a responsabilidade de elaborar o conteúdo web, planejar as atividades das disciplinas e acompanhar o desenvolvimento desta em seu âmbito pedagógico. Devido a esses fatores, pensou-se em um curso mais prático, em que além da formação básica, outras tecnologias são apresentadas, tais como os objetos educacionais que possam ser efetivamente utilizados pelo docente, como a vídeo-aula.

De forma breve, descreveremos o que se apresenta de distinto entre o curso de formação para os professores formadores do e-Tec das formações ofertadas pela Diretoria para os demais projetos.

Rotineiramente, damos início à formação com um encontro presencial de 4 horas em que se trabalham os conhecimentos do docente acerca de sua compreensão sobre EaD a partir de suas vivências na Rede e-Tec. Em seguida, questiona-se o acompanhamento das atividades dos tutores nas disciplinas em os professores formadores já estão atuando. Resultando, então, na construção do perfil diferenciado do professor formador para a Rede e-Tec. Ao final desse primeiro encontro, apresenta-se o sistema de avaliação adotado pela DEaD e implementado ao Moodle, que denominamos de LV's¹⁰.

O professor, ciente de como é realizada a avaliação dos cursos oferecidos e do curso que irá participar, dará sequência às atividades online. Dessa forma, inicia-se o primeiro Módulo da formação, intitulado Modelo Pedagógico em Educação a Distância (EaD). Esse módulo visa suprir e ampliar a formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos técnicos da instituição, descrito anteriormente. Discute-se a metodologia para trabalhar com um público alvo do e-Tec, formado por jovens e adultos. Por isso, há a preocupação de não tornar maçante o ensino, como bem pondera Bellan (2005), que prega os pressupostos do Modelo da Andragogia, em que o aluno é o sujeito central de sua aprendizagem e o professor é um mediador dessa aprendizagem.

No segundo Módulo, ressaltamos as atividades destinadas ao professor Formador, suas responsabilidades no acompanhamento dos tutores, alunos e no desenvolvimento do conteúdo. É nesse momento que se apresenta a estrutura do planejamento da disciplina, denominada de matriz DI. Tal documento servirá como um registro da disciplina antes da aula web ser formatada e ir para o ambiente. No desenvolvimento dessa estrutura, o professor contará com o suporte da DI que o auxiliará na utilização de recursos didáticos, tais como: softwares educativos, vídeos, materiais bibliográficos, entre outros, para o planejamento de suas aulas virtuais e nos encontros presenciais. Essa aula será de suma importância para que os professores tenham clareza das suas responsabilidades, tenham uma visão geral do curso e conheçam a necessidade do comprometimento que exige a EaD.

Dando sequência à formação, o módulo três, denominado Ferramentas do Moodle, busca apresentar o ambiente virtual de ensino e suas ferramentas. Dentre o conteúdo

¹⁰ Os Learning Vectors ou LV's é o método de avaliação desenvolvida pelo professor Denny Sales, que busca uma avaliação formativa nos ambientes de aprendizagem, que engloba parâmetros qualitativos e quantitativos. (SALES, 2010)

trabalhado, citamos o uso e importância do fórum no ambiente de aprendizagem. É a ferramenta que mais se aproxima da sala de aula presencial, pois é onde ocorre a interação/intervenção dos alunos sobre o tema apresentado pelo professor.

O quarto e último módulo, Objetos de Aprendizagem, funcionará como um guia complementar ao professor para realize suas atividades, sugerindo leituras que darão suporte na criação do material. Gomez (2010) reforça essa ideia catalogando algumas ferramentas importantes a essa aula, tais como: buscas nas bases de dados das bibliotecas digitais; dicionários, enciclopédias, mapas e tradutores; jornais e portais informativos; portais e sites orientados por e para práticas educativas; sites com animação e simulação; Redes científicas; sites com utilidade pública, entre outros recursos. Outro momento, que marca a importância desse módulo, e da especificidade do professor com perfil também de conteudista, é a produção audiovisual, em que trabalhamos com o desenvolvimento de vídeo aulas. Com esse recurso, o docente conta com um reforço em seu planejamento, uma vez que a vídeo aula é entendida neste programa como um conteúdo extra. Destaca-se o roteiro dessa aula: em que podem ser trabalhados pontos como: a apresentação do professor, do curso, da disciplina e da aula; e ou do conteúdo específico.

O modelo de formação do e-Tec, portanto, foi desenhado de forma a atender um público diferenciado de professores que já atuavam nos cursos técnicos a distância, mas sem o devido conhecimento de suas competências. Diante disso, os conteúdos da formação da DEaD foram condensados e contemplados nas quatro aulas descritas. Para isso, a carga horária geral foi completada com oficinas extras, como: LV's, direitos autorais.

Considerações Finais

A pesquisa em questão reflete o processo de construção por nós vivenciado. Essa proposta de formação prever, a todo instante, a compreensão que vai além da migração e ou adaptação dos modelos pedagógicos utilizados no ensino tradicional técnico para a EaD. Nessa perspectiva, o docente terá uma visão clara das suas ações e competências, como também da sua responsabilidade de desenhar o modelo da sua disciplina conectada ao restante da matriz curricular do curso, buscando utilizar o ambiente virtual e explorando todos os recursos disponibilizados para suprir a distância física que há entre professor e aluno na EaD.

Referências

ALVES, João Roberto Moreira. **A História da EaD no Brasil**. in: LITTO, F. M; FORMIGA, Marcos (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 12p.

BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. São Paulo: SOCEP, 2005. 134p.

BRASIL, Fórum das Estatais pela Educação. **Projeto: Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em: 24 abril 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº N° 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/89>. Acesso em: 10 abril 2012.

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Termo de Referência para o Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC)**. Fortaleza: DEaD, 2011.

CATAPAN, Araci Hack; KASSICK, Clovis Nicanor; OTERO, Walter Ruben Iriondo. (Orgs.) **Currículo referência para o sistema E-TEC Brasil: uma construção coletiva**. Florianópolis: PCEADIS/ CNPq, 2011.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores**. Brasília: Liberlivro, 2010. 149p.

GUEDES, Jane de Fontes. **Produção de material didático para EAD no curso de licenciatura em matemática: o caso da UAB/IFCE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. P. 34.

KENSKI, Vani. Processos de interação e comunicação no ensino mediado por tecnologias. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton (org.) **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.
LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2008.

MACHLUP, Fritz. **The Production and Distribution of Knowledge in the United States**. Princeton: Princeton University Press, 1962.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SALES, G. L. **Learning Vectors:** Um Modelo de Avaliação da Aprendizagem em EaD Online Aplicando Métricas Não-Lineares. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Teleinformática, Área de concentração: Eletromagnetismo, Orientador: Prof. Dr. Giovanni Cordeiro Barroso. Fortaleza, Ceará, 2010.

Novas práticas pedagógicas na Cibercultura: a aprendizagem colaborativa na Educação a Distância a partir das interfaces do Ciberespaço e da Convergência de Mídias¹

Denize de Souza Amorim²
Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói, RJ

RESUMO

A sociedade contemporânea vive “em rede”, e as relações estabelecidas entre as pessoas, as mídias digitais e as interfaces do ciberespaço transformaram e continuam transformando o ritmo, o espaço, o tempo e a forma como as pessoas se comunicam e como a informação é produzida e consumida. Diante desse cenário de constantes mudanças sociais induzidas pelas tecnologias digitais, o aluno contemporâneo tem novas necessidades e novos meios para supri-las. Nesse contexto, as tradicionais formas de educação inevitavelmente transformam-se junto com a sociedade, em especial a educação a distância, que modifica não só os meios nos quais disponibiliza seus conteúdos, como também a forma como seus alunos interagem entre si e com a informação. Por isso, verifica-se a necessidade de se convergir interfaces colaborativas e mídias distintas, combinando diversas linguagens e meios para levar a informação a este aluno e incentivá-lo a produzir, interagir, participar, trocar e aprender colaborativamente. Assim, este trabalho busca mostrar como as tecnologias digitais ainda são utilizadas na educação a distância com metodologias tradicionais de ensino e apresenta possíveis formas de utilização do ciberespaço como um ambiente virtual de aprendizagem através das possibilidades disponíveis na Web 2.0. Nosso objetivo principal é refletir sobre novas práticas pedagógicas que atendam as demandas da sociedade da informação e identificar as potencialidades e contribuições da convergência de mídias e da utilização das interfaces do Ciberespaço para uma aprendizagem colaborativa na educação a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Aprendizagem Colaborativa; Ciberespaço; Convergência de Mídias; Educação a Distância.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco/UCB, Especialista em Tecnologia Educacional pela AVM Faculdade Integrada/Universidade Candido Mendes e Especializanda em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense/UFF.

e-mail: dsouzaamorim@hotmail.com

Introdução

“Bem-vindo à cultura da convergência, onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis.” (JENKINS, 2011, p. 29).

Vivemos hoje na cultura da convergência e nela há uma colisão entre velhas e novas mídias (sejam elas analógicas ou digitais, massivas ou pós-massivas), produzindo interfaces e possibilidades entre elas, gerando novas opções e meios de se obter informação. Nessa convergência, o indivíduo é estimulado, através da utilização de vários meios tecnológicos, a participar na busca por informação, a desenvolver conexões de conteúdos nas diferentes plataformas e a interagir com os outros de forma participativa e coletiva.

Nesse cenário, a internet apresenta-se como um meio para a comunicação interativa, que modifica a forma como a informação é recebida e transmitida e integra-se aos meios de massa, mudando também as plataformas de difusão e de produção de seus conteúdos por meio das tecnologias digitais. É um sistema de comunicação que cresce freneticamente, que se integrou à nossa vida modificando relações e ações sociais, criando teias de conhecimento e promovendo a integração global de mídias, pessoas, informações e conhecimentos. Eis a Cibercultura, que nasce e desenvolve-se através das redes, no Ciberespaço.

O Ciberespaço é um ambiente aberto, flexível, informal, interativo, onde a informação não está centralizada em nenhum lugar, mas disponível e acessível a todos em qualquer momento, a partir de qualquer lugar. Esse espaço surge a partir da conexão dos computadores em rede e desenvolve-se a partir dos usos que os praticantes fazem dele, ou seja, no centro da rede não estão os computadores e os meios digitais, mas os usuários e as relações que esses estabelecem com as tecnologias, com as informações e uns com os outros. E é nesse novo espaço que a educação a distância, mediada pelas tecnologias digitais, cria novas formas e ganha novo sentido.

Nesse novo espaço pedagógico possível para a educação a distância, a internet é uma ponte para o acesso a variadas fontes de informações na rede, onde os ambientes

virtuais de aprendizagem apoiados por interfaces como correio eletrônico, fóruns, blogs, galerias, banco de dados, chats, links, wikis, etc., potencializam as experiências pedagógicas em um espaço onde é possível produzir, organizar, disponibilizar, pesquisar, manipular e intervir nos conteúdos utilizados no curso. Nesse espaço, SANTOS (In: SILVA, 2010a, p. 46) orienta que “Os materiais didáticos e as diversas tecnologias devem ser pré-textos para que novos textos sejam construídos. Mesmo assim, estes pré-textos devem ser obras abertas a cultura das diferenças”.

Os desafios de novas práticas pedagógicas na cultura digital

A evolução das tecnologias digitais e as novas formas de interação que elas proporcionam, possibilitam o desenvolvimento de novas metodologias para a educação a distância, que tem na interação entre os alunos o seu diferencial, interação que antes era impossível através dos meios de massa e que, por já se desenvolver em diversas ações da vida em sociedade, não pode ficar de fora do ambiente educacional. Nesse contexto, não é possível utilizar práticas tradicionais na educação a distância, pois ela tem em si intrínseca a necessidade de novas práticas, novas propostas pedagógicas que não subutilizem as tecnologias digitais.

Um novo cenário comunicacional está em evidência, onde a lógica da transmissão perde sentido e a interatividade toma forma. O emissor não é mais o detentor do conhecimento, o receptor não é mais um depósito de saberes. No contexto educacional, seria a lógica indicada por FREIRE (1994, p. 48) quando diz que “A educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo.”

Nesse contexto, a cultura educacional contemporânea demanda um novo estilo pedagógico que una as diferenças, que compreenda a necessidade do aprendizado personalizado e que favoreça a construção do conhecimento em rede, aproveitando-se plenamente das condições e das potencialidades da sociedade da informação.

“São múltiplas as formas de integração virtual das pessoas conectadas nas comunidades virtuais. Três possibilidades, no entanto, são importantes nas comunidades que possuem fins educativos: a interação, a cooperação e a colaboração on-line.” (KENSKI, 2010, p. 108-109).

As possibilidades da educação a distância são inúmeras, por ela se apresentar como uma modalidade que se ajusta a emergência da cibercultura, pela possibilidade de “não-presença” física, pela possibilidade de ser praticada de forma móvel, por permitir a interação ao mesmo tempo, em tempo real, bem como de forma assíncrona, sem a necessidade de os alunos estarem no mesmo local ou ao mesmo tempo. Porém, para que todas essas possibilidades façam sentido, é necessário que suas metodologias se abram às mudanças estruturais que as tecnologias possibilitam e às mudanças paradigmáticas que a sociedade em rede enseja.

As tecnologias necessárias existem e já são usadas no cotidiano dos usuários, as mídias estão convergindo, assim como as interfaces da Web 2.0. Porém, apesar de muitos cursos já terem se apropriado das potencialidades das tecnologias digitais, são necessárias muitas mudanças paradigmáticas para que a educação a distância esteja realmente em rede, para que ela se aproprie das tecnologias digitais, para que o hipertexto seja o diferencial entre o aluno receptor e o aluno autor.

O digital está possibilitando à educação a distância a oportunidade de deixar de ser uma modalidade que foca na autoinstrução, em materiais instrucionais engessados que focam nos conteúdos disponibilizados e não percebe seu aluno como alguém que pensa, critica e tem a necessidade de se autorizar, de imergir, navegar e transformar o que lê, de modo que isso faça sentido em sua vida prática. Estamos avançando, e a tendência é que novas práticas surjam através do ciberespaço e que o “a distância” da educação a distância se transforme em um “estar junto” sem estar presente, em compartilhar tudo, ao mesmo tempo, de qualquer lugar, através da rede, formando uma inteligência coletiva.

Novas tecnologias e antigas metodologias

Estamos rodeados de novas tecnologias e interfaces que impulsionam o desenvolvimento de atividades inovadoras em educação a distância, como as disponibilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem (blogs, wikis, fóruns, chats, etc.), nos locais de compartilhamento de informações e de construção colaborativa

(Youtube, Wikipedia, Facebook, Slideshare, Flickr, etc.), assim como em outras interfaces do ciberespaço e redes sociais. Porém MORAN (2010, p. 59) nos orienta que “Há um predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação online”. Assim, apesar de termos à nossa disposição interfaces e ferramentas audiovisuais e digitais que podem e devem ser usadas em conjunto para ampliar as possibilidades da educação a distância, o que se vê ainda são formas predominantemente escritas, seja em sites estáticos, em instrucionais que em nada se diferem de livros didáticos ou em simulações de comunicação digital através de fóruns, chats ou e-mails que reproduzem a comunicação falada, onde o poder do digital é subtilizado e as mídias digitais tornam-se novos instrumentos para uma antiga forma de se fazer educação.

As Tecnologias digitais vêm auxiliar a colocar em prática os ensinamentos de Freire, Vygotsky, Piaget, dentre outros, quando nos sinalizam para a necessidade de uma educação dialógica, do compartilhamento de informações, do papel do professor como mediador da aprendizagem e da participação do aluno em seu aprendizado. Esse professor facilitador não é mais uma fonte de conhecimento, mas um guia para se chegar a este. Ele utiliza-se das tecnologias para instigar a curiosidade do aluno e incentivá-lo à pesquisa. Seu falar-ditar é reduzido no ambiente on-line que torna-se um ambiente aberto à exploração que irá conduzir à criação, onde o aluno deixa de ser expectador, deixa de receber passivamente a informação; ele ouve, contextualiza, critica, constrói, reconstrói e modifica o conhecimento.

A educação a distância avança cada vez mais, torna-se cada vez mais complexa, seus modelos evoluem e se multiplicam, porém KENSKI (2010) nos afirma que a teoria pedagógica ainda não está dando inteiramente conta dessa nova realidade educacional, que acabamos fazendo adaptações de antigas teorias e a realidade nos escapa. Assim, os currículos contemporâneos da educação a distância precisam utilizar as tecnologias digitais com foco em novas metodologias de ensino, explorando as potencialidades do hipertexto, da hipermídia, da comunicação interativa proporcionada pela rede, favorecendo aprendizagens em ambientes de troca onde a inteligência coletiva seja o diferencial, onde o aluno aprenda através da interação com o outro nos ambientes virtuais de aprendizagem, nas comunidades virtuais, nas redes sociais e em

todas as plataformas que a Web 2.0 lhes proporciona, sem deixar de levar em conta a individualidade de cada um.

Assim, entendemos que não é a utilização das tecnologias digitais ou estar num ambiente online que propiciará ao aluno a possibilidade de uma prática educativa enriquecedora. As tecnologias são apenas instrumentos que irão auxiliar a prática educacional, mas ensinar e aprender são desafios complexos e envolvem muito mais que ferramentas, envolvem pessoas, e é a forma como estas irão interagir com as tecnologias que definirá como ocorrerá a aquisição do conhecimento. Os recursos estão à nossa disposição para serem utilizados, mas é a estrutura pedagógica presente nos cursos que irá motivar a interação entre os sujeitos e entre estes e os objetos de aprendizagem disponibilizados.

Mídias de massa e mídias digitais na educação a distância: a convergência de mídias para uma aprendizagem colaborativa em Rede

A evolução do ensino a distância é consequência do que CASTELLS (2011) chama de “revolução tecnológica”, que é reflexo de um movimento de evolução social e cultural onde tudo se organiza em torno das tecnologias, das redes, da comunicação, da interação e da interligação entre pessoas de lugares diversos, onde as tecnologias têm um papel primordial na vida dos indivíduos e onde a oferta de informações e a forma de circulação desta mudam a forma como a sociedade constrói o conhecimento. Assim, a educação a distância é o modelo de educação que mais se ajusta às necessidades dessa sociedade que hoje vive “em rede”.

O aluno contemporâneo tem novas necessidades e novas mídias colocadas ao seu dispor para supri-las. Ele busca informações em fontes variadas e plataformas de mídia diferentes, ele troca informações com outras pessoas e se utiliza da inteligência coletiva para ampliar a sua compreensão sobre as informações recebidas. Surge assim a necessidade de se criar um novo modelo de educação a distância, como consequência das transformações da sociedade, das novas relações do homem com o meio em que vive e do aperfeiçoamento das técnicas e recursos tecnológicos.

O digital amplia o processamento da informação de forma rápida e precisa, e permite que estas informações - antes difundidas através de meios diversos, que variavam de acordo com o seu formato - possam convergir em uma multimídia, onde é possível acessar e produzir vídeos, sons, imagens, textos, etc., em um único ambiente. O advento da informática possibilitou que o computador se tornasse um único suporte de variadas formas de produção e veiculação da informação. E foi aí que a mídia de massa (TV, rádio, cinema e imprensa) passou a dar lugar a novas formas de interação, onde a circulação de informação, antes caracterizada pelo formato um-todos, tornou-se múltipla, transformando-se numa interação todos-todos, onde não há uma hierarquia entre quem comunica e quem recebe a comunicação.

A partir do momento em que o usuário entende a diferença entre receber a informação e interagir com ela, os meios de massa passam a perder o seu domínio, visto que é a partir da multimídia - da mídia que propicia a simultaneidade e a convergência de mídias - que o usuário imerge na informação, tem o poder de transformá-la, de interagir com ela e de recriar sentido a partir dos links que faz. A multimídia para LEMOS (2010, p. 69), “tanto como sua vertente off-line (CD-ROM), como on-line (internet), é hoje o exemplo mais claro dessa simultaneidade e convergência”. Então, esse usuário, que passa a interagir com a informação comercial, com tudo que faz parte do seu cotidiano, não aceita mais receber da educação uma informação unilateral. Ele quer interagir com os conteúdos que lhe são apresentados, quer repensá-los, criticá-los, compartilhá-los e recriá-los de acordo com a sua necessidade.

Na educação a distância, não é o uso ou não de uma ou de variadas mídias que irá fazer a diferença na interação, mas a compreensão e utilização do potencial de cada uma delas de acordo com os objetivos propostos. A questão aqui não é fazer uso exclusivo do digital e suas múltiplas mídias em detrimento da oralidade ou da escrita, é transitar de uma educação focada no paradigma da transmissão do modelo um-todos, caracterizada pelos *mass media*, para o paradigma convergente, que não se caracteriza apenas pela convergência de mídias, mas principalmente, pela convergência de saberes, estes sim compartilhados, analisados e transformados com a mediação de variadas mídias.

Assim, entende-se que a convergência envolve não apenas mídias, e não ocorre apenas entre estas, é uma transformação muito maior do que unir todas as mídias numa só ou de produzir uma informação para ser acessada em várias mídias. Trata-se de unir e transformar a forma como os meios de comunicação se comportam e também a forma como o usuário os “consomem”.

A Educação, em especial a educação a distância online, precisa assumir as potencialidades dos meios digitais e integrá-los aos seus projetos pedagógicos. A mobilidade proporcionada pelas novas gerações de telefones celulares caracteriza-se não só pelo fato de que este minúsculo aparelho está junto de seus usuários em todos os lugares e em seus usos cotidianos, caracteriza-se também, e principalmente, pela possibilidade de conexão permanente que proporciona. A conexão móvel estabelecida através dos celulares possibilita ao usuário estar sempre ao alcance de quem desejar encontrá-lo e ao mesmo tempo tecer relações com pessoas a partir de qualquer lugar, tornando o lugar um espaço transitório. Estou aqui ou estou ali, mas estou sempre ao alcance, visto que estou conectado. É essa conexão generalizada que caracteriza a cibercultura e é ela que deve ser aproveitada pela educação para gerar novas plataformas e meios de interação e construção coletiva do aprendizado entre seus alunos.

Assim, é necessário que não coloquemos o foco da interação nas mídias, elas são sim instrumentos mediadores da interação, mas não há diálogos entre máquinas, ou entre pessoas e máquinas. O diálogo, a troca e a interação ocorrem entre as pessoas, de acordo com seus objetivos e necessidades. Devemos ainda frisar que nem todo sistema que se propõe interativo realmente o é, nem toda mídia que promete interação fornece meios para isso, bem como nem todos os programas educacionais de educação a distância que dizem promover a interação entre os alunos o fazem.

A reflexão sobre a utilização das mídias digitais em processos pedagógicos deve partir da análise das potencialidades de cada uma delas em consonância com o contexto social e com as características de cada usuário. As mídias de massa, em seu formato padrão, possibilitam apenas a interação “um-todos” onde o seu caráter transmissor permite somente que “A” se comunique com “B” e que “B” receba a

informação de “A” como uma informação pronta e imutável. As mídias digitais permitem a transformação das mídias antigas ao convergi-las com as novas mídias e, juntas, potencializam a interação “um-um” e a interação “todos-todos” onde a informação é compartilhada, modificada e adaptada às necessidades individuais de seus usuários. Na educação, esta é a possibilidade de “A” não mais transmitir para “B”, mas trocar com este, aprender com este, deixar que “B” seja receptor e emissor da informação, que possa analisá-la, modificá-la e recriá-la e para que juntos possam convergir conhecimentos e informações coletivamente.

O uso pedagógico do Ciberespaço: a educação a distância no contexto da Web 2.0

A Web 2.0, suas interfaces e os dispositivos nela integrados tornaram possíveis vários avanços nas práticas educativas e passaram a ser utilizados por estudantes e professores em suas práticas e para a produção e compartilhamento de conteúdos educacionais. Surgem assim os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que se caracterizam pelo uso das mídias digitais no processo ensino-aprendizagem na educação a distância.

“Com a Web 2.0 podemos vivenciar mais concretamente a inteligência coletiva porque dispomos de soluções informáticas concretas, gratuitas e de acesso livre, e também, a fenômenos culturais estruturados por e com essas tecnologias, como as redes sociais mediadas por interfaces digitais e software sociais, a exemplo dos blogs, das Wikis, Orkut, MSN, Skype e dos ambientes on-line de aprendizagem.” SANTOS (In: RANGEL, Mary e FREIRE, Wendel (orgs.), 2010, p 124).

O acesso instantâneo à informação e a possibilidade de acessá-la de qualquer lugar, através da mediação das tecnologias digitais, oferece novos meios, novas interfaces e novas potencialidades à modalidade de educação a distância que os meios de massa anteriormente utilizados não poderiam proporcionar. O diálogo em tempo real dos chats, a reunião de pessoas de locais distintos num mesmo ambiente virtual, a interação assíncrona dos fóruns, a construção coletiva das wikis, etc., são instrumentos facilitadores que rompem com barreiras de tempo e espaço e facilitam o compartilhamento de informações e a troca de conhecimentos, potencializando uma inteligência coletiva.

Segundo SANTAELLA (2011) as palavras de ordem do ciberespaço são: disponibilizar, expor-se, trocar e colaborar. Onde “disponibilizar” significa colocar a disposição de outros uma variedade de formatos de informações e linguagens que dão sentido à hipermídia. “Expor-se” significa utilizar suas interfaces, como o blog, como um meio de propagar ideias e pensamentos pessoais na rede. O termo “trocar” é utilizado nesse espaço literalmente, pois o compartilhamento de informação é o que alimenta esse espaço. “Colaborar” compreende a construção de autorias coletivas, visto que no ciberespaço surgem a cada dia novas comunidades virtuais sobre os mais variados temas com o objetivo de mesclar informações e dar significados a elas, construindo um espaço de colaboração e construção coletiva de conhecimentos.

As interfaces do ciberespaço possibilitam a convergência de diversas mídias e linguagens que modificam a forma como recebemos o conteúdo presente nelas, pois elas nos remetem a diversos links em gêneros textuais variados que nos fazem selecionar a informação e ao mesmo tempo nos tornam autores de nossa leitura, “ao contrário da televisão, os consumidores da internet também são produtores, pois fornecem conteúdo e dão forma à teia”. CASTELLS (2011, pg. 439).

As tecnologias digitais, se utilizadas na educação a distância tendo como objetivo a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os alunos, orientarão novas práticas pedagógicas que estimularão o compartilhamento de informações e a análise crítica dessas a partir do momento em que as plataformas de educação a distância passarem a convergir não só mídias, mas também interfaces do ciberespaço. Como exemplo dessa convergência, podemos citar as redes sociais, que possuem diversas e ampliadas possibilidades de utilização que podem trazer aos alunos novas formas de convergir os meios dos quais já fazem uso em seu cotidiano com o ambiente virtual no qual aprendem. “Os AVAs agregam uma das características fundantes da Internet: a convergência de mídias, ou seja, a capacidade de hibridizar e permutar várias mídias em um mesmo ambiente.” SANTOS (In: SILVA, 2010a, p. 38).

O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem utilizado por diversas instituições de educação a distância online, e seu diferencial está no fato de ser um ambiente aberto, gratuito, capaz de integrar tecnologias e interfaces diversas, internas e

do ciberespaço e, principalmente, por ter todas as características que possibilitam a produção e a socialização de conhecimentos. Vídeos do Youtube podem ser inseridos diretamente nele ou acessados através de links, bem como comunidades em redes sociais, como o Facebook, podem ser criadas com o objetivo de ampliar a discussão sobre um tema debatido num chat. Muitas são as possibilidades de convergir o ambiente virtual de aprendizagem com o ciberespaço e possibilitar que alunos dispersos geograficamente, se conheçam melhor e troquem ideias e conhecimentos em seu “habitat natural”, o ciberespaço, e com a mediação pedagógica.

”Nós, professores, que temos mestres educadores que valorizam a dialógica e a colaboração, podemos aprender também com o digital e com interfaces da web como chat, fórum, blog, wiki. Podemos aprender que na tela do computador e do celular, um site, um ambiente de rede social ou um ambiente de docência e aprendizagem não devem ser assistidos como TV. A tela digital conectada à internet não é meramente um plano de irradiação; ela pressupõe adentramento, operatividade, compartilhamento e colaboração do usuário, experiência incomum nas mídias unidirecionais que separam emissão e recepção.” (SILVA, 2010b, p. 252-253).

O hipertexto traz para a educação a distância grandes possibilidades visto que ele é feito para ser lido da forma como leitor escolher. Ele se alimenta das escolhas de seus usuários e das descobertas destes através dos “nós” que a rede permite. Para SILVA (2011, p. 94) O leitor do ciberespaço seria “não mais o que se submete às récitas da emissão, mas o que, não se identificando apenas como receptor, interfere, manipula, modifica e, assim, reinventa mensagem.” Assim, o ciberespaço apresenta-se como um grande hipertexto, que conecta informações infinitas que são acessadas pelos usuários através de suas seleções, onde a ação de leitura torna-se uma ação de escrita.

Os links, possibilitados pelo hipertexto ou a hipermídia, permitem fazer de um ambiente virtual de aprendizagem um ambiente aberto à navegação, a partir do momento em que o aluno passa a ligar, por exemplo, um texto em pdf disponibilizado num ambiente virtual de aprendizagem a conteúdos internos presentes no ambiente, como vídeos, imagens, fóruns e conteúdos externos presentes no ciberespaço, como blogs, sites, comunidades virtuais, redes sociais, etc.

A leitura crítica, que transforma a informação em conhecimento, é fundamental para que o aluno possa analisar os conteúdos que lhe são disponibilizados e as

informações que são compartilhadas pelo outro. Assim, na educação a distância, essa visão crítica precisa ser trabalhada e a mediação pedagógica terá o papel principal de levar o aluno à reflexão, à crítica e à percepção do que é realmente importante no turbilhão de informações disponíveis em rede.

Outro diferencial da Web. 2.0 são as soluções “webtop”, que caracterizam-se pela possibilidade de arquivamento “em nuvem”, ou seja, que rodam direto da web, onde arquivos antes produzidos e arquivados num computador pessoal podem ficar disponíveis e ser editados em rede, em softwares gratuitos similares aos instalados em nossos computadores, mas que permitem que diversas pessoas acessem um mesmo arquivo, trabalhem colaborativamente nele e possam acessá-los de qualquer lugar. O GoogleDocs é um exemplo de solução webtop que possibilita que documentos de textos, planilhas, apresentações, dentre outros formatos de arquivos, possam ser compartilhados e editados em rede.

Os dispositivos móveis tornaram-se sinônimo de mobilidade e convergência. A mobilidade apresenta-se não só pelo fato desses dispositivos serem transportáveis, mas principalmente pelo fato de que a conectividade generalizada, caracterizada por LEMOS (2003) como uma das leis da cibercultura, possibilita ao usuário estar em qualquer lugar a qualquer tempo e acessar e disponibilizar a informação de forma instantânea. Já a convergência caracteriza-se pelo fato de que aparelhos celulares e tablets tornaram-se suportes de variadas mídias - com suas câmeras fotográficas, filmadoras, leitores de textos e gravadores de áudio -, e também pela possibilidade de acesso a interfaces da internet e suas redes sociais. Ou seja, esses minúsculos aparelhos permitem que o usuário produza e distribua a informação em tempo real.

“Nas redes do ciberespaço não só os caminhos são móveis, como também os nós. Enquanto nas conexões ancoradas, os computadores e telefones ocupavam lugares fixo, nas conexões móveis e contínuas os telefones representam pontos de conexão móveis, mobilidade que lhes é dada pelo usuário que circula pelos espaços físicos. Duplo nomadismo e dupla mobilidade, portanto.”
SANTAELLA (2011, p. 236).

Entendemos que no ciberespaço as formas de aprendizagem na educação a distância são inúmeras e os ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se espaço para novas possibilidades de socialização de informações e saberes. Assim, um projeto

educacional de educação a distância precisa compreender o poder das interfaces virtuais, das variadas mídias que elas podem integrar e convergir e do potencial interativo do hipertexto possibilitado por elas.

Conclusão

A convergência de mídias e das interfaces do ciberespaço são potencialidades da cibercultura que devem ser utilizadas de forma conjunta na educação a distância, de modo a romper com fronteiras de tempo, espaço, distância, isolamento, massificação e diversas outras características que ainda limitam esta modalidade de ensino. Porém apesar de todas as tecnologias digitais, muitos ambientes virtuais de aprendizagem ainda trazem para o ambiente virtual as práticas tradicionais de ensino, o que muitas vezes frustra o aluno da educação a distância, que conhece e vivencia o potencial dessas tecnologias em suas relações cotidianas e não conseguem utilizá-las no processo de aprendizagem, visto que as atividades desenvolvidas em muitos ambientes virtuais de aprendizagem as subutilizam. Assim, é necessário que os desenhos didáticos dos cursos online ofereçam um território aberto à exploração que leve o aluno a usufruir em suas práticas educacionais das interfaces e ferramentas que ele utiliza em suas práticas sociais, convergindo as mídias e as interfaces que o ciberespaço oferecem.

Um ambiente virtual de aprendizagem não deve ser visto apenas como um local que agrega interfaces e ferramentas diversas que potencializam novas práticas pedagógicas. Ele deve ser visto, principalmente, como um lugar que possibilita a união de saberes, de pessoas que irão interagir e convergir essas ferramentas e interfaces para produzir conhecimento coletivamente, aprender juntos e criar de forma colaborativa. As interfaces e as ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem irão mediar essa união de saberes, mas são as relações que professores e alunos estabelecerão com elas que farão o diferencial de sua utilização. Um ambiente virtual de aprendizagem pode estar “recheado” de possibilidades, mas a utilização de mídias e interfaces diversas não terão significado algum para o aluno se as práticas pedagógicas presentes nele não forem utilizadas tendo por objetivo a produção coletiva de saberes e a análise e utilização crítica das mídias.

Bibliografia

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 6ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011; v. 1.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. 2ª edição, São Paulo: Aleph, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 8ª edição, Campinas, SP: Papyrus, 2010.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In : LEMOS, A. (org.). Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>>. Acesso em: 14/06/2012.

_____. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5ª edição, Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. A Inteligência Coletiva. 2ª edição - São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. O que é o virtual? São Paulo: Ed. 34, 1996.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 17ª Edição, São Paulo: Papyrus, 2010.

PRIMO, Alex. Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: 2ª edição, Sulina: 2008.

RANGEL, Mary e FREIRE, Wendel (orgs). Ensino-aprendizagem e comunicação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. 2ª edição, São Paulo: Paulus, 2011.

_____. O Homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (org). A arte no século XXI. A humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, (pgs. 33-44).

SANTOS, Edméa. A Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e Redes Sociais: Conversando com os Cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral e SILVA, Marco (orgs.). Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011 (pgs. 75-98). Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html>>. Acesso: 25/04/12.

SANTOS, Edméa. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>>. Acesso em 05/06/1012.

SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, Wendel (org). Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011 (pgs. 79-105).

SILVA, Marcos et al. Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010a.

SILVA, Marcos. Sala de Aula Interativa. 5ª edição. São Paulo. Edições Loyola, 2010b.

O Potencial dos MOOCs para a Educação a Distância no Brasil¹

Wilson Azevedo²

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, Brasília, DF

RESUMO

Com base em pesquisa webliográfica, e partindo de uma simples descrição, um breve histórico e uma pequena tipologia dos MOOCs, os “Massive Open Online Courses” (Cursos Massivos, Abertos e Online), toma-se aqui o desafio representado pelo ingresso em número crescente de alunos no nível superior que apresentam grandes lacunas de formação básica. Como resultado desta pesquisa, apresenta-se o MOOC como uma possibilidade a ser explorada para massivamente buscar complementar a formação que falta a estes estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: MOOC, Educação a Distância, Educação Online, Crowd-sourced learning.

O que são MOOCs

MOOC é uma sigla. Seu significado em inglês (com tradução entre parênteses) é:

Massive (Em massa, massivo)

Open (Aberto)

Online (Online)

Course (Curso)

"Curso Massivo, Aberto e Online" seria uma tradução mais literal.

O caráter massivo dos MOOCs é o seu principal diferencial em relação a outros cursos, inclusive cursos online. MOOCs podem atingir mais de 100 mil alunos numa única oferta. O record até o momento parece pertencer ao curso de Introdução à Inteligência Artificial oferecido entre outubro e dezembro de 2011 pelos professores Sebastian Thrun e Peter

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Doutorando em Educação, Universidade Aberta, Portugal. email: wilson.azevedo@sebrae.com.br

Norvig, da Universidade de Stanford: mais de 160 mil alunos inscritos³.

Há MOOCs com bem menos alunos. Mas milhares parece ser a unidade de medida mais adequada quando se trata de medir número de alunos em MOOCs. Uma quantidade que poucos auditórios comportam. Em alguns casos, corresponde à lotação completa de grandes estádios ou arenas multiuso.

Mas MOOCs são cursos. Em sua maioria correspondem a disciplinas oferecidas em universidades. Possuem data de início e fim. Seguem um cronograma com temas, leituras, atividades, exercícios e exames. Possuem vários ingredientes encontrados em disciplinas de cursos universitários.

MOOCs oferecem também material didático em formato digital: vídeos (quase sempre de curta duração), livros eletrônicos, *quizzes*, artigos, textos, gravações em áudio etc. Mas a pura oferta deste material didático não caracteriza um MOOC. Neste ponto é preciso fazer distinção entre o conceito de MOOC e de OER, abreviatura de *Open Educational Resources*. Repositórios de recursos educacionais abertos, como o *OpenCourseWare*⁴, mantido pelo MIT, oferecem material didático usado em disciplinas da universidade, mas não são cursos: são apenas o material didático usado em cursos em esmagadora maioria presenciais. Como lembra John Daniel (2012), MOOCs não se confundem com OERs. MOOCs são realmente cursos.

E são cursos online. Utilizam intensivamente recursos online. Na verdade, somente conseguem atingir milhares de alunos porque são online. Não exigem a presença do aluno em determinado lugar e hora. Isto amplia significativamente seu público em potencial.

Mas são também cursos abertos. Ou seja, não apresentam requisitos de ingresso. Para entrar basta se inscrever. Praticamente em 100% dos casos de forma gratuita, sem o desembolso de um único centavo. Este lado aberto e gratuito é algo muito novo para a realidade na qual eles vêm florescendo, a saber, o meio educacional superior norte-americano. Os professores que

³ *Instruction for Masses Knocks Down Campus Walls*. The New York Times, 4 de março de 2012. Disponível em: http://www.nytimes.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-topple-campus-walls.html?pagewanted=all&_r=0. Acesso em: 7 de outubro de 2012.

⁴ <http://ocw.mit.edu>. Acesso em: 7 de outubro de 2012.

de forma mais entusiasmada oferecem MOOCs se mostram encantados com a ideia de poder "ensinar o mundo" acerca dos assuntos que são sua especialidade. Num contexto em que para poder assistir a um curso presencial com algum destes professores é preciso passar por um processo que seleciona apenas alguns poucos que possuem condições de pagar algumas dezenas de milhares de dólares por ano, isto representa uma possibilidade fascinante.

Muitos MOOCs utilizam recursos tecnológicos gratuitos: grupos de discussão como o Google Groups, sistemas de ranking de perguntas e respostas, como o Google Moderator, blogs, Youtube, Twitter, Facebook. Alguns MOOCs se valem adicionalmente de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS) como o Moodle ou similares. Mas, regra geral, prescindem destes sistemas, adotados apenas de forma secundária e acessória. Quando se tem a intenção de atingir milhares de alunos numa única turma, é preciso ter algum grau de tranquilidade com relação ao funcionamento de recursos tecnológicos. Sistemas e serviços que já são capazes de atender a milhares ou mesmo milhões de usuários revelam-se mais seguros para quem pretende oferecer oportunidades de aprendizagem em larga escala.

Crowd-sourced learning (“Aprendizagem fornecida pela multidão”)

Em grau maior ou menor, MOOCs se aproveitam do elemento colaborativo presente em muito do que constitui hoje a Internet. As chamadas "redes sociais" trouxeram à superfície mais visível este fenômeno que tem feito parte da Internet desde suas origens: a colaboração mútua a distância. Muitos softwares amplamente utilizados hoje foram desenvolvidos em comunidades de programadores que trabalharam de forma colaborativa por semanas, meses ou anos até. Estas comunidades chegam a reunir centenas ou mesmo milhares de estudantes, aficionados ou profissionais que dedicam parte do seu tempo a construir algo juntos. Esta forma de produzir colaborativamente, em comunidade em sua maior parte virtual, tem recebido o nome de *crowdsourcing*. Uma multidão de colaboradores trabalhando juntos para produzir algo em ambiente virtual.

Em Educação o *crowdsourcing* se apresenta como *crowd-sourced learning*: uma multidão de alunos colaborando para a aprendizagem uns dos outros, seja compartilhando recursos e informações, seja apoiando-se e suportando-se mutuamente diante de desafios, dúvidas ou dificuldades de aprendizagem. Este é um aspecto que os primeiros observadores deste fenômeno quase sempre destacam: por atraírem um número massivo de alunos, os MOOCs abrem a possibilidade de aprender também colaborativamente com outros alunos e não apenas a partir do conteúdo exposto em diversos formatos.

Pequeno histórico dos MOOCs

A sigla MOOC foi usada pela primeira vez para descrever o curso *Connectivism and Connective Knowledge*, uma disciplina de mestrado (CCK08) a Universidade de Athabasca, Canadá, oferecida a 25 alunos regulares da universidade mas aberta ao público em geral através da Internet. George Siemens (2012), um dos dois professores desta disciplina (o outro era Stephen Downes), revelou que 2.300 alunos acompanharam o curso somente pela Internet. Esta mesma disciplina foi oferecida nos anos seguintes por mais 3 vezes, no mesmo formato, tendo sempre alunos online na casa dos milhares.

Mas foi em fins de 2011 que um curso fez a sigla MOOC se tornar mais conhecida. A disciplina *CS221 Introduction to AI*, do curso de Ciências da Computação da Universidade de Stanford, conduzida pela dupla de professores Peter Norvig e Sebastian Thrun, que anualmente era até então oferecida a turmas exclusivamente presenciais de 100 a 200 alunos, foi oferecida entre outubro e dezembro daquele ano de forma aberta, online e gratuita na Internet. A notícia de que os dois autores do principal livro-texto para o estudo da Inteligência Artificial, adotado em grande número de cursos nos EUA e em todo o mundo, estavam oferecendo de graça um curso online sobre o assunto se espalhou rapidamente. No primeiro dia do curso mais de 50 mil pessoas haviam se matriculado na sua versão online e em pouco tempo mais de 160 mil estavam inscritas.

Outros professores da mesma universidade resolveram fazer o mesmo. No semestre seguinte, já em 2012, outras 4 disciplinas de Stanford foram oferecidas no mesmo formato. Uma delas, *Machine Learning*, conduzida pelo prof. Andrew Ng, alcançou mais de 100 mil alunos.

O verão (no hemisfério norte) de 2012 assistiu à multiplicação de disciplinas universitárias e cursos de curta duração sob a forma de MOOCs sendo anunciados. No presente momento (2012) mais de 150 disciplinas estão sendo oferecidas por dezenas de universidades neste formato. Uma empresa fundada este ano e dedicada a fornecer suporte para a realização de MOOCs, a Coursera, alega ter ultrapassado a marca de 1 milhão de alunos inscritos em disciplinas de mais de 30 universidades, entre elas algumas das melhores instituições de ensino do mundo, como Stanford, Princeton, Caltech etc. MIT e Harvard se associaram e agora em parceria com Berkeley estão a oferecer 7 disciplinas para mais de 150 mil alunos.

Google, a maior empresa de Internet do mundo e uma das maiores empresas de tecnologia do planeta, também lançou uma iniciativa nesta direção. *Power Searching With Google*⁵, inicialmente um curso projetado para ser oferecido presencialmente ao longo de todo um dia, foi reelaborado para ser oferecido por duas semanas a distância online como um MOOC. Em sua primeira oferta, em junho de 2012, atingiu 155 mil alunos em 192 países⁶.

Desde o primeiro MOOC passaram-se 4 anos. Mas foi nestes últimos 12 meses que os MOOCs passaram a ser um fenômeno de maior escala e impacto a desafiar pesquisadores e profissionais de Educação em todo o mundo.

Tipos de MOOCs

Num artigo postado em seu blog em fins de julho⁷, George Siemens procura diferenciar o tipo de curso massivo que ele oferecia desde 2008 do tipo de curso que ele via grandes universidades norte-americanas oferecendo em 2011 e 2012. Ao primeiro tipo ele deu o nome de “cMOOC”, com “C” de “conectivista”. Em seu “Knowing Knowledge”, livro publicado em 2006, Siemens defende o Conectivismo como uma via alternativa ao embate entre behaviorismo, cognitivismo e construtivismo que perdura por décadas nas ciências da Educação. Sua perspectiva se baseia na percepção de que, especialmente hoje, o

⁵ <http://www.powersearchingwithgoogle.com>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=GAY51CoVnA8>. Acesso em: 10 de outubro de 2012

⁷ MOOCs are really a platform <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>. Acesso em 10 de outubro de 2012

conhecimento se constrói em rede e, portanto, é a conexão entre pessoas e entre ideias que faz o conhecimento fluir e a aprendizagem acontecer.

Ao organizar o seu primeiro MOOC justamente sobre Conectivismo, Siemens procurou aplicar os princípios que defendia: a auto-organização dos sujeitos para o aprender, o inicial e aparente caos da falta de centro característica das redes informatizadas, o desenvolvimento da capacidade de perceber conexões entre ideias e conceitos, o uso de recursos online. Há nos cMOOCs uma apropriação muito consciente e intencional de uma abordagem pedagógica.

Já o segundo tipo de MOOC, os “xMOOCs” (a letra “x” derivaria do nome de uma das iniciativas, a mantida pelo MIT em parceria com Harvard, o edX), seriam, na visão de Siemens, fundamentalmente instrucionistas. Seriam uma maneira massiva e tecnologicamente atualizada de se fazer um tipo de educação que nem sempre é consciente de seus próprios pressupostos, adotando de forma não intencional e não refletida práticas e princípios que visam muito mais a repetição de conteúdos. Como diz Siemens (2012), “cMOOCs focalizam a geração e criação de conhecimento, enquanto que xMOOCs focalizam a reduplicação” do saber.

Os cMOOCs podem ser caracterizados como MOOCs de primeira geração, enquanto que os xMOOCs poderiam ser chamados de segunda geração. A primeira geração sendo mais pedagogicamente sofisticada, porém com alcance menor, enquanto que a segunda geração seria pedagogicamente mais conservadora, mas alcançando um número bem maior de pessoas. Deve-se, no entanto, perceber que o caráter muito recente destas últimas formas de MOOC e a diversidade que se apresenta dentro da corrente que pode ser chamada de “segunda geração”, recomenda que estas distinções sejam feitas com algum cuidado, tendo-se em vista uma tentativa de se dar conta de um fenômeno que parece estar apenas em seu começo e que provavelmente terá desdobramentos futuros apontando para outras direções.

Um problema a ser abordado: as lacunas na formação básica dos alunos de nível superior

Os resultados obtidos nas diversas avaliações a que são submetidos os alunos brasileiros no ensino básico indicam que nos encontramos diante de um grave problema: o da defasagem sistêmica da nossa educação básica. A defasagem idade-série parece ter se tornado o padrão regular. Um número significativo de alunos chega ao final do nível médio tendo desenvolvido apenas as competências esperadas de alunos que ainda estão no segundo segmento do nível fundamental.

É o que, por exemplo, sugere o INAF, o Indicador de Analfabetismo Funcional, que há 10 anos é apurado pelo Instituto Paulo Montenegro (2011), ligado ao IBOPE. O mais recente levantamento mostra que o analfabetismo funcional vem se reduzindo nestes anos. Porém é ainda relativamente baixo o percentual de jovens entre 15 e 24 anos que podem ser considerados plenamente alfabetizados⁸: 36%. Ou seja, 64% ainda não atingiram o nível de letramento a que deveriam ter chegado no fim de sua formação em nível fundamental. E mesmo entre a população que possui formação em nível superior, 38% ainda não evidenciam ter atingido o nível pleno de alfabetização. Mesmo no nível médio e no nível superior temos um numeroso contingente de pessoas que ainda não são plenamente alfabetizadas.

O PISA da OCDE (2010), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme for International Student Assessment*), que aplica exames para avaliação da aprendizagem de alunos aos 15 anos de idade em 61 países, situou em 2009 o Brasil na 49^a posição em Leitura e Ciências, e na 53^a posição em Matemática. Em leitura, por exemplo, cerca de metade dos estudantes brasileiros de 15 anos de idade possuem nível de proficiência abaixo do esperado para esta faixa etária. Em países como China, Canadá, Finlândia ou Coreia do Sul, este percentual fica sempre abaixo dos 10%.

Estes indicadores sugerem que o que outros sistemas educacionais conseguem fazer em 12 anos muitos dos estudantes brasileiros somente conseguem atingir em 15, 16 ou mais anos. Podemos estar diante de uma defasagem sistêmica de aprendizagem.

Decisão recente do congresso nacional definiu uma cota de 50% de vagas para alunos em sua esmagadora maioria egressos das redes municipais e estaduais nas universidades

⁸ São considerados no estudo plenamente alfabetizados aqueles que “leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos” (p. 4).

públicas. Estas, que já lidavam com um grande contingente de alunos que nelas ingressavam apresentando extensas lacunas de formação básica, com domínio rudimentar da comunicação escrita e de operações matemáticas simples, passarão agora a receber um contingente ainda maior.

Nos cursos de graduação a distância oferecidos pela rede federal este drama já vinha sendo experimentado há alguns anos. A média de idade do aluno de graduação a distância é um pouco maior que a dos alunos de cursos presenciais convencionais. São, via de regra, alunos que concluíram sua formação básica há mais tempo, pararam de estudar para assumir responsabilidades profissionais e familiares, e retornaram depois de algum tempo parados, sem estudar, estando desacostumados à rotina de estudos e tendo esquecido muitos dos conteúdos trabalhados na etapa anterior. Instituições de ensino presencial que já adotavam o regime de cotas sociais há mais tempo também se viam já há algum tempo diante do desafio de receber levas de alunos com deficiências de formação básica e cuidar de oferecer meios para que conseguissem superá-las.

No entanto, as diversas iniciativas para oferecer estes meios esbarram nos desencontros de horários de aulas, nas dificuldades de se obter espaço físico para atividades adicionais dentro do espaço institucional e no alcance limitado que os esforços presenciais podem atingir.

O encontro da disponibilidade limitada com as necessidades crescentes agrava um problema que já não era de dimensões reduzidas, exigindo soluções de maior amplitude e alcance.

Uma proposta de solução: MOOCs para formar alunos universitários

Os MOOCs, tal como estão sendo desenvolvidos no hemisfério norte, têm apresentado um grande potencial de inclusão educacional. Dentro do contexto das universidades brasileiras descrito acima, podem representar uma possibilidade de solução para a superação gradual da defasagem sistêmica de nossa educação básica que acaba por levar ao ensino superior alunos que precisam ainda caminhar algumas milhas a mais para chegarem ao patamar mínimo requerido de alunos universitários.

São em geral os professores das disciplinas oferecidas nos primeiros semestres letivos que mais sentem a dificuldade de trabalhar com alunos com este perfil de formação deficitária. De seu cotidiano de anos lidando com alunos assim, pode-se recolher as indicações de quais são os conteúdos e as competências que mais fazem falta nas disciplinas que lecionam. Ouvir estes professores pode ser um primeiro e importante passo na direção da construção de MOOCs que ajudem alunos a superarem suas limitações de formação.

Mas também os próprios alunos, que sentem por experiência própria a falta que faz a formação que não foi desenvolvida no tempo em que se esperaria que fosse, precisam ser ouvidos. Especialmente os que já conseguiram superar as maiores dificuldades e conseguem identificar com mais clareza o que foi que lhes fez mais falta quando ingressaram na universidade.

Assim, o *crowd-sourced learning* típico dos MOOCs pode ser pensado e projetado a partir de um trabalho de *crowd-sourced design*, de planejamento alimentado pela multidão. Os recursos que nos MOOCs costumam ser usados para a colaboração podem ser adotados ainda na etapa de planejamento, oferecendo a alunos e professores a oportunidade de sugerirem o que se precisa trabalhar para ajudar a superar lacunas de formação do perfil de aluno que ingressará com mais frequência nas nossas instituições públicas de ensino superior.

Não apenas um, mas MOOCs diversos, focados cada um em um conjunto de lacunas a serem superadas, poderiam ser oferecidos em períodos que antecedem o início das aulas regulares, bem como em períodos de férias. Dificilmente a totalidade dos estudantes o fariam ou tirariam deles o maior proveito. Mas o número dos que os aproveitariam já representaria um volume menor de desgaste e desânimo que acabam por acometer professores e alunos quando diante das falhas de formação.

Se projetados para estes períodos estes MOOCs pudessem ter duração concentrada e pouco extensa (de 1 semana a 15 dias), ter-se-ia uma espécie de programa de cursos massivos online que poderiam ser oferecidos em rede, sem limite de vagas, para alunos de todo o país, num esforço concentrado de instituições e professores de diversas localidades.

Uma das possibilidades oferecidas pelos MOOCs se encontra na combinação entre atividades a distância online e grupos de estudos presenciais locais. Em muitos MOOCs os alunos são incentivados a de forma autônoma se organizarem em grupos locais, de alunos de uma mesma cidade ou vizinhos de bairro. Ou ainda é possível aplicar-se a abordagem conhecida como “*flipped classroom*”, a sala de aulas “invertida”, na qual, em sala, os alunos se encontram para estudar e se ajudam mutuamente sob a orientação de um monitor ou professor, enquanto que em casa ou no laboratório de informática participam de atividades online, como a exibição de mini-videoaulas, um dos elementos encontrados com muita frequência nos xMOOCs em especial.

Os MOOCs oferecem ao ensino superior brasileiro muitas possibilidades a serem exploradas. Há com certeza muitas outras frentes, muitas outras necessidades a serem atendidas. Mas dentre elas, uma das mais animadoras e desafiadoras é a redução do tempo que atualmente leva para que um aluno de ensino superior se torne efetivamente um universitário que de forma crescentemente autônoma assume a condução de sua trajetória acadêmica. Neste momento pode-se levar 2, 3 ou mais semestres para que isto aconteça. Reduzindo o tamanho das lacunas de formação, os MOOCs podem ajudar a acelerar (ou reduzir a lentidão com que hoje se desenvolve) o amadurecimento intelectual dos estudantes de nível superior em nossas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

DANIEL, John. *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility*. Disponível em <http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/120925MOOCspaper2.pdf>. Acesso em: 7 de outubro de 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2011: Indicador de analfabetismo funcional, primeiros resultados*. http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf. Acesso em 7 de outubro de 2012.

OCDE. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>. Acesso em 7 de outubro de 2012.

SIEMENS, George. *What is the theory that underpins our moocs?*. Disponível em <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>. Acesso em: 7 de outubro de 2012.

Legislação e Institucionalização

Tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil: Limites e Desafios¹

Andréa Forgiarini CECHIN²
Vanessa dos Santos NOGUEIRA³

Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria, RS

RESUMO

Essa pesquisa busca discutir os limites e desafios encontrados no trabalho do tutor a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), especificamente no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria. Para tanto, foram analisados fragmentos discursivos desses profissionais acerca dos sentidos que vem produzindo sobre ser tutor utilizando noções da Análise de Discurso de Linha Francesa. Entende-se que existe um tensionamento entre o balizamento político e as práticas desenvolvidas pelo tutor, ainda assim, a função de tutor, como a própria Educação a Distância (EAD) compõe a história do tempo presente. Se considerarmos um contexto capitalista que baliza legalmente os sujeitos, defendendo sutilmente seus interesses com base na economia, perceberemos o discurso oficial, que busca silenciar as possibilidades de produção de outros sentidos. Em contraposição, temos o contexto da EAD que nos apresenta profissionais devidamente qualificados, selecionados a partir da sua formação de professor e, em grande parte, com uma trajetória de experiência na docência, que estão ocupando um lugar novo no cenário da educação no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: tutor a distância; educação a distância; Universidade Aberta do Brasil; discurso.

INTRODUÇÃO

Pensar a posição ocupada pelo tutor a distância se apresenta como um desafio. O presente estudo procura discutir a posição sujeito-tutor e sua formação imaginária e ideológica produzida a partir do discurso desse sujeito sobre a sua experiência, enquanto tutor a distância, no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

1 Trabalho apresentado na Divisão Temática de Legislação e Institucionalização, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

2 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Profª Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação - Centro de Educação – UFSM, Coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância da UFSM/UAB. E-mail: afcechin@gmail.com

3 Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação pela UFSM, Doutoranda em Educação na UFPel. E-mail: snvanessa@gmail.com

O aporte teórico-metodológico utilizado é o da análise de discurso (AD) fundada por Michel Pechêux, na França (década de 60). Ao selecionarmos o referencial teórico para este estudo, o fizemos sob a premissa de que “[...] a leitura do arquivo deve ser antes um ato político no interior de um espaço de leitura polêmico, onde se produzem e se reproduzem discursos” (PETRI, 2000, p. 122). Desta forma, o dispositivo de análise mobiliza as noções de posição-sujeito, formações imaginárias e formações ideológicas e foi constituído a partir do *corpus* elaborado pelo recorte das respostas dos tutores a distância na avaliação anual proposta pela coordenação do curso.

Preocupam-nos, aqui, os sentidos produzidos por esse profissional ao desempenhar a função de tutor a distância e como esse sujeito vem se assujeitando⁴ e naturalizando essa posição-sujeito tutor no contexto que está inserido. Assim: “O que nos interessa é o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas: a sua materialidade” (ORLANDI, 1996, p. 57).

A posição, constituída historicamente, ocupada pelo professor⁵ nesse cenário apresentado pela Educação a Distância (EAD) vem passando por um deslocamento caracterizado não só pelo movimento de comunicação descentralizada presente na modalidade a distância, mas também pela função do tutor que surge em meio aos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Esse sujeito, denominado tutor pelas políticas públicas, tem suas atribuições descritas pelas leis e documentos normativos e vem produzindo sentidos outros sobre suas funções, pois, evidencia-se nos seus enunciados, uma tensão entre ser e estar professor. Com isso, observa-se uma descentralização da posição do professor visto que os tutores a distância do Curso de Pedagogia a Distância da UFSM antes de terem essa função, possuem uma formação acadêmica para ser professor e, assim, ocupam um espaço que não está sendo naturalizado de forma desprendida da docência.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EAD

4 Nesse caso, entende-se que o fato da interpretação é sintoma dessas diferenças que ocorrem entre ‘sujeito a’ e ‘sujeito de’- assujeitamento “C que possui relação com a produção dos sentidos na articulação entre as formações discursivas que repartem o sentido (ORLANDI, 2004).

5 Nesse estudo, as palavras professor, educador e docente são tratadas como sinônimos.

Apesar do início da história referente a EAD ser antiga - tendo início no Brasil ainda na década de vinte, com o rádio, e nas décadas de trinta e quarenta, pelo ensino por correspondência - somente na década de noventa a modalidade a distância é contemplada pelas políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 - a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 80, prevê o desenvolvimento e a veiculação de programas EAD nos diversos níveis e modalidades de ensino. Decorrida quase uma década foi criado o Decreto Federal nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (revogando o Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto 2.561, de 27 de abril de 1998), que regulamenta o artigo 80 da LDB, definindo, em seu artigo 1º, a EAD como “[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2005).

Podemos afirmar que a implementação das políticas públicas de EAD encontrou algumas dificuldades no que diz respeito a operacionalização dos cursos. Segundo Silva (2011, p. 2):

As questões relativas ao pagamento dos professores que exercem a função docente, as atribuições, a precarização das condições de trabalho, a divisão de tarefas e o próprio papel dos professores na mediação pedagógica na EaD, ainda não foram suficientemente discutidas e reestruturadas no novo contexto da modalidade que se apresenta hoje.

O maior impasse, sem dúvida, diz respeito à função do tutor. É muito claro, para quem trabalha com EAD atualmente que os cursos não poderiam funcionar sem esta figura. Buscam-se no discurso oficial as definições que nos remetem ao trabalho por ele desenvolvido pelo sujeito-tutor. A Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, no artigo V, faz menção a função do tutor, assim definindo-o:

Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação (BRASIL, 2009, s/p).

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, que precedem a Resolução nº 26, encontramos uma definição mais detalhada para a função de tutor dentro da modalidade de ensino a distância:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 21).

Ao considerar as políticas públicas que versam sobre a implementação e desenvolvimento da EAD no Brasil, é preciso destacar as atribuições contidas no edital de seleção de tutores para o Curso de Pedagogia a distância da UFSM e no termo de compromisso (que acompanha o cadastro enviado a Capes) assinado pelos profissionais selecionados:

Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes; Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas; Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino; Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2009, p. 2).

Entendemos aqui o discurso oficial como um discurso do Estado “[...] em sua função de articulador simbólico, com suas instituições e as relações materializadas pela formação que lhe corresponde” (ORLANDI, 2007, p. 4). Discurso esse que busca traçar um perfil desse profissional a partir de sentidos pré-constituídos, buscando

movimentar a ideologia e as formações imaginárias dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino. Assim temos um discurso “[...] que individualiza a forma-sujeito histórica, produzindo seus efeitos nos processos de identificação do sujeito na produção dos sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 4).

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

A condição histórico-social em que o discurso foi produzido, não individualmente, mas socialmente, é de fundamental importância. O sujeito falante é constituído pela ideologia e pelo inconsciente, no qual o discurso determina as fronteiras entre aquilo que pode ou não ser pronunciado. “As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Uma delas é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo esta noção, não há discurso que não se relacione com outros” (ORLANDI, 2005, p. 39). Assim, descreve-se o lugar de onde falam os sujeitos da análise.

A UFSM foi fundada na cidade Santa Maria, no Rio Grande do Sul, onde o curso de Pedagogia na modalidade presencial foi criado em 1965. Somente em 2007, foi criado Curso de Pedagogia a Distância a partir da proposta do Governo Federal, através do Ministério de Educação - Secretaria de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A mediação tecnológica do Curso é desenvolvida através do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle - *software* livre e gratuito desenvolvido especificamente para o uso educacional e mantido por uma comunidade de pesquisadores, educadores, programadores distribuídos em todo o mundo, constituindo uma:

Plataforma que pode facilmente ser montada ou organizada em torno de um conjunto de ferramentas de raiz construtivista ou utilizada segundo um modelo mais tradicional de sebenta eletrônica ou “dispensário de informação” sem qualquer semelhança com os ambientes de aprendizagem construtivistas no lastro dos conceitos atuais de construtivismo (VALENTE; MOREIRA, DIAS, 2009, p. 50-51).

Considerando a demanda existente na região e a necessidade justificada pelas secretarias de educação dos municípios sedes dos polos participantes da UAB, até o momento já foram realizadas quatro ofertas de ingresso: em 2008, 2009, 2010 e 2012. No final de 2011 formou-se a primeira turma de cento e sessenta e cinco pedagogos, distribuídos em nove polos. Atualmente, o Curso está presente em dez polos, distribuídos em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, contando com, aproximadamente, trinta professores e setenta e quatro tutores por semestre, distribuídos nas três ofertas do Curso, podendo variar conforme o número de disciplinas ofertadas por semestre.

Anualmente, os polos da UAB que tem interesse no Curso de Pedagogia da UFSM, encaminham à coordenação um estudo de demanda solicitando a oferta do mesmo. A procura é muito grande e não é possível acolher a todas as solicitações. Desde 2010, a coordenação, com o aval do Colegiado, optou por não atender mais do que seis polos por oferta. A partir de 2012, tem-se a intenção de manter a oferta regular do Curso, favorecendo assim o processo de institucionalização da EAD na UFSM.

No final de 2011, o Curso foi avaliado pelo INEP, obtendo conceito máximo. A partir disto, o grupo de professores que compõe o Núcleo Docente Estruturante do Curso tem trabalhado no sentido de adequar o projeto pedagógico de curso. Após a primeira edição do curso, levando-se em conta os indicadores de avaliação do INEP e também a percepção dos sujeitos envolvidos no processo de formação, esta matriz está sendo ajustada para atender a demanda específica da educação a distância, já que a anterior havia sido estabelecida com base no curso de Pedagogia oferecido na modalidade presencial.

A partir destas considerações, entendemos que é preciso refletir sobre os sujeitos envolvidos no Curso de Pedagogia. Especificamente para essa análise, escolhemos o tutor a distância e as recorrências de suas formações imaginárias e ideológicas presentes no seu discurso sobre a função de tutor. Acredita-se que esse sujeito-tutor ocupa um espaço balizado pelas políticas públicas, no qual a “[...] a responsabilização do sujeito enquanto cidadão que tem direitos e deveres sociais também é um efeito das relações imaginárias que promovem a dita "normalidade" da vida em sociedade” (PETRI, 2004. p. 71-72).

UM DIÁLOGO COM O CORPUS

O *corpus* foi constituído pelo recorte das respostas de tutores a distância do Curso de Pedagogia a Distância da UFSM ao responder à seguinte questão: Como você vê o papel do tutor na EAD?

A seguir, partindo-se dos estudos realizados e da constituição do *corpus*, optou-se por guiar a análise dos dados coletados a partir dos dispositivos da AD. Destacamos que: “dispositivo aqui tem a ver com o reconhecimento da materialidade dos dados” (ORLANDI, 1996, p. 79).

Realizamos o recorte das falas dos tutores, produzidos na avaliação anual realizada no Curso de Pedagogia na modalidade à distância da UFSM, tendo como referencial a atuação nos processos de ensino e aprendizagem.

A AD da linha francesa, fundada por Pêcheux, surgiu na década de 60 na França e foi trazida para o Brasil por Eni Orlandi. Segundo Petri (2006, p. 2), é possível dizer que: “Michel Pêcheux tem o mérito, historicamente reconhecido, de ser o fundador da AD, em sua forma acabada, como foi conhecida na França a partir dos anos 60 e como é tomada e desenvolvida atualmente no Brasil”. O discurso corresponde ao objeto de estudo da AD, assim, esclarece Orlandi: “O discurso é definido não como um transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 63).

A AD trabalha com a linguagem enquanto produção social, materializada pelo discurso, como aponta Foucault (1986): “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. (p. 56)” Ou seja, não são as palavras em si, mas os sentidos por elas produzidos. “É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (1986, p. 56). Destacamos aqui, que a noção de discurso proposta por Foucault foi movimentada por Pêcheux, o qual classificou o discurso como estrutura e acontecimento.

O sujeito da AD se constitui na sua relação com o outro, tomado pelas suas formações ideológicas, como define Althusser: “toda a ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos” (1985, p. 93). E na sua historicidade, “o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20).

A constituição do indivíduo em sujeito se efetiva ao ser assujeitado pela ideologia na sua relação com a história e com a língua, dito de outra forma “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este ser submetido à língua, significando e significando-se pelo simbólico na história (ORLANDI, 2005, p.17). Consideramos assim, que o efeito de sentidos produzidos pelo discurso, acontece num lugar de representação do simbólico, materializado pela ideologia de um sujeito histórico, fragmentado e atravessado pelo inconsciente.

Esse sujeito, ao ser assujeitado, assume diversas posições-sujeito. Ao nos propomos analisar os discursos produzidos pelos sujeitos-tutores dentro da perspectiva da AD, passamos a utilizar a noção de posição-sujeito, sendo que “uma posição-sujeito é um lugar social representado no discurso” (ORLANDI, 1998, p. 75).

Os sujeitos de nossa análise buscam na memória lembranças que remetam a sua atuação enquanto tutores na modalidade de ensino a distância. Nesse sentido Petri (2006) nos reintera que: “Falar do passado é tentar estabelecer elos com a memória, tentando evitar que essa recuperação da memória se reduza a um acúmulo de informações sobre o passado” (p.1). Pode-se evidenciar esse resgate histórico na fala dos tutores a seguir:

Tutor A	<i>Ser tutor é ser um professor, embora tenhamos um professor para cada disciplina e nós atuarmos como tutores, somos nós que estamos em contato com os alunos, às vezes muito mais que os próprios professores, devido o grande número de alunos em todos os polos.</i>
Tutor B	<i>O papel do tutor se assemelha muito com o papel do professor. Ambos tem a tarefa de promover o conhecimento. O tutor durante suas intervenções tem que procurar manter o aluno motivado incentivando-o a buscar mais conhecimentos.</i>
Tutor C	<i>É um educador a distância. Aquele que discute as estratégias de aprendizagem, que suscita a criação de percursos acadêmicos, que problematiza o conhecimento, que estabelece o diálogo com o aluno, que media os problemas de aprendizagem, sugere, instiga, acolhe. É um elo de ligação entre o aluno, o professor e a instituição. Enfim, é um professor no espaço virtual.</i>
Tutor D	<i>Ao meu ver, o tutor à distância é um formador, um educador. Uma pessoa que auxilia na aprendizagem dos alunos, bem como aprende a cada momento.</i>

É pelo discurso que o sujeito materializa a ideologia, o discurso não é o texto em si, mas os sentidos que ele é capaz de mobilizar. Dessa forma, percebemos nas

sequências discursivas dos sujeitos A, B, C e D o sentimento de ser professor, de reconhecimento do seu trabalho docente.

O sujeito-tutor A ao analisar que “embora tenhamos um professor para cada disciplina e nós atuarmos como tutores”, nos remete à tentativa desse sujeito de justificar sua prática como docente, embora não seja assim designado pelo discurso oficial, o qual tenta balizar o lugar que cada sujeito dessa modalidade de ensino deva ocupar. Esse sujeito não nega a presença da figura do professor, mas tem em seu imaginário os saberes constitutivos da docência como seus também.

E, de fato, mesmo que não esteja presente no discurso oficial a palavra professor, quando se refere à função de tutor descreve suas atribuições listando ações que remetem à memória das atribuições de professor. Entendemos aqui por memória: “Um espaço de desdobramentos, réplicas, polemicas e contra-discursos” (PECHEUX, 1999, p. 56). Parece significativo relatar que, ao definirem os professores homenageados para as formaturas, a maioria das turmas lembrava os nomes dos tutores e não dos professores das disciplinas. É interessante, também, que quando o professor tem um papel mais ativo no ambiente virtual de aprendizagem, os estudantes o confundem com um tutor.

O sujeito-tutor B ao argumentar “Ambos tem a tarefa de promover o conhecimento”, pode nos direcionar à compreensão de que a tarefa de promover o conhecimento é de todos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem do curso (tutor, professor, coordenação de curso, políticas de governo, sociedade). No entanto, esse sujeito busca uma aproximação entre as funções de tutor e de professor, e ao concluir que “O tutor durante suas intervenções tem que procurar manter o aluno motivado”, evidencia que esse comprometimento de promover o conhecimento não é uma atribuição geral dos sujeitos envolvidos no curso, mas na ação enquanto professor.

Os sujeitos-tutores, mesmo ao recorrerem a palavras diferentes para nomear sua função, terminam designando seu trabalho em um movimento sujeito-ideologia “[...] no processo simbólico, o indivíduo agora sujeito determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individualizada concreta, pelas instituições” (ORLANDI, 2007, p.4).

Nesse cenário os sujeitos encontram-se em um movimento de contra-identificação com a ideologia dominante, no qual: “A formação discursiva se constitui

na relação como interdiscurso (memória do dizer), representando no dizer as formações ideológicas” (ORLANDI, 1996, p. 21), vivendo num espaço de tensão e regulação entre o que pode ou não ser dito sobre seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão do tutor, considera-se que a legislação ao negar a designação de professor ao tutor não apaga os sentidos produzidos, tanto por esse profissional quanto pelos próprios estudantes que o tomam como um professor. Os fragmentos analisados remetem a um entre-lugar, gerando uma tensão entre ocupar o lugar de tutor e as marcas da docência presentes no trabalho e nos sentidos dos tutores a distância.

Parece-nos que um dos motivos que faz com que as políticas públicas neguem que o tutor também é um docente, assim como o professor que organizou o material e sistematiza sua implementação, é a questão do valor diferenciado pago a estes dois sujeitos como bolsa de pesquisa. Ora, um curso precisa de um professor para organizar uma disciplina para duzentos e cinquenta estudantes, mas para mediar as relações no AVEA, precisa de, no mínimo, dez tutores. Se fizermos as contas, perceberemos que assumir que o tutor é um professor significa assumir que ele precisa receber como tal.

Percebe-se um contexto capitalista que vem balizando legalmente os sujeitos, defendendo sutilmente seus interesses com base na economia, perceberemos o discurso oficial, que busca silenciar as possibilidades de produção de outros sentidos. Em contraposição, temos o contexto da EAD que nos apresenta profissionais devidamente qualificados, selecionados a partir da sua formação de professor e, em grande parte, com uma trajetória de experiência na docência, que estão ocupando um lugar novo no cenário da educação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Luis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96 - LDB. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2001.** Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2005.

_____. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância.** Secretaria de Educação a Distância - SEED. Brasília, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Campinas, SP, Pontes. 1996.

_____. **Discurso e argumentação: um observatório do político.** In: Fórum Linguístico. Florianópolis: n. 1 (73-81), jul-dez, 1998.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. **A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica.** ComCiência (UNICAMP), Vol. 89, p.2-4, Campinas, São Paulo, 2007.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.) **Papel da memória.** Campinas, Pontes, 1999 .

PETRI, Verli. **Por um acesso fecundo ao arquivo.** In: Letras/Universidade federal de Santa Maria/PPGL. Jul./Dez, 2000.

_____. **Algumas reflexões sobre o sujeito nos estudos da linguagem.** Línguas e Instrumentos Linguísticos. n. 13/14. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

_____. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60.** In: Semana Acadêmica de Letras da UFSM: Santa Maria, 2006.

SILVA, José Severino da. O trabalho do professor-tutor nos Cursos a Distância: um olhar sobre a regulamentação e a organização do trabalho docente em algumas IES públicas de Pernambuco. In: **17º CIAED – Congresso Internacional de Educação a Distância.** ANAIS. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2011/cd/184.pdf. Acesso em 02/10/2012.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Termo de compromisso do tutor.** Brasília, 2009.

A Institucionalização da Universidade Aberta do Brasil: infraestrutura, financiamento e qualidade¹

Marijane Alves Andrade Pimentel²
Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa-PB
Polo de Apoio Presencial da UAB de Limoeiro-PE

RESUMO

A institucionalização da Universidade Aberta do Brasil, enquanto política de educação a distância parte da necessidade de refletirmos no contexto da legislação o que é regulamentado e de que forma essa regulamentação tem se efetivado enquanto política nas instituições, em particular, nas universidades públicas federais. Nossa pesquisa parte do pressuposto de que para instituir uma política de formação docente a distância, não basta apenas expandir e interiorizar o acesso. Assim, ao tratar da UAB e seu processo de institucionalização não podemos deixar de considerar três dimensões: infraestrutura, financiamento e qualidade. Tais dimensões só serão consideradas se tivermos não só uma legislação consistente, mas também uma implementação efetiva do processo.

Palavras-chave: Institucionalização. Educação a Distância. Legislação.

The Institutionalization of the Open University of Brazil: infrastructure, financing and quality

ABSTRACT

The institutionalization of the Open University of Brazil, while distance education policy recognizes the need to reflect the context of legislation which is regulated and how this regulation has effected while political institutions, particularly in the federal public universities. Our research assumes that to institute a policy of teacher education at a distance, not enough to internalize and expand access. Thus, when dealing with the UAB and its institutionalization process we must consider three dimensions: infrastructure, financing and quality. These dimensions will only be considered if we are not only robust legislation, but also an effective implementation process.

Keywords: Institutionalization. Distance Education. Legislation.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Legislação e institucionalização, do I Seminário Internacional de Educação a Distância - SEMEAD/IFRN

² Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE/CE/UFPB, Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais; Coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta de Limoeiro-PE; maripimentel26@yahoo.com.br

1. Contextualizando a proposta de discussão

Discutir a institucionalização da educação a distância nunca foi tão urgente e necessário como agora, momento em que vemos a ligeira e crescente demanda de cursos e instituições que tem aderido a essa modalidade de ensino, principalmente após a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB³ e a adesão das Universidades Federais a essa proposta.

Como caracterizar a Universidade Aberta? Um Sistema, como determina a própria legislação? Mais um programa de governo que tende a se extinguir? Uma inovação que projeta a educação do futuro? A resposta para as desigualdades regionais em termos de acesso a educação superior pública?

A UAB leva as mais diferentes realidades do país, educação superior, através da criação dos Polos de Apoio Presencial em parceria com os governos locais, principalmente as prefeituras. Nesse sistema de parcerias, os polos oferecem a infraestrutura física e logística necessárias para atendimento das atividades presenciais de cursos ofertados pelas instituições federais, que, por sua vez, são responsáveis pela gestão acadêmica daqueles.

Assim, cada polo UAB pode ofertar em parceria com uma ou mais universidades cursos na modalidade a distância desde que apresente as condições mínimas necessárias que o torne apto a ser um braço operacional das instituições.

Vemos pois, desde a criação da UAB em 2006, um novo cenário educacional sendo construído no campo da educação superior. Apesar de já existirem outras experiências de educação a distância, e desta não ser uma modalidade nova, mas garantida após a publicação da LDB 9394/96, a Universidade Aberta elevou, num curto espaço de tempo, as matrículas no ensino superior público, atingindo não só um maior contingente da população brasileira, mas principalmente aqueles habitantes de regiões mais distintas e mais distantes.

Os discursos adotados se apresentam polarizados. De um lado, os que defendem a proposta como um espaço de inclusão e democratização do ensino e de que a EaD é a modalidade da educação do futuro. Por outro lado, por exemplo, há aqueles que apontam os limites e deficiências de uma formação a distância, principalmente inicial, demonstrando um discurso de que a presencialidade é condição necessária para a

³ Através do decreto 5.800 de 2006, a Universidade Aberta é instituída enquanto Sistema com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, priorizando os cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

aprendizagem. Destaca-se ainda, o famigerado preconceito criado acerca da educação a distância dado o fracasso de muitas experiências de EaD já vivenciadas no país.

O fato é que entendemos que o desafio que ora se apresenta vai além do questionamento sobre se a modalidade EaD é adequada ou não. Isso porque, para além do aprofundamento teórico-metodológico do que seja ou qual a melhor forma de se fazer educação a distância, está a necessidade urgente de instituí-la enquanto política nas instituições, considerando as dimensões de infraestrutura, financiamento e qualidade.

Tais dimensões constituem algumas das categorias que estamos trabalhando em nossa pesquisa de doutorado, e que discutimos a seguir. Apesar de estarmos na fase de coleta de dados, trazemos algumas reflexões realizadas a partir da leitura da legislação vigente da EaD e de nossa experiência de 05 anos coordenando um polo de apoio presencial da UAB.

2. Discutindo as dimensões da institucionalização

A infraestrutura ainda tem sido uma das questões de preocupação em termos de institucionalização da UAB no país.

Analisando a legislação brasileira, o decreto 5.622 de 2005, que regulamenta o artigo da LDB que trata da educação a distância, aponta a obrigatoriedade de momentos presenciais para os cursos nessa modalidade. Retomando o decreto 5.800, temos o polo de apoio presencial caracterizado como "unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior". Estes devem dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados as fases dos cursos e programas. São pois, recursos básicos de um polo de apoio presencial:

Recursos Físicos:

- Sala de coordenação
- Sala de tutoria
- Secretaria Acadêmica
- Sala de videoconferência
- Laboratório de informática
- Laboratórios pedagógicos
- Biblioteca
- Sala de Aula

Recursos humanos:

- coordenador de Polo
- secretária acadêmica
- técnico em informática
- bibliotecária
- auxiliar de biblioteca
- tutores presenciais por curso

Nesse sentido, nos acordos de cooperação técnica firmados entre os entes federativos para a implementação da UAB, será de responsabilidade dos municípios ou governos locais a oferta e manutenção da infraestrutura, estabelecendo inclusive dotação orçamentária que assegure o Polo UAB. Por sua vez, cada curso ou instituição poderá organizar sua proposta pedagógica, considerando o princípio da autonomia, sem entretanto, prescindir dos momentos presenciais obrigatórios nos polos de apoio.

Encontramos assim, o primeiro desafio em termos de institucionalização da Universidade Aberta. Muitos dos governos locais, responsáveis pela oferta de infraestrutura dos polos, não conseguem cumprir sua parte no acordo oferecendo uma infraestrutura precária, sob o discurso de que sua responsabilidade é a Educação Básica. Outros até se esforçam e acreditam no projeto, mas esbarram também na questão financeira. O governo federal passa então a assumir o que foi firmado de responsabilidade dos municípios nos acordos, para suprir as carências dos polos: acervo para a biblioteca, laboratório de informática, internet.

Dessa forma, e considerando a diversidade e as realidades do nosso país, teremos polos com infraestrutura totalmente precárias, que aos poucos estão sendo avaliados e considerados como *não aptos*, outros que não conseguem sanar suas dificuldades e classificados como *aptos com pendências* e outros com estruturas excelentes, *aptos*.

Mais uma vez, apesar de estarmos implantando uma proposta de inclusão social e democratização do acesso, recaímos no desafio da desigualdade e da qualidade, considerando que um polo que não apresenta uma qualidade mínima de infraestrutura, pode ter comprometida a qualidade dos momentos presenciais e de atendimento aos estudantes. Ou ainda, ser considerado não apto e extinto, o que acarreta danos a região em que foi instituído para ser um espaço de desenvolvimento local.

Tal questão não foge também a realidade das universidades, que viram em pouco tempo suas matrículas em educação a distância expandirem, montaram seus núcleos de

educação a distância, suas propostas pedagógicas, mas que em muitos casos continuam sem profissionais preparados e conhecedores dessa modalidade de ensino e de tudo que ela comporta. Passamos assim a falar de infraestrutura humana, nosso segundo desafio.

O modelo adotado pela Universidade Aberta em quase todas as instituições tem a figura do tutor (presencial ou a distância), do professor pesquisador e/ou executor, do coordenador UAB, do coordenador de curso e do coordenador de Polo. Esses sujeitos assumem suas funções como bolsistas da CAPES⁴. Também tem se configurado num problema estrutural a entrada e saída constante de profissionais no processo. Dado que por não ter vínculo empregatício, na primeira oportunidade de realizar outra atividade remunerada, estes abandonam o processo e novamente a instituição terá que formar e preparar um novo profissional com o perfil EaD.

Mill e Carmo (2012) apontam que

Desde 2006, com a instalação da UAB, as instituições públicas de ensino superior experimentam a modalidade de educação a distância e, geralmente, isto tem sido feito de forma precária, especialmente pelo frequente despreparo dos profissionais que vão atuar na função de gestores da EaD.

Ao destacar o papel da gestão na educação a distância, os autores apresentam um importante elemento de discussão. Segundo eles, os desafios são muitos, principalmente no âmbito das instituições federais, visto que: "No âmbito das universidades públicas federais, observa-se que o súbito crescimento da modalidade de EaD vem exigindo estratégias de gestão emergenciais e diferenciadas daquelas tradicionalmente utilizadas na educação presencial". Até porque o princípio da democratização do conhecimento não pode desconsiderar o princípio da qualidade e isso trará alguns dilemas a serem enfrentados nesse processo de institucionalização, no que tange às práticas já instituídas cultural e historicamente. Passamos então ao desafio da qualidade.

Em termos de qualidade, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), apontam dois pontos básicos: que não há modelo único de educação a distância e que apesar de existirem diferentes formas de fazer a EaD, uma questão deve ser comum a todas elas: a compreensão de educação como fundamento primeiro.

Nesse sentido, o documento destaca a necessidade de uma visão sistêmica dada a complexidade do processo, o que nos leva a buscar elementos para essa reflexão.

⁴ Através de Portaria nº 318 de 2 de abril de 2009, a operacionalização do Sistema UAB foi transferida para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Na complexidade de Morin (1996) o problema da divisão do conhecimento em disciplinas ou campos isolados (grifo nosso) é uma organização que torna impossível o conhecimento do conhecimento, porque esse campo está fragmentado em campos não comunicantes. Por isso, dentro da perspectiva complexa, se buscamos uma educação a distância de qualidade, e se estamos num processo de construção e institucionalização, torna-se necessária uma reforma do pensamento, onde haja a religação dos saberes e o processo seja considerado no seu todo.

Nessa perspectiva, está bem claro que não podemos tratar da questão da qualidade sem atrelar ao financiamento, ou a estrutura do Polo, numa relação sistêmica e não mais linear.

Também Mariotti (2000) irá trazer importantes reflexões para a abordagem complexa, que segundo ele, se constitui de uma complementariedade entre os pensamentos sistêmico e linear. Ao refletir sobre o reducionismo que levou a nossa perda da visão de conjunto o autor oferece elementos para que pensemos uma EaD para além dos números ou da rápida expansão e acesso. Em relação a essa questão, ele destaca:

Soluções imediatas geram resultados imediatos, mas logo levam ao aparecimento do problema primário. As soluções rápidas acabam produzindo atrasos, porque ignoram a natureza cíclica dos fenômenos e a conseqüente necessidade de tempo de espera para que os resultados comecem a surgir (p. 85)

Portanto, chegamos ao desafio do financiamento que é tratado nos referenciais de qualidade, em termos de sustentabilidade financeira. Como todo processo a ser implementado requer um custo alto de investimentos que precisam ser constantemente avaliados para que não se perca o foco da questão.

3. Considerações possíveis

As questões levantadas, apesar de preliminares, pretendem indicar os desafios que se colocam a nossa frente em termos de institucionalização da Universidade Aberta.

Precisamos cada vez mais criar espaços que oportunizem discussões e troca de experiências entre os pares, de modo a construir nas universidades uma política sólida de EaD.

Atrelar infraestrutura, financiamento e qualidade, pode até ser uma questão óbvia, se observadas numa visão linear. Todavia, ao considerar a complexidade

sistêmica do processo, veremos o quanto ainda somos incipientes em termos de conhecimento de EaD, de pesquisa e de práticas. Trata-se de uma reflexão constante de base freireana de *reflexão -ação -reflexão*.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.

Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br>

Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br>

Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br>

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do Ego** – Complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MILL, Daniel; Carmo, Hermano. **Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal**, - Simpósio Nacional de Educação a Distância. 2012.

MORIN, Edgar. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

Portaria nº 301 de 7 de abril de 1998. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br>

Portaria nº 318 de 2 de abril de 2009. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br>

Educação a Distância na Era da Informação¹

Elaine Carvalho de Lima²

Érica Priscilla Carvalho de Lima³

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

Nos últimos anos a Educação a Distância tem se tornado uma modalidade de ensino bastante utilizada, já que esse novo método pode trazer economias de escala em sua implantação se comparado ao ensino convencional. Sabe-se que a educação é um dos temas principais das agendas políticas, inserindo-se em um contexto de ampliação do acesso as oportunidades educacionais. Desse modo, o artigo tem como objetivo apontar alguns fatores que possam elucidar sobre o atual estágio da Educação a Distância no Brasil, no contexto da globalização e das inovações tecnológicas. É importante salientar que as transformações econômicas na sociedade contemporânea, permitiram a expansão do capital na educação a distância, esse fato ilustra as novas perspectivas pedagógicas que ultrapassam o espaço geográfico e temporal. Em termos metodológicos, o presente trabalho está baseado em uma pesquisa bibliográfica, buscando fazer uma análise do conhecimento dessa área, bem como, foi realizado um levantamento de dados das principais instituições envolvidas com a EaD, especialmente, na educação do nível superior. Constatou-se que o número de matriculados em EAD tem uma tendência de crescimento ao longo dos últimos anos, com destaque para o ensino superior, o ambiente econômico favorável também tem contribuído para esses resultados. De todo modo, a discussão sobre tal processo de expansão da EaD precisa ser acompanhada da expansão da qualidade efetiva das instituições que oferecem essa modalidade de ensino, de modo que possamos ter em mente, que estamos formando cidadãos que deverão ser inseridos no mundo atual com um maior senso crítico de sua realidade.

Palavras-Chave: Educação a Distância; Globalização; Tecnologia de Informação e Comunicação.

Introdução

As grandes transformações das últimas décadas evidenciam as novas formas de expansão do sistema capitalista. De modo que, nos anos de 1970 e 1980 passou-se por um processo de reestruturação econômica e ajuste social e político. Nesse período inicia-se uma busca constante por inovações tecnológicas, caracterizando-se por modelos mais flexíveis de produção.

A capacidade tecnológica induz ao aumento da produtividade, que passa a ser uma estratégia para garantir competitividade. A “aceleração contemporânea” estabeleceu

¹ Trabalho apresentado na Área Temática: Legislação e Institucionalização, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Mestranda em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

³ Mestranda em Estudos Urbanos e Regionais pela UFRN.

novos ritmos à transmissão de ideias, juntamente com o crescimento da rede urbana e a explosão do consumo, ultrapassando as barreiras de espaço e tempo.

Nesse contexto, verificou-se no mundo a expansão de uma nova modalidade de ensino: Educação a Distância (EaD). E não se pode estudar a evolução da educação em dissociação do movimento das organizações sociais, da influência dos meios de comunicação e as novas tecnologias.

Nota-se que essa modalidade de aprendizagem tem possibilitado que muitas pessoas possam ter melhores qualificações, por exemplo, com o ingresso no ensino superior. O caso das universidades EaD, possibilitam o acesso a uma parcela de alunos que talvez tivessem dificuldades de acesso pela distância espacial ou ainda, pela incompatibilidade com a rotina do trabalho. A vinda de um método de ensino mais flexível, que pode ser realizado em casa, é ideal aos paradigmas técnicos científicos atuais.

Assim, o objetivo central do presente trabalho é analisar os principais fatores que possam elucidar sobre o atual estágio da Educação a Distância no Brasil, num contexto em que progresso tecnológico e a globalização estão inseridos no cotidiano da vida humana.

Em termos metodológicos, a pesquisa se desenvolveu por meio de dados secundários, que foram obtidos através de dois tipos de pesquisa: documental e bibliográfica. A revisão bibliográfica sobre o tema buscou fazer uma análise do conhecimento da área da EaD e as implicações da globalização. Para o levantamento de dados foi utilizado a pesquisa documental, em que o suporte eletrônico desempenhou um papel essencial para a análise dos dados.

1- Tic e a Globalização: novos desafios para a Educação a Distância

Nos últimos anos assiste-se no mundo a expansão de uma nova modalidade de ensino: Educação a Distância (EaD). Não se pode estudar a evolução da educação em dissociação do movimento das organizações sociais, da influência dos meios de comunicação e as novas tecnologias.

Dos anos de 1945-1975, passamos por um período conhecido como os “trinta gloriosos anos do capitalismo”, nessa etapa o setor industrial era o motor econômico da acumulação capitalista, foi uma época de notável crescimento econômico. Esse período

estava diretamente relacionado com as políticas econômicas fundamentadas no Keynesianismo, bem como, nos avanços dos modos de produção fordista-taylorista.

Com a crise de sobreacumulação no período de 1973 a 1975, economia global do sistema capitalista passou por uma radical alteração. Os fluxos financeiros tornaram-se os meios primários de articulação da lógica do capital. Muitos Estados passaram a adotar políticas neoliberais, em sua maioria, liderados pelos Estados Unidos e Inglaterra. Os demais Estados teriam que se adaptar a essa nova configuração do capitalismo (HARVEY, 2004).

Neste contexto, houve o esgotamento do paradigma econômico dominante no pós Segunda Guerra Mundial, de modo que, nos anos de 1970 e 1980 passou-se por um processo de reestruturação econômica e ajuste social e político. Nesse período inicia-se uma busca constante por inovações tecnológicas, caracterizando-se por modelos mais flexíveis de produção.

Se comparados ao período de 1945-1975, as exigências do capital se tornaram mais complexas, com a emergência da globalização e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Essa inserção em um ambiente globalizado possibilitou a integração da ciência com a técnica, capacitando as pessoas a pensarem de uma forma mais racional e mais ampla.

As TIC estão presentes no cotidiano atual da vida humana, integrando a estrutura de custos da produção do sistema capitalista. Por outro lado, também é importante salientar que a emergência da globalização trouxe consigo alguns pontos negativos, principalmente para os países subdesenvolvidos, tais quais: precariedade do trabalho, desemprego, desqualificação, informalidade da economia, enfim, uma infinidade de mazelas sociais, provocando a pobreza, miséria e violência.

Esse fluxo intenso de informações e os efeitos das tecnologias, fez com que o sistema educacional alterasse sua dimensão e natureza, assim, emergem novas formas de aprendizagem para atender essas exigências em mundo cada vez mais global.

A capacidade tecnológica induz ao aumento da produtividade, que passa a ser uma estratégia para garantir competitividade. A “aceleração contemporânea” estabeleceu novos ritmos à transmissão de ideias, juntamente com o crescimento da rede urbana e a explosão do consumo, ultrapassando as barreiras de espaço e tempo.

2- Uma Breve discussão: A EaD e o mercado de trabalho

O mercado de trabalho atual demanda uma série de exigências, em que os trabalhadores necessitam de melhores qualificações em um ambiente cada vez mais competitivo. A educação é considerada um dos fatores para o desenvolvimento econômico dos países, especialmente, os países que se enquadram em um grau de desigualdade de renda e de oportunidades para a sua população.

A educação a distância é um método de ensino que busca transmitir o conhecimento por meio de técnicas de organização, possibilitando a reprodução do ensino para um grande número de estudantes.

A EaD pode ser uma alternativa viável economicamente e pode proporcionar economias de escala, ou seja, consideráveis reduções nos custos devido aos novos processos de organização e especialização do trabalho. Tornando-se uma alternativa para aqueles que não possuem qualificação ou competências para ser um profissional que atenda aos novos ideais do mundo global.

Nesse sentido, a EaD não é apenas uma modalidade de ensino, mas sua expansão nos últimos anos permitiu que ofertantes e demandantes desse ensino se encontrem em um mercado rentável para o setor privado da educação (SCHNITMAN, 2011). No entanto, como conclui Schnitman (2011), é extremamente importante a clareza do papel da EaD na formação educacional, de forma que os interesses econômicos não prejudiquem a função de “ensino e a aprendizagem” como objetivo central dessa modalidade. Assim, deve-se ter em mente, a formação de um cidadão que deverá ter um maior senso crítico de sua realidade.

Nota-se que essa modalidade de aprendizagem tem possibilitado que muitas pessoas possam ter melhores qualificações, por exemplo, com o ingresso no ensino superior. O caso das universidades EaD, possibilitam o acesso a uma parcela de alunos que talvez tivessem dificuldades de acesso pela distância espacial ou ainda, pela incompatibilidade com a rotina do trabalho. A vinda de um método de ensino mais flexível, que pode ser realizado em casa, é ideal aos paradigmas técnicos científicos atuais.

3- Educação a distância no Brasil

A partir de meados dos anos 1990, a EaD ganhou espaço nas políticas desenvolvidas pelo Estado. De forma oficial, a Educação a Distância no Brasil surgiu em 1996, sendo amparada pela Lei n. 9.394. No entanto, essa modalidade de ensino

apresentava experiências anteriores em vários lugares do país, tais como os cursos “por correspondência”. De modo geral, buscavam atender as necessidades locais de pessoas que queriam aprender um ofício e ingressar no mercado de trabalho (Anuário, 2007).

A tabela 1 mostra o número de alunos matriculados em instituições credenciadas ao Sistema de Educação, pode verificar que mais de 40% dos alunos dessas instituições estão na região Sul do Brasil no ano de 2008. Outro ponto relevante é que aproximadamente 74% da EaD se concentra no nível de educação superior, e apenas 26 % do total dos alunos estavam na educação básica.

Tabela 1: Número de alunos a distância por região e nível educacional- 2008

Regiões	Número de alunos	Educação superior	Educação básica e técnico
Nordeste	73.076	67.656	5.420
Norte	83.655	77.160	6.495
Centro-Oeste	78.788	46.735	32.053
Sudeste	461.113	232.306	228.807
Sul	378.640	367.390	11.250
Total	1.075.272	791.247	284.025

Fonte: elaboração própria das autoras a partir dos dados do CensoEaD.br

De acordo com o Censo de Educação Superior – 2010 há uma tendência de crescimento dos cursos a distância, que em 2010 atingiram o percentual de 14,6% do número total de matrículas no ensino superior no país.

A tabela 2 mostra os percentuais dos alunos que residem fora do estado que é polo da instituição de ensino EaD no ano de 2008, nota-se que no estado do Paraná aproximadamente 57% dos estudantes se enquadram nessa realidade. Isso mostra que as barreiras de espaço geográfico não impedem o acesso a educação nessa modalidade de aprendizagem.

Tabela 2: Porcentagem de alunos fora do estado sede da instituição em 2008

Estado	Percentual médio (%)
Paraná	57,2
Rio de Janeiro	54,5
Mato Grosso do Sul	51,0
Alagoas	50
Ceará	50
Rio Grande do Sul	46,1
Espírito Santo	45
Santa Catarina	42,3
São Paulo	38,6
Minas Gerais	34
Pará	29,6
Distrito Federal	25,1
Rio Grande do Norte	20,6
Paraíba	16,5
Total (Brasil)	42

Fonte: elaboração própria das autoras a partir dos dados do CensoEaD.br

Conclusão

De fato, o caminho percorrido pelas grandes transformações com a globalização e seu regime de acumulação flexível desviou a “construção do mundo” para outras direções em que há novas distribuições de oportunidades de emprego e de acumulação do capital.

A contribuição dos avanços tecnológicos permitiu ultrapassar as diversas fronteiras geográficas e temporais. Assim, há uma racionalidade capitalista que busca a eficiência máxima nos mais diferentes espaços da produção, distribuição e consumo.

Contudo, ao traçar essa discussão e a relação com os novos métodos de educação no Brasil, como a Educação a Distância, Constatou-se que o número de matriculados em EAD vem aumentando ano após ano, com destaque para o ensino superior nessa modalidade, o ambiente econômico favorável também tem contribuído para esses

resultados. Esse movimento de expansão econômica favorece a incorporação de trabalhadores mais qualificados no espaço produtivo.

No entanto, é importante salientar que a expansão da EAD também precisa ser acompanhada da expansão da qualidade efetiva das instituições, especialmente, em seu quadro de professores, que são indispensáveis para o bom êxito dos cursos EAD.

Dessa maneira, os cursos e projetos EaD precisam está baseados nos conceitos de educação, de modo que possamos ter em mente, que estamos formando cidadãos que deverão ser inseridos no mundo atual com um maior senso crítico de sua realidade.

Referências

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2007. Coord: Sanchez, F - 3. ed. São Paulo : Instituto Monitor, 2007.

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

Censo ead.br / organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2010.

HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. São Paulo, Ed. Loyola, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística- 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: agosto de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística- 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: agosto de 2012.

PRETI, O. (jan./abr. 1998). Educação à distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol.79, n.191, pp.19-30.

SANTOS, M. Os conceitos de globalização, in M. Santos et al. (orgs) **Fim do século e globalização**, Hucitec, São Paulo, 1993.

SCHNITMAN, Ivana Maria (Enero/Julio 2011). Educação à distância e a formação da força de trabalho contemporânea. **Revista Educação Skepsis**, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 989- 1011

Avaliação do Processo de Implementação da UAB na UFPE¹

Danielle Fabiola do NASCIMENTO²
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE

RESUMO: Este texto contém considerações acerca da implementação de políticas públicas em Educação a Distância, especificamente sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Pernambuco. Assim se discute um conjunto de conceitos analiticamente importantes que estruturam a subárea de avaliação de políticas: a implementação/institucionalização. O percurso escolhido para a construção do texto parte de um breve entendimento sobre os processos legais da modalidade a distância, por revelarem o *locus* da EaD em nosso sistema de ensino. Discute-se o conceito de implementação de políticas públicas educacionais, fundamentado na perspectiva de Perez (2001,2010), que como estratégia metodológica elenca pontos importantes nos estudos de implementação de políticas – desenho institucional e formatos finais do programa, análise temporal, público alvo e contexto - para, dessa forma, se perceber a importância desses estudos no incipiente sistema da UAB.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; UAB; Ensino Superior; Avaliação de implementação.

INTRODUÇÃO

O campo educacional passa por um momento de intensas transformações em suas construções epistemológicas-analíticas advindas dos processos globalizatórios os quais são perpassados por contradições. Nesse cenário, a sociedade, através dos processos de complexificação das relações sociais e de trabalho, impõe à universidade novas demandas que precisam ser atendidas. No caso brasileiro, um debate faz-se urgente: a expansão do sistema de educação superior. Contudo a sua materialização possui implicações de ordem legal, posto que é preciso rediscutir as políticas e os marcos regulatórios. Dourado (2008) afirma que as questões para o reordenamento do

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Legislação e Institucionalização, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, email: daniellenascimento@ufpe@gmail.com

sistema de educação superior devem passar pela ampliação de vagas nas IFES, ampliação dos cursos, criação de novos campi, chegando à expansão dos cursos na modalidade a distância e à conseqüente consolidação da Universidade Aberta do Brasil.

A análise a que esse texto se propõe é exatamente esse último ponto ressaltado pelo autor por constituir-se como política já em ação no Brasil e que exige novas relações sociais as já consolidadas universidades públicas federais. Trata-se de ação governamental recente, através do decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que possui entre seus objetivos desenvolver e oferecer educação superior na modalidade a distância: a criação da Universidade Aberta do Brasil. Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de extensão, graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu). Essa medida envolve governos – federal, estadual e municipal - empresas estatais e sociedade podendo ser considerado como um marco na política educacional da Educação a Distância voltada ao ensino superior.

Sendo assim, o objetivo desse texto é analisar a institucionalização da Educação a Distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no bojo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Pretende-se contribuir para a compreensão de algumas particularidades de implementação dessa política, dentre as quais se destaca a forte diferenciação institucional, a cooperação e coordenação intergovernamentais.

O percurso escolhido para a construção do texto parte de um breve entendimento sobre os processos legais da modalidade a distância, por revelarem o *locus* da EaD em nosso sistema de ensino. O conceito de implementação de políticas públicas educacionais será construído fundamentado na perspectiva de Perez (2001,2010), posto que o autor compartilhe contribuições pertinentes ao entendimento da área, além de avançar na discussão metodológica.

1. A EAD NO BRASIL

Na evolução da Educação a Distância, Vasconcelos (2005) organiza um estudo no qual nota que a maioria dos autores consultados, vinculados ao estudo da EaD, evidencia uma preocupação ao revelar o surgimento dessa modalidade de ensino no mundo, porém o mesmo não pode ser dito quando se toma por referência o Brasil. Fica perceptível o quanto a modalidade foi colocada em segundo plano no país, pois além de um início tardio, se comparado a outros países, houve também um atraso em organizar-

se marcos regulatórios para esse campo. A título de exemplificação de nosso atraso, Venezuela e Costa Rica têm programas em EaD com suas universidades abertas, fundamentados na Open University de Londres, desde a década de 70, e são avaliados como referência em todo o mundo. Então organizando um panorama da EaD em solo brasileiro, duas questões são importantes, e suas consequências sentidas até hoje: constata-se uma ausência de referenciais históricos sobre o início da modalidade no Brasil e seu desenvolvimento. Aliado a esse fato, o descaso das políticas públicas em educação, que durante muito tempo sequer mencionavam a modalidade, e posteriormente a relegou a segundo plano.

A atual LDB trouxe avanços para a área: em meio aos artigos regulamentadores da EaD, fica perceptível o reconhecimento da sua importância, assim como do ensino presencial. Demonstra-se, no texto da lei, que o poder público necessita dar atenção a EaD em todos os níveis e modalidades de ensino e de Educação Continuada. No entanto, a EaD carece de um arranjo e regime diferentes da educação presencial, ao levar-se em conta a incoerência de se estabelecer cobranças iguais para realidades distintas. NISKIER (1999, p.16) afirma que:

O sistema de ensino brasileiro obteve enorme flexibilidade com a promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, cuja regulamentação propicia a criação de novas modalidades de cursos, de modo a poder incorporar novos conteúdos, práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação.

Outro marco legal é o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentou o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as normas e regras da educação à distância no Brasil. Valendo salientar, contudo que o referido decreto foi revogado pelo decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Sendo assim, as bases legais iniciais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998 e pela portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998.

Ao analisarmos os textos legais responsáveis pela implantação oficial da Educação a Distância no Brasil, fica bastante evidente tratar-se de fenômeno contemporâneo. Possivelmente um dos motivos pelos quais exista uma lacuna de mais de meio século entre o surgimento e a oficialização da Educação a distância no Brasil, encontre respaldo nas dificuldades de aceitação da modalidade no meio acadêmico brasileiro, uma vez que durante muito tempo se considerou o ensino a distância como

uma forma “inferior” de prática pedagógica e, como consequência, ocorreu uma rejeição à modalidade.

Contudo, as transformações desenvolvidas no seio da sociedade exigem um novo olhar a essa modalidade e um novo papel na academia. Observa-se então que a década de 1990 e o início do século 21 registraram um largo processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, o qual é referendado e incentivado pelos governos.

Aliada às referidas concepções, há ainda a de que o acesso à educação sem lugar específico e a qualquer hora, para qualquer idade e em distintos formatos, é crítico para o bem-estar dos sujeitos e da coletividade. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) assume cada vez mais um caráter estratégico no sistema educativo.

Nesse contexto, ganha força o Projeto de universidade aberta nacional, ao reproduzir a parceria com a modalidade de EaD observada, por exemplo, na Open University, e em tantas outras no mundo, objetivando o processo de disseminação do conhecimento e viabilização dos cursos propostos, ao tornar possível uma nova modalidade ou uma modalidade ampliada, a da Educação Aberta e a Distância.

O Sistema UAB, ao contrário do que inicialmente possa parecer, não se trata de uma nova instituição educacional, pois não possui sede ou endereço, diferentemente dos outros exemplos de Universidade Aberta no mundo. A denominação faz referência a uma rede nacional que possui como foco a pesquisa e a educação superior (compreendendo-se formação inicial e continuada), sendo formada pelo conjunto de instituições de Ensino Superior públicas em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial.

O caso brasileiro de Universidade Aberta, de acordo com Abreu et al. (2007), não se trata de um consórcio de universidades ofertando cursos *on-line*, mesmo tendo cursos *on-line* oferecidos em formato de consórcios. Todavia não se configura como uma universidade aberta centralizada como a Open University da Inglaterra e outras em vários países. Os autores salientam que essa definição inicial propulsiona um debate acadêmico mais amplo e aprofundado sobre as concepções e as estratégias implicadas na implementação desta política.

Costa (2006) realiza um levantamento entre algumas universidades públicas que passaram a oferecer a modalidade EaD, e constata que, no tocante a gestão e organização administrativa, há uma tentativa de adaptação da instituição com o propósito de inserir uma modalidade nova em sua estrutura. É interessante observar que a implementação de uma política pretendente a ofertar cursos superiores a distância no

Brasil perpassa, via de regra, pela própria demarcação espacial em que essa formação possivelmente acontece.

2. ENTENDENDO A AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

As questões que perpassam a implementação de políticas públicas são percebidas, como de extrema importância para avaliar até que ponto os objetivos estabelecidos pelo desenho das políticas foi alcançado e quais os caminhos foram trilhados. Antes de examinar o conceito dessa subárea da pesquisa de avaliação de política mais a fundo, Perez (2010) salienta a importância de distinguir-se as suas fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. Assim entendendo *policy* como (MULLER & SUREL, 2002:11) “*o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos políticos-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos*”, se teria três formas maneiras de entender o que seria a implementação.

Inicialmente poderia ser entendida, numa perspectiva bastante ampliada como o processo necessário que analisaria da concepção da política até os seus impactos. Há também a corrente que a define como a tomada de decisões e ações por parte daqueles que a desenharam. Por fim é percebida como a terceira etapa da *policy*: formação da política, formulação da política e implementação.

Os estudos da implementação iniciados desde os anos 50 vêm construindo nesse intervalo de tempo, mesmo que um campo teórico com pouca profundidade vertical, resultados relevantes em relação ao tempo da política. Ou seja, algumas variáveis foram incluídas na avaliação de implementação entre elas a dimensão temporal de cada processo e as diferenças interinstitucionais. Outro ponto a ser destacado é a relação entre o *policy making* e a avaliação dos resultados e impactos da política.

Perez (2001) ressalta a contribuição dos estudos de Pressman e Wildavsky (1984), pois a partir deles houve uma mudança de perspectiva, posto que o “cumpra-se” da política deixa de ser verdade absoluta e passa a ser percebido como inter-relacionado a outros aspectos que irão de alguma forma interferir na operacionalização da política a nível local.

Avançando na discussão, as questões metodológicas podem ser divididas em três gerações das avaliações de implementação. Inicialmente os estudos de caso voltaram-se aos problemas de implementação. A segunda geração tratava, através de métodos

analíticos, os fatores de sucesso e fracasso das políticas relacionando aos seus objetivos. Há, nessa época, duas correntes antagônicas; a top-down (objetiva e ajustável de acordo com o produto desejado) e a bottom-up (subjetiva, percebendo os atores e o contexto como peças-chaves da política). Por fim, tem-se a terceira geração preocupada em aliar aos modelos anteriores à reflexão crítica.

Dessa forma, tendo como fundamento os pressupostos de Perez (2010), o qual realiza em seus estudos uma abordagem voltada ao levantamento da discussão metodológica da subárea de avaliação (implementação), sem, contudo, cair no objetivismo técnico, deve-se conduzir a metodologia da avaliação como linha mestra para entender-se a complexidade do tema. Assim numa avaliação de implementação poder-se-ia escolher entre distintas abordagens. Inicialmente a relação entre o desenho institucional e os formatos finais do programa. Depois a temporalidade e sua ligação com o contexto e o público-alvo da política, como o tempo é importante para o percebimento das mudanças oriundas do processo. Por fim o contexto é percebido como importante nos estudos, posto que influencia, mas também é influenciado.

3. NECESSIDADE DE AVALIAR A IMPLEMENTAÇÃO DA UAB NA UFPE

Como já anunciamos, a história da EaD em solo brasileiro é recente. Muitos localizam o problema como fruto do preconceito existente sobre a modalidade. Até o ano de 2005, as lutas internas na Universidade e sua própria configuração institucional de certa forma impediram o desenvolvimento da EaD de maneira substancial. Contudo, esse problema não foi superado, prova disto é a forma como se deu o processo de institucionalização da UAB. Discutida como política pública nos Fóruns das Estatais pela Educação, nos quais estiveram presentes representantes do MEC, das universidades públicas federais e das principais estatais brasileiras, sua materialização ocorreu via editais nos quais as universidades aderiram de acordo com seus interesses por meio de grupos dentro das IFES. O que esse fato demonstra? Que os processos políticos foram aligeirados devido a pressões externas, pois os órgãos colegiados não foram ouvidos, assim os procedimentos regimentais foram desmerecidos.

Como a materialização da UAB ocorreu via Editais, nos quais as universidades propuseram cursos, e os demais entes federativos (Estado e municípios) tiveram como tarefa a instalação e manutenção dos polos de apoio presencial. São firmados acordos de cooperação técnica entre a CAPES, as universidades e os estados e municípios. Esse

dato é importante e precisa ser analisado em suas diversas dimensões, pois a abertura de novos polos presenciais está também condicionada às necessidades por formação profissional na região no qual o polo está situado, logo a oferta de cursos sofre variações locais.

Logicamente, há regras a serem seguidas, mas o desenho institucional que a UAB irá adquirir será diferente em cada universidade, Estado, polo, pois os processos ocorrem de forma variada por todo o Brasil. A avaliação da implementação dessa política faz então necessária, posto que obstáculos não imaginados surjam durante o processo e gerando um risco para a continuidade do programa, exigindo assim uma reordenação dessa política para que possa se desenvolver satisfatoriamente. Exemplificando: a UAB, concebida no Fórum das Estatais pela Educação, foi pensada num modelo de gestão compartilhada que incluía a Andifes e a SEED/MEC, como inicialmente foi materializada, contudo problemas foram surgindo culminando na alteração da operacionalização do sistema para as mãos da CAPES.

Há ainda outras questões que merecem estudos, pois a gestão da UAB nas universidades desenvolve-se *in locus*, quer dizer, cada universidade organiza-se institucionalmente e de acordo com suas necessidades para abrigar o sistema. Então há desde as secretarias de EaD instituídas nas reitorias, até as localizadas no curso de Pedagogia e Licenciaturas diversas. Ocorre assim o fator que Perez (2010:1184) salienta “... a operacionalização do programa apresenta inúmeros percalços no nível local.”

Nesse terreno reside a experiência em EaD da UFPE. Na década de 1990, a instituição era uma das cinco universidades (UFSC Universidade, Anhembi-Morumbi (UAM), Escola Paulista de Medicina(UNIFESP), Faculdade Carioca) a criarem estratégias próprias para o uso da *internet* como auxiliar educacional. Tratava-se do Projeto Virtus que objetivava a pesquisa e a produção de plataformas para flexibilizar, pela internet, o acesso dos alunos presenciais aos conteúdos e atividades de disciplinas regulares, além de oferecer programas exclusivamente a distância em diversas áreas. Instituído na UFPE em maio de 1997, através do esforço de um grupo transdisciplinar que reunia professores dos Departamentos de Comunicação Social, de Biblioteconomia e de Teoria da Arte. Dessa forma, se pretendia consolidar um experimento pedagógico considerado inovador para o Brasil que seriam as Comunidades Virtuais de Estudo as quais se afastavam teoricamente dos conceitos de educação a distancia – pois os idealizadores do projeto viam a modalidade inserida em discursos salvacionistas, como também da educação continuada, entendida como ajuste da mão de obra. As CVE

seriam então um instrumental para que a Universidade use o ciberespaço para melhorar sua capacidade de ensino, pesquisa e extensão. (Neves, 2000)

Essa experiência mesmo sendo considerada bem sucedida, pois houve a aplicação das ferramentas de interatividade digital em 23 disciplinas da graduação dos cursos de Comunicação Social, Design e Biblioteconomia, uma disciplina do Mestrado em Informática e montagem do site do curso de reciclagem para auditores fiscais da ESAF-DF; não foi suficiente para a promoção de uma cultura pró- EaD.

Após o declínio do Projeto, que se encontra praticamente desativado, a UFPE sofreu um grande hiato. Ocorreram algumas iniciativas, mas todas mantiveram o caráter isolado que já acompanhava o Projeto Virtus, que em sua gênese se opunha a EaD, pois entendia a educação superior apenas como presencial. As disputas internas entre os grupos na universidade ocasionaram assim o surgimento de algumas tentativas de educação a distância como foi o caso do projeto Amadeus.

Apenas com a institucionalização da UAB, a UFPE assume a implementação da EaD em sua instituição. Atualmente, conta com três cursos de graduação distribuídos em 10 Polos de Apoio Presencial, todos localizados no Estado de Pernambuco nas cidades de Garanhuns, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Limoeiro, Olinda, Pesqueira, Recife, Surubim, Tabira e Trindade. Os cursos ofertados são as Licenciatura em Letras – Português, Licenciatura em Letras – Espanhol e Licenciatura em Matemática. Podendo a primeira ser considerada a pioneira, pois a iniciativa resulta do atendimento ao Edital N.1, de 20 de Dezembro de 2005 (Decreto N° 5800, lançado pela Secretaria de Educação a Distância – MEC-SEED), tendo as atividades acadêmicas iniciadas em fevereiro de 2008. Os demais cursos fazem parte do Edital N.2, lançado em 2007.

Contudo a implantação do Sistema UAB nas UFPE exigirá um reordenamento das instituições oriundo da adesão ao sistema. Se antes a EaD se configurava como iniciativas isoladas de determinados departamentos ou grupos de professores, agora faz parte de um projeto maior - figurando inclusive no organograma da instituição. Assim devido a ausência de uma cultura em EaD, percebe-se que a gestão do sistema está em desenvolvimento e consolidação de algumas práticas caracterizadoras da EaD que por vezes constituem um campo pouco explorado pelas instituições públicas ofertantes, principalmente, da modalidade presencial. Mill (2010) sinaliza que uma das maneiras de desenvolver uma boa gestão é através da caracterização das instituições ofertantes de educação a distância. Dessa forma, estudos na área são de extrema importância, pois seria possível compreender os processos pelo quais a UAB passa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração desse texto, teve-se por objetivo analisar a institucionalização da Educação a Distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no bojo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aliando à necessidade de realizar-se estudos de implementação dessa política. Quando analisados os processos legais pelo quais passou a EaD fica bastante evidente o caráter secundário imposto à modalidade durante muito tempo, cenário que pretende ser mudado a partir da formulação da UAB.

A universidade com seu atual desenho institucional não está preparada para receber a EaD enquanto modalidade que exige, entre outros elementos, uma estruturação e modo de gestão próprios. Contudo, além de mudanças estruturais, o desafio está na mudança do pensamento dos grupos constituintes da universidade, levando à extinção dos lugares-comuns que veem a modalidade como solução rápida e com implantação fácil.

No tocante à institucionalização da UAB, é preciso apresentar a clareza sobre as condições de a EaD apresentar-se como alternativa à democratização do ensino. A problemática na qual a educação superior se encontra não é resolvida pela aplicação de técnica de informática. Se qualquer tipo de educação não serve à sociedade, não é qualquer tipo de educação a distância que servirá. A expansão do ensino, via UAB, deve ser articulada a um projeto amplo de sociedade, respeitados o projeto pedagógico, e os projetos históricos, políticos e culturais da sociedade.

Como se trata de uma ação do governo bastante recente e que ainda dá seus primeiros passos rumo à consolidação nacional, o desenvolvimento de pesquisas que acompanhem, avaliem, e proponham estratégias apropriadas podem municiar o meio acadêmico de subsídios importantes para o aperfeiçoamento e a consolidação da UAB. As avaliações do processo de implementação, assim, são de extrema importância para guiar os caminhos a serem trilhados por essa iniciativa, posto que através dessas não apenas se poderá repensar a política mudando seus rumos iniciais, como também percebê-la nas suas idiossincrasias locais e temporais.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. R. R. et al. To blog or not to blog. Congresso Internacional de Educação a Distância, 13.; Curitiba 2007.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 05 abr.2012

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html> Acesso em: 05 abr.2012

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2494.htm> Acesso em: 05 abr.2012

BRASIL. Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>> Acesso em: 05 abr.2012

BRASIL. Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>> Acesso em: 05 abr.2012

BRASIL. Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004_2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 05 abr.2012

COSTA, M. L. F. Ensino Superior a Distância: políticas públicas e práticas institucionais. In: Congresso Online – Observatório para a Cibernética, 3., 2006. Disponível em: www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=po&id=374. Acesso em: 10 jul. de 2012

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891- 917. 2008

HADDAD, S. ; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira da Educação**. São Paulo, n. 14, Mai, Jun, Jul, Ago, 2000.

MILL, D. R. S. et al. Gestão da Educação a Distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Vertentes**. São João del Rei, n. 35, p. 9-23, 2010.

MULLER, P. & Surel, Y. O que é uma política pública? IN: **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002. p. 11-30

NEVES, A. M. M.; CUNHA, P. C. da C.; **Projeto Virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço**, São Paulo: Edt. Universidade Anhembi- Morumbi, 2000

NISKIER, A. **Educação a Distância**: tecnologia da esperança. São Paulo. Loyola. 1999.

PEREZ, J. R. R. Avaliação do Processo de Implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (org.) **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-74

PEREZ, J. R. R. Por que Pesquisar Implementação de Políticas Educacionais Atualmente? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 113 - p. 1179- 1193, out. – dez. 2010

SÁ, R. A. Licenciatura em pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 21, n. 1, p. 171-204. 2003

VASCONCELLOS, C. dos S.. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNEY, J. **A Universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no País. Tubarão: Unisul, 2003.

A Implementação e Institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal do Tocantins: Caminhos Percorridos e a Percorrer¹

Elaine Jesus ALVES²
Margareth Leber de MACEDO³
Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO

RESUMO

O Presente artigo tem por objetivo relatar a trajetória percorrida para implementação e institucionalização da Educação a Distância - EaD na Universidade Federal do Tocantins - UFT a partir da oferta do curso de Biologia a Distância em 2005 por meio do Consórcio Setentrional e da vinculação da UFT ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. O artigo provoca discussões sobre a importância da institucionalização da EaD na universidade, considerando que a oferta de cursos aumentou nos últimos anos e a demanda tem crescido em amplas proporções. Visando compreender o cenário atual da EaD na UFT, retomamos o histórico de implementação desta modalidade na universidade com base em documentos institucionais e pesquisas acadêmicas. A pesquisa acadêmica em artigos que relatam a experiência do curso de Biologia a Distância constatou que a oferta de cursos na modalidade a distância foi iniciada num processo turbulento de resistência à modalidade pela comunidade acadêmica. A pesquisa documental revelou a pouca visibilidade que a modalidade enfrentou na instituição, pois se constatou em pesquisa aos documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional que a Educação a Distância na UFT era visualizada como somente um programa de educação vinculado à Pro - reitoria de Graduação. Outros documentos como Relatórios de Gestão, Relatórios de Avaliação Institucional e Resoluções do Conselho Universitário, foram consultados com o objetivo de compreender o processo da institucionalização da EaD. A pesquisa a esses documentos revelou que mesmo iniciando a oferta de cursos na modalidade EaD em 2005, foi apenas em dezembro de 2010 que foi instituída oficialmente uma Diretoria de Tecnologias Educacionais – DTE com foco exclusivo na EaD. São apresentados dados coletados na Avaliação Institucional da DTE em que os números apontam um vertiginoso crescimento no número de cursos e alunos nos últimos dois anos. O artigo finaliza apresentando um panorama geral da educação a distância hoje na UFT na perspectiva dos seus avanços e possibilidades.

Palavras-chave: Educação a distância; Institucionalização; Universidade Federal do Tocantins

Introdução

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática: Legislação e Institucionalização do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Coordenadora de curso de Aperfeiçoamento na Diretoria de Tecnologias Educacionais da UFT. Email: elainealves@uft.edu.br

³ Coordenadora do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME na UFT. Email: margaret2@hotmail.com

As atividades educativas na modalidade a distância desenvolvidas nos mais diferentes lugares do mundo fazem parte de um passado recente e sofreram muitas transformações desde as concepções e vivências iniciais até chegarem ao que temos hoje. Atualmente, a modalidade EaD tem ganhado força sendo implementada no Brasil como Política Pública por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006⁴, em parceria com a ANDIFES e trata-se de uma política pública de articulação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES com vistas à expansão da Educação Superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. Segundo o Decreto, o Sistema UAB foi criado visando "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

A UFT participou do 1º Edital⁵ de chamada para cursos via Sistema UAB com a oferta do curso de Biologia a distância para oferta em 2006. A universidade participou nos anos posteriores de todos os editais de chamada pública para ofertas de cursos no Sistema UAB. Além dos cursos da UAB, a UFT oferta outros cursos na Plataforma Moodle da instituição. Vários professores de cursos presenciais mantêm disciplinas no Moodle, usando esta plataforma para orientação pedagógica, avaliação dos alunos ou mesmo banco de dados. No entanto, a formalização, normatização e institucionalização da EaD tem sido tema de debates na instituição, uma vez que houve resistência da comunidade acadêmica a esta modalidade no início da sua implantação.

Neste sentido, esse artigo propõe a analisar o processo de implementação da EaD na UFT, de forma a compreender o caminho percorrido até o momento atual e fomentar uma discussão sobre a importância da institucionalização da modalidade para a sua consolidação na universidade. Visando compreender este processo, este artigo,

⁴ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 24 de set. 2012.

⁵ Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em 24 set. 2012.

apresenta uma pesquisa documental de arquivos institucionais da UFT como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e outros documentos que contemplam a EaD com a finalidade de reconstituir o processo de institucionalização da modalidade na instituição.

Breve Histórico da implementação da EaD na UFT

De acordo Alves (2007) a Educação a distância começou a ser discutida na UFT em 2005 no campus de Arraias quando duas professoras daquele campus levaram uma proposta de curso na modalidade a distância à reitoria e se disponibilizaram a iniciar a implementação do projeto. Na ocasião, não havia nenhuma ação nessa modalidade na universidade. O projeto em questão era o Consórcio Setentrional⁶ para a Licenciatura em Biologia. Nesse modelo de Consórcio as universidades participantes colaboravam entre si na oferta dos cursos, ficando cada uma responsável pela produção de material didático, orientações didático-pedagógicas e gestão logístico-administrativa.

O funcionamento do primeiro curso de licenciatura em Biologia a distância da UFT foi regulamentado por meio da resolução do Conselho Universitário – CONSUNI n.º. 06/2005, do dia 13 de outubro de 2005, que aprovou em caráter experimental o curso na instituição. Segundo Alves (2007) que entrevistou a gestora da EaD naquele período, os professores engajados no projeto de oferta da EaD tiveram forte resistência por parte de alguns professores do CONSUNI. A Educação a Distância para muitos era considerada de forma distorcida “venda de diplomas” e educação mercadológica. Para outros, apenas o contato com o novo já era assustador e causava resistência.

Mesmo com as adversidades, de acordo com o Relatório preliminar da Avaliação Interna do curso de Licenciatura em Biologia a distância da UFT (2010), o curso de Biologia a distância na sua primeira turma em 2005 ofertou 75 vagas para os polos de Arraias, Araguaína e Gurupí. Sendo que 100% das matrículas foram

⁶ O consórcio Setentrional era formado pelas seguintes IFES: Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade Estadual de Goiás – UEG; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS; Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Estadual de Santa Cruz (Bahia) – UESC; Universidade Federal do Tocantins – UFT e Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

efetivadas. Já a segunda turma, em 2006, além dos polos já existentes, ofertou-se o curso em Porto Nacional. O total de vagas ofertadas foram 200 nos 4 polos (50 em cada), e destas 126 tiveram suas matrículas efetivadas.

Nesse período, de acordo com o Relatório de Avaliação Institucional (UFT, 2011), as atividades relacionadas à educação a distância eram gerenciadas diretamente do gabinete da vice-reitoria, não existindo estrutura física e nem recursos humanos disponíveis exclusivamente para esta modalidade. Ainda segundo o mesmo relatório, em 2007 foi empossado o primeiro professor concursado especialmente para a educação a distância que foi lotado no campus de Arraias⁷ e juntou-se ao grupo que desenvolvia a modalidade naquele campus. Uma das iniciativas desenvolvida por essa equipe foi a criação do Núcleo de Aprendizagem Digital em que eram ofertados cursos de formação de tutores e professores/pesquisadores.

Na pesquisa documental realizada nos principais documentos institucionais da UFT, a menção ao termo Educação a Distância aparece primeira vez no Projeto Pedagógico Institucional – PPI (UFT, 2007), em que a modalidade é apontada como um dos programas estratégicos da Pro - reitoria de Graduação – PROGRAD. O referido documento apresenta um breve histórico da EaD na UFT e destaca a importância de que seja “realizada uma nova discussão sobre a EaD nos respectivos colegiados com vista ao seu fortalecimento, bem como objetivando estruturar novas políticas sobre essa modalidade educativa”(UFT, 2007 p. 20). Aponta ainda diretrizes que explicitam a proposta de encaminhamento da modalidade na UFT:

- Propor e implementar a política de educação a distância, tendo como referência a qualidade acadêmica, a articulação com as demais políticas educacionais da UFT, a sua necessária ação integradora entre as várias áreas do conhecimento e o seu papel social
- Identificar áreas de conhecimento e demandas regionais para a proposição de cursos a distância
- Implementar um sistema de avaliação contínua dos cursos a distância
- Formar grupos de estudos e aprofundamento de temas relativos à inserção das tecnologias nos cursos de graduação
- Promover a articulação do ensino, pesquisa e extensão como princípio norteador dos cursos de graduação a distância (Idem, p.21).

⁷ A Universidade Federal do Tocantins é composta por sete campi universitários nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Palmas, Porto Nacional, Miracema e Tocantinópolis.

Ainda em 2007 foi elaborado o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional da UFT – PDI que em conformidade com o PPI aponta a educação a distância como um programa vinculado à PROGRAD. O PDI reproduz em um trecho a mesma redação do PPI no que diz respeito ao histórico da EaD na UFT e suas diretrizes, mas apresenta a educação a distância de forma mais abrangente nos seus capítulos⁸.

Até 2006, o único curso ofertado na modalidade a distância na UFT era a Licenciatura em Biologia. Em 2007, passou-se a ofertar o Programa Mídias na Educação, que se trata de um curso modular de formação continuada de professores da rede pública. De acordo com o projeto pedagógico do programa, a proposta inicial do curso era modular e era ofertado em três ciclos: Básico (120 horas), Intermediário (acréscimo de 60 horas, totalizando 180 horas) e Avançado (acréscimo de 180 horas totalizando 360 horas). Neste modelo, os alunos concluintes de cada ciclo avançavam para o ciclo seguinte, concluindo a especialização em Mídias na Educação. A primeira turma desta especialização defendeu seus artigos em 2011 e o ciclo básico formou 5 turmas entre 2007 e 2011.

No Fórum de Ensino Pesquisa e Extensão da UFT realizado em 2006 em todos os campi da UFT, um grupo de trabalho discutiu as políticas de Educação a Distância da UFT e apontou no relatório final as dificuldades encontradas nessa modalidade: “Resistência a oferta destes cursos; Desconhecimento do programa; Preocupação com o número de cursos ofertados através do sistema; o que as tecnologias trazem de benfeitorias para a instituição” (UFT, 2006 p. 30). Analisando o texto, causa estranhamento o fator “a preocupação com o número de cursos ofertados através do sistema” ser apontado como uma dificuldade no grupo de trabalho. A impressão que denota é que a própria instituição representada nesse grupo temia a expansão da EaD na universidade. As estratégias apontadas no documento parecem confirmar a nossa impressão: “Apresentação de resultados parciais dos cursos implantados atualmente juntamente com depoimentos de alunos e professores pertencentes nos cursos; Verificar por meio dos resultados apresentados se é realmente viável a permanência desta forma de ensino na Instituição; Esclarecer entre professores e alunos o que é este ensino”. Percebe-se nas estratégias certo receio com relação à EaD na instituição. O grupo sugere

⁸ Este fato parece inédito considerando que em consulta a outros documentos institucionais do período de 2003 a 2005 (Regimento Geral da UFT, 2003; Regimento Acadêmico da UFT, 2004) nem mesmo o termo Educação a Distância aparece na redação. Salva exceção o Estatuto da UFT de 2003 que cita a educação a distância em três parágrafos regulamentando a frequência dos cursos presenciais e citando que na EaD, a frequência não é obrigatória.

que os professores e alunos dos cursos a distância na UFT sejam questionados se os cursos são viáveis ou não. E no final admitem o desconhecimento da comunidade acadêmica desta modalidade.

Na contramão deste contexto, a gestão da EaD articulava estratégias para promover a educação a distância na UFT. Uma das iniciativas foram os Encontros de EaD realizados desde 2004 até 2009 em que eram socializadas práticas de educação a distância na UFT e discutidas as políticas de gestão e avaliação da EaD. No III Encontro de EaD, realizado em 2007, o Reitor da UFT naquele período destacou a importância da modalidade na instituição: “Existe uma idéia equivocada sobre a EaD, como se fosse oposição ao ensino presencial, mas temos que ter a compreensão de que precisamos das duas modalidades, pois uma complementa a outra. A EaD é, na verdade, o ensino que elimina as barreiras da distância, que elimina um dos grandes limitadores do conhecimento”⁹.

O ano de 2008 marcou uma mudança na oferta da educação a distância na UFT. Antes as ações desenvolvidas nessa modalidade eram centralizadas na vice-reitoria. Naquele ano foi “criado” sem nenhuma institucionalização formal ou documental o Centro de Novas Tecnologias Educacionais – CNTE. O novo departamento passou a ter uma sala no prédio da reitoria com a seguinte infra-estrutura: uma diretoria, assessoria de projetos, coordenação administrativa, produção de material didático, e coordenação de informática. No novo espaço, esperava-se que a educação a distância iniciasse um processo de visibilidade e organização dentro da UFT.

Ainda em 2008, a UFT passou a participar do Programa Nacional Escola de Gestores. O Programa é uma ação do Ministério de Educação (MEC) – por meio da Secretaria de Educação Básica – em parceria com dez universidades federais (entre as quais, a UFT) e várias entidades representativas de educadores. Dentre as atividades desse Programa está o curso de Especialização em Gestão Escolar, na modalidade Educação a Distância, oferecido gratuitamente e com carga horária de 400h/aula. O curso foi voltado, exclusivamente, para gestores escolares em exercício na Rede Pública de Ensino. Foram ofertadas 400 vagas no Tocantins atingindo 116 municípios¹⁰.

⁹ Fonte: <http://www.uft.edu.br/dte/index.php?option=com_content&view=article&id=2:iii-encontro-de-ead-da-uft-supera-as-expectativas-&catid=4:noticia&Itemid=1>. Acesso em 26 set. 2012.

¹⁰ Fonte: <http://www.noticias.uft.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=35787&Itemid=1>. Acesso em 24 set. 2012.

Consultando os registros no site da DTE, constatamos que em 2008 a UFT ofertava na modalidade EaD um curso de graduação – Licenciatura em Biologia, dois cursos de especialização – Escola de Gestores e Mídias na Educação. Este último ofertava também uma turma na modalidade de extensão. Ainda naquele ano, a UFT recebeu recursos federais para a construção de um prédio específico para o Centro de Novas Tecnologias Educacionais. O novo prédio foi projetado para atender a expansão da educação a distância na UFT. Com dependências mais amplas, o projeto do prédio previa a capacidade de acolher as coordenações dos cursos ofertados, além das coordenações pedagógicas e de tecnologia conforme a estrutura anterior.

As novas instalações ficaram prontas em 2009, e coincidiu com o início da oferta dos cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP, que em parceria com a CAPES/UAB fomenta nas universidades públicas ofertas de cursos de especialização na modalidade a distância na área de Gestão Pública. A UFT foi contemplada com a oferta de 600 vagas em mais 8 polos para os cursos de Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde¹¹. Também neste ano iniciaram os preparativos para a oferta dos cursos de graduação em licenciatura de Química e Física a distância.

Interessante notar que mesmo com esse expressivo número de vagas, a educação a distância na UFT ainda não tinha sido institucionalizada nos documentos oficiais da instituição. Em consulta aos Relatórios de Gestão do ano de 2007 a 2009 as únicas menções realizadas à modalidade se tratam dos recursos destinados para os cursos a distância. Recursos estes com valores altos, o que parece ter associado a educação a distância na instituição como uma fonte de captação de recursos em detrimento a preocupação com sua normatização e institucionalização. No Relatório de Gestão de 2010, há um registro mais aprofundado modalidade a distância na UFT com a apresentação de uma tabela que registra o espantoso aumento de ofertas de vagas naquele ano. Na tabela do Relatório (UFT, 2010), o curso de graduação em Biologia, somado aos os cursos de especialização do PNAP e o curso Mídias na Educação ofertaram juntos 1250 vagas, sendo que 948 foram ocupadas por alunos de 13 polos do estado. Os números mostram a evolução da EaD na universidade, porém, a medida que

¹¹ Fonte:

<http://www.uft.edu.br/dte/index.php?option=com_content&view=article&id=215&Itemid=141>.

Acesso em 24 set. 2012.

avançou o número de vagas, não houve um aumento da equipe do Centro de Tecnologias Educacionais – CTE , como passou a se chamar em 2010 o então CNTE..

Na posição de pedagoga no CTE, participei de muitas reuniões em que se discutia o regimento interno do setor, mas que não se chegava a um consenso nem mesmo da estrutura administrativa da CTE. Problemas relacionados com o estágio probatório dos professores que foram concursados para vagas específicas da EaD era uma das problemáticas atenuantes, visto que esses professores não se encontravam ligados a nenhum colegiado presencial, tinham dificuldades na avaliação pelos pares e até mesmo das atividades acadêmicas que ajudavam na sua progressão na carreira. Mesmo com essas questões latentes, em 2010 foi aprovado o curso de Especialização em Gestão Educacional e, em dezembro do mesmo ano, teve início o curso de pós graduação em Coordenação Pedagógica, curso financiado pelo MEC/Seb, por meio do FNDE. Também em 2010 foi realizado o primeiro vestibular para ingresso no curso de Física e Química a distância.

No final de 2010 foi apresentada ao Conselho Universitário - CONSUNI a Resolução 24/2010¹² que institucionaliza a Diretoria de Tecnologias Educacionais com a finalidade de

“Implementar políticas e diretrizes da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito da UFT, bem como coordenar, supervisionar, assessorar e prestar suporte técnico na execução de atividades na área de Educação a Distância (EAD), atuando como agente de inovação dos processos de ensino e aprendizagem e no fomento à incorporação das tecnologias de informação e comunicação aos métodos didáticos e pedagógicos da UFT”.

A Resolução 24/2010 foi um marco na institucionalização da educação a distância na UFT. Mesmo depois de cinco anos de atividades nessa modalidade na instituição, a EaD ainda era uma atividade periférica e pouco reconhecida pela comunidade acadêmica.

Depois de quatro anos com a mesma gestão, em 2011 foi empossado um novo Coordenador Adjunto da UAB na DTE. Novos cursos foram aprovados para oferta e novas articulações eram planejadas. A política de gestão antes centralizada passou a se descentralizar para uma maior atuação dos servidores da DTE. Alguns desafios foram encontrados pelo novo coordenador: organizar a DTE administrativamente, terminar a elaboração do regimento interno da DTE, alocar servidores da UFT para trabalhar nos

¹² Fonte:

<http://www.site.uft.edu.br/component/option,com_docman/Itemid,69/task,doc_details/gid,3695/>.

Acesso em 26 set. 2012.

cursos (muitos cursos tinham na sua equipe de apoio apenas estagiários), resolver problemas com os espaços físicos no prédio, regularizar os polos da UAB junto a CAPES, resolver pendências pedagógicas referentes aos cursos em andamento, entre outros desafios. Mesmo frente a esses desafios, o ano de 2011 foi um ano produtivo para a educação a distância na UFT, no Relatório Institucional de 2011 da DTE é representado por meio de uma tabela, os cursos ofertados no primeiro semestre daquele ano:

Quadro 1: Cursos a distância ofertados pelo DTE UFT em 2011/1

	UF	Município	Cursos de Licenciatura UFT	Cursos de Pós-graduação	Cursos de Extensão
1	TO	Ananás	Biologia, Física		
2	TO	Araguacema			Educação Ambiental
3	TO	Araguaína	Biologia	Mídias na Educação; Gestão em Saúde; Coordenação Pedagógica.	Mídias na Educação; Educação Ambiental
4	TO	Araguatins		Gestão em Saúde;	Educação Ambiental
5	TO	Arraias	Biologia	Coordenação Pedagógica.	Educação Ambiental
6	TO	Cristalândia		Educação Ambiental	
7	TO	Dianópolis		Gestão em Saúde;	Educação Ambiental
8	TO	Guaraí			Mídias na Educação
11	TO	Gurupi	Biologia, Química	Gestão Pública Municipal; Gestão em Saúde; Coordenação Pedagógica.	Educação Ambiental
12	TO	Mateiros		Gestão em Saúde;	
13	TO	Nova Olinda	Biologia		
14	TO	Palmas	Física	Gestão em Saúde; Mídias na Educação; Coordenação Pedagógica	Mídias na Educação; Educação Ambiental
16	TO	Porto Nacional	Biologia Química	Coordenação Pedagógica.	Mídias na Educação
18	TO	Wanderlândia	Biologia		Educação Ambiental

Fonte: adaptado de Relatório de Avaliação Institucional DTE, 2011.

No segundo semestre de 2011 iniciou-se a oferta dos cursos da Rede Para a Diversidade. Foram ofertadas 450 vagas para três cursos: Educação para Diversidade (240h), Formação de professores nas temáticas de cultura e história dos povos indígenas (240h) e Formação de Gestores para Programas de educação escolar indígena (180 h). Os cursos foram voltados para professores da rede pública estadual e foram concluídos em fevereiro de 2012 com encontros presenciais em todos os pólos. Na condição de coordenadora de um dos cursos da Rede, constatei “na pele” as dificuldades de se gerir um curso com uma equipe pequena, com recursos limitados (embora o recurso estivesse disponível, a burocracia impedia de usá-lo), e ainda pouco tempo para planejamento. Igualmente, em reuniões com outros coordenadores, muitos desabafam as mesmas dificuldades.

Ao analisar esse cenário, inferimos que mesmo com a institucionalização da EaD na UFT, a modalidade ainda não conseguiu se afirmar como um “sistema ensinante”, de acordo com PRETI (1996), na educação a distância, “quem ensina é a instituição”, a universidade se torna um “sistema ensinante”, que se organiza para criar condições de que os processos de ensinar e aprender ocorram em tempos e espaços diferentes. Nessa perspectiva, a gestão de cursos nessa modalidade ocorrem num modelo sistêmico, usando um termo metafórico, em rede, o autor complementa que nesse modelo a instituição “poderá oferecer um saber atualizado (filtrando o mais válido das recentes produções científicas), dando prioridade aos conhecimentos instrumentais (aprender a aprender), visando uma educação permanente do cidadão compromissada com o meio circundante”.

Para que ocorra essa organização aconteça PRETTI (2006 – material didático do curso Formação de Professores para a UAB, *Sistema de educação a Distância, p5*) assinala alguns elementos fundamentais:

- A estrutura organizativa – composta pelos sub-sistemas de concepção e produção de materiais didáticos, da distribuição dos mesmos, de direção da comunicação, de condução do processo de aprendizagem e de avaliação e os centros ou unidades de apoio;
- A comunicação – que deverá ser multidirecional, com diferentes modalidades e vias de acesso. A comunicação multimídia, com diversos tipos de linguagens, exige uma implicação consciente do aprendente, uma intencionalidade, as destrezas e os conhecimentos prévios necessários;

- O trabalho cooperativo – na EaD, o que há, na maioria das vezes, são trabalhos de parcerias entre diferentes profissionais (autores, designer, tecnólogos educacionais, orientadores), com pouca interação e diálogo. Numa perspectiva holística estes diferentes atores precisam sustentar seus trabalhos no alicerce do trabalho colaborativo, na construção de uma rede ou comunidade de aprendizagem.

No mesmo texto, PRETTI (2006) afirma que o trabalho cooperativo é a base da construção do “novo educador” e da consolidação dos trabalhos e experiências em EaD. No entanto, reconhece que cada instituição tem seus caminhos percorridos no desenvolvimento de educação a distância, e que pontos de referências e parâmetros podem ser extraídos dessas experiências por quem ainda vai se iniciar nessa modalidade. Na experiência de EaD na UFT percebe-se que as ações são isoladas e os coordenadores de curso e suas equipes atuam sem o “trabalho colaborativo” citado por PRETTI. Sem essa parceria e diálogo entre os diferentes atores que atuam nos cursos a distância muitas experiências deixam de ser compartilhadas, perde-se tempo fazendo materiais que já foram elaborados, criando operações logísticas sem aproveitamento de tempo e recursos enfraquecendo a EaD na instituição.

A EaD na UFT hoje: desafios a enfrentar

Em 2012, os cursos de graduação de Física, Química e Biologia a distância ofertaram 450 vagas no vestibular. No segundo semestre de 2012, os cursos da Rede para Diversidade tiveram edital de seleção para reoferta de 450 vagas nos cursos: Educação Ambiental (180h), Formação de professores nas temáticas cultura e história dos povos indígenas (240h) e Formação de Gestores para Programas de Educação Escolar Indígena (180 h).

Todos os cursos financiados pela CAPES são cadastrados e monitorados pelo SISUAB, sistema que coordena as ações das universidades que ofertam cursos via UAB/CAPES. No SISUAB é possível consultar os cursos ofertados, o número de alunos e quantidade de turmas e pólos de cada instituição. No quadro abaixo é possível visualizar os cursos em andamento, quantidade de pólos atingidos e número de alunos ativos em 2012:

Quadro 2 - Cursos UAB ativos cadastrados no SISUAB no ano de 2012

CURSO GRADUAÇÃO	Nº DE POLOS	Nº DE ALUNOS ATIVOS
BIOLOGIA	8	240
FÍSICA	3	31
QUÍMICA	2	41
SUB-TOTAL		312
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO	Nº DE POLOS	Nº DE ALUNOS ATIVOS
GESTÃO EM SAÚDE	6	332
GESTÃO PÚBLICA	5	344
GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL	5	269
SUB-TOTAL		945
CURSO DE APERFEIÇOAMENTO	Nº DE POLOS	Nº DE ALUNOS ATIVOS
CULTURA E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS	5	107
FORMAÇÃO DE GESTORES PARA PROGRAMAS	5	72
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	6	168
SUB-TOTAL		347
CURSO DE EXTENSÃO	Nº DE POLOS	Nº DE ALUNOS ATIVOS
MÍDIAS NA EDUCAÇÃO	9	307
SUB-TOTAL		307
TOTAL GERAL		1911 ALUNOS

Fonte: SISUAB <<http://sisuab.capes.gov.br/sisuab>>. Acesso em 27 set. 2012

Em consulta ao SISUAB, consta também o curso de graduação em Administração Pública que está cadastrado no sistema, mas ainda não iniciou a oferta. Na modalidade especialização, no SISUAB está cadastrado o curso de Educação em Direitos Humanos que ainda está tramitando nas instâncias superiores da UFT para aprovação. O curso Gênero e Diversidade na Escola, na modalidade extensão, tem pendências e aguarda regularização junto a CAPES para ser ofertado. As situações dos três cursos citados exemplificam os caminhos percorridos para aprovação e a efetiva oferta dos cursos na UFT. No sistema UAB, as universidades participam de editais para ofertas dos cursos, se habilitam e enviam a documentação necessária, os recursos são descentralizados, mas questões como demora no processo de aprovação do curso nos conselhos universitários, irregularidade junto ao sistema SISUAB, polos não habilitados, falta de professores para integrar equipe de coordenação e pedagógica

podem ser fatores que impedem o início do curso de acordo com o cronograma do projeto.

Nesse sentido, mesmo com um planejamento prévio, as ações da EaD esbarram nas burocracias pertinentes da administração pública como a necessidade de licitação, diárias autorizadas apenas para servidores federais com matrícula SIAPE, contratação de tutores autorizada apenas para servidores públicos de qualquer instância (impedindo profissionais habilitados de participar do edital de seleção por não cumprirem esse requisito), e ainda a falta de apoio administrativo na coordenação dos cursos que sobrecarregam os coordenadores dos cursos.

Sobre a necessidade de formar profissionais para atuarem nos cursos da UFT/UAB, a DTE participou da Chamada Pública para Capacitação 2012 do Ofício Circular nº 12/2011 DED/CAPES, e implementou o Plano Anual de Capacitação de 2012(PACC) que constitui-se de um conjunto de cursos e demais ações de capacitação e formação continuada visando a qualificação desses profissionais envolvidos nos projetos da UAB/UFT. No primeiro semestre de 2012, foi ofertado o curso de extensão Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (90h) através da Plataforma Moodle. Foram apresentadas ferramentas avançadas do Moodle e outras modalidades de informação e comunicação com enfoque no uso da videoconferência e skype. O curso foi concluído em junho com 48 profissionais capacitados.

Visando capacitar o coordenador de polo UAB e professores vinculados a cursos UAB, a DTE, dentro do programa PACC, ofertou o curso de aperfeiçoamento Formação de Gestores de polos (180h) que abordou os aspectos legais do sistema UAB, a logística dos cursos a distância, a legislação em EAD, o planejamento e gestão das atividades do pólo, gestão da informação e da comunicação, o sistema SISUAB, e o suporte aos alunos quanto as demandas relativas ao polo. Foram formados 25 coordenadores de polo e 26 professores atuantes na EaD na UFT. O terceiro curso do PACC 2012 é a Formação de Coordenadores, Professores e Tutores (180h) voltado aos servidores da UFT que atuam nas funções de professores, tutores, coordenadores de curso a distância, coordenadores de tutoria, profissionais multidisciplinares e técnicos envolvidos em projetos/cursos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil na UFT. O curso encontra-se em andamento e 120 vagas são ofertadas em 3 polos da UAB.

Na condição de integrante da equipe de coordenação do PACC, constatamos que a oferta desses cursos de formação de profissionais para a UAB proporcionou uma maior visibilidade da EaD na UFT. Foi surpreendente o número de professores e

técnicos da universidade que se interessaram na formação dos cursos do PACC. Na seleção de alunos para o curso Formação de Coordenadores, Professores e Tutores se inscreveram 260 candidatos para 120 vagas, mostrando o interesse da comunidade acadêmica pela EaD. Todo o material didático dos cursos do PACC foi elaborado por professores autores da UFT e teve ampla aceitação dos cursistas, que nos encontros presenciais finais revelaram sua satisfação pelo material didático e a tutoria.

Considerações finais

Importante ressaltar que a oferta dos cursos acima citados ocorreu concomitante ao processo de mudança de gestão com a eleição do reitor e da sua equipe de gestão. Os desafios alistados anteriormente continuam para essa nova gestão que com a expansão dos cursos de graduação necessita organizar a secretaria acadêmica, estruturar a coordenação pedagógica, reformular o estágio supervisionado, atualizar a plataforma Moodle com novas ferramentas, alocar servidores para compor a equipe, e implementar a avaliação institucional da DTE.

Dos avanços, apontamos como importante iniciativa da UFT a sua vinculação ao Sistema Universidade Aberta do Brasil viabilizando a alocação de recursos para a oferta dos cursos a distância. Outro fator relevante que demonstra o avanço da EaD na UFT, é a atual infra-estrutura física que atende as demandas dos cursos na universidade. Assim, os caminhos percorridos demonstram que houve um crescimento e um amadurecimento por parte dos gestores, professores, tutores e alunos com relação à modalidade de educação a distância, o que possibilita vislumbrar com bons olhos o futuro da EaD na UFT.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Jesus. **Inovação tecnológica e novos paradigmas da educação**: Uma análise retrospectiva da experiência de implantação do curso de Biologia na modalidade à distância (EaD) na Universidade Federal do Tocantins. 2007. 89f. Monografia (Especialização em Agente de Inovação Tecnológica) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

PRETTI, Orestes. **Educação a distância**: Inícios e indícios de um percurso. In _____ (Org). Educação a distância: Uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá (MT): NEAD/IE,UFMT,1996.

_____, *Sistema de educação a Distância* - material didático do curso Formação de Professores para a UAB. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2006. pg 06.

UFT, Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Palmas: Editora UFT, 2007.

UFT, Relatório Final do Fórum de Ensino Pesquisa e Extensão da UFT. Palmas: Editora UFT, 2007.

UFT, Relatório de Gestão. Palmas: Editora UFT, 2010.

UFT, Relatório preliminar da Avaliação Interna do curso de Licenciatura em Biologia a distância da UFT. Palmas: Editora UFT, 2010.

UFT, Relatório de Avaliação Institucional. Palmas: Editora UFT, 2012.

Trajetória da EaD no Instituto Federal de Santa Catarina:

Rumo à Institucionalização¹

Paulo Roberto WEIGMANN²

Rita de Cássia FLOR³

Flavia Maia MOREIRA⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

RESUMO

A Educação à Distância no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina tem experimentado muitas transformações técnicas e conceituais ao longo da sua história. A adesão aos programas federais de fomento (UAB e Rede e-Tec Brasil), assim como a passagem de CEFETs para Instituto Federal, impulsionou a Educação a Distância no nosso Instituto, abrindo debates e gerando demandas oriundas das particularidades desta modalidade. Espaços físicos adequados e pessoal capacitado e dedicado para enfrentar os desafios que a Educação a Distância coloca estão na pauta da atual gestão do IF-SC. Os referenciais legais e institucionais, e as atuais políticas de expansão do Ensino Profissional e Tecnológico do Governo Federal, abrem uma nova fase para a EaD na nossa Instituição. Este artigo discorrerá sobre o percurso histórico do IF-SC e a construção do seu modelo de educação a distância. Fará um quadro sobre o amadurecimento da institucionalização desta e da sua estruturação, com o proposição do Campus EaD e dos NeaDs nos demais câmpus.

PALAVRAS-CHAVE: Campus EaD, NEaDs, IF-SC

1. ORIGENS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IF-SC

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) tem vivenciado muitas transformações ao longo de sua atuação na educação profissional e tecnológica. Iniciou em 1909 como "Escola de Aprendizes Artífices", por meio do decreto n.º 7.566 de 23/09/1909, do Presidente da República Nilo Peçanha. Na

1 Trabalho apresentado na Área Temática Legislação e Institucionalização, do I Seminário Internacional de Educação à Distância.

2 Chefe do Departamento de EaD do IF-SC.

3 Coordenadora da Equipe Pedagógica de EaD do IF-SC.

4 Professora da Equipe Pedagógica de EaD do IF-SC.

década de 30, em razão do crescimento da industrialização no país, a escola passou, por meio da Lei n.º 378/37, a denominar-se "Liceu Industrial de Florianópolis". Em 1942, pelo Decreto-Lei n.º 4.127, foi transformada em "Escola Industrial de Florianópolis", passando a oferecer então, aos estudantes oriundos do ensino primário, cursos industriais básicos. A partir da Lei n.º 4.759, de 20 de agosto 1965, a escola recebeu a denominação de "Escola Industrial Federal de Santa Catarina", e em 1968, foi transformada em "Escola Técnica Federal de Santa Catarina".

Pela Lei n.º. 8.948/94, todas as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), condicionado apenas à publicação de decreto presidencial específico para cada centro. Em 27 de março de 2002, foi publicado, no Diário Oficial da União, o Decreto Presidencial de criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.

Em 2009, um novo desafio é posto com a transformação do CEFET em Instituto Federal de Santa Catarina (Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2009): expandir o escopo e a abrangência de sua atuação acadêmica e se consolidar como um centro de excelência na educação profissional e tecnológica no Estado de Santa Catarina.

Vinculado ao Ministério da Educação, o Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) inicialmente constituiu-se em um sistema composto por sete câmpus (antigos CEFETs), que foram reunidos sob uma única reitoria: Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Joinville, Araranguá, Chapecó e Florianópolis-Continente. Em 2010, mais cinco câmpus foram inaugurados: Lages, Canoinhas, São Miguel do Oeste, Criciúma e Gaspar, além dos câmpus avançados: Xanxerê, Urupema, Caçador e Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul). Atualmente, estão funcionando em sedes provisórias os câmpus Itajaí, Palhoça-Bilíngue, Garopaba e São Carlos, o que totaliza, hoje, 20 câmpus.

A história da Educação a Distância (EaD) no IF-SC inicia em 1999, quando o então CEFET de São José ofereceu o primeiro curso básico em Refrigeração à distância. Em 2006, o CEFET de Florianópolis ofereceu o primeiro curso técnico em Eletrotécnica na modalidade EaD, em parceria com a ELETROSUL. Ainda em 2006, o CEFET de Florianópolis participou do primeiro edital do Programa Universidade Aberta do Brasil ⁵(UAB) publicado pelo MEC/SEED, ofertando, em 2007, 300 vagas para o

5 O Sistema UAB foi instituído pelo , para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em

Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública para seis Polos de Apoio Presencial, localizados nos municípios: Cachoeira do Sul/RS, São João do Polêsine/RS, Tapejara/RS, Tio Hugo/RS, Foz do Iguaçu/PR e Jales/SP.

Em 2008, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública foi novamente ofertado nos polos citados, com acréscimo do Polo de Nova Londrina/PR, e mais 350 estudantes ingressos. Em 2009, o IF-SC ofertou este curso pela terceira vez, em três Polos de Apoio Presencial (150 estudantes) e, em agosto de 2010, iniciou a quarta oferta nos Polos de Foz do Iguaçu, Tapejara, Cachoeira do Sul e Jales (200 estudantes). Em 2011, o mesmo curso foi realizado em mais 7 polos.

Ainda pela Universidade Aberta do Brasil, em 2009 o IF-SC realizou o curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (SECAD), em 5 polos no estado de Santa Catarina e, em 2012, este curso passa a ser ofertado como pós-graduação. Além deste, desde 2010, o IF-SC oferta outras pós-graduações *lato sensu* em: Gestão Pública, Gestão em Saúde e Ensino de Ciências, em 16 polos de apoio presencial em Santa Catarina e em Jales-SP, sendo ofertadas três turmas até o momento. Em 2012, também é ofertada a primeira turma do Curso de Especialização em Mídias na Educação. Atualmente, a UAB no IF-SC conta com 3.500 estudantes atendidos em 36 polos.

O IF-SC também aderiu ao programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), hoje denominado Rede e-Tec Brasil. Esta rede foi instituída pelo Decreto 7589/11 com a finalidade de desenvolver, ampliar e democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica exclusivamente na modalidade EaD. A oferta dos cursos pela rede é realizada em parceria entre o próprio Ministério da Educação, Prefeituras ou Secretarias Estaduais de Educação e Instituições públicas executoras, principalmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Diante das parcerias efetivadas, em 2009, iniciou a oferta do curso técnico de Informática para Internet nos municípios de São José e Itapoá, seguido pelos municípios de Santa Cecília, Otacílio Costa, Xanxerê, Gaspar e, mais recentemente, Campos Novos. A Rede e-Tec Brasil no IF-SC conta com 861 estudantes atendidos em 8 polos localizados no estado de Santa Catarina.

Diante deste breve relato, podemos perceber os esforços que o IF-SC vem

tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. (Fonte: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 25/09/2012).

realizando na construção da sua modalidade de educação a distância, desenvolvendo cursos técnicos, de graduação e de especialização, com vistas à democratização do conhecimento e levando a cidadãos residentes em municípios distantes dos seus câmpus, diferentes oportunidades educacionais. Ao desenvolver estes cursos, a instituição está assumindo o desafio de fazer Educação a Distância com a qualidade que já imprime aos seus cursos presenciais, buscando responder aos anseios da realidade social atual, pautados pela inclusão e pela inserção das tecnologias de informação e comunicação, ampliando horizontes e chegando a lugares nunca antes alcançados.

2. CENÁRIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IF-SC

A implantação dos cursos a distância na rede federal tem sido fomentados principalmente por programas de Governo (UAB e rede e-Tec Brasil), e não por políticas de Estado consolidadas e definitivas. A institucionalização da EaD, porém, passa pela estruturação definitiva de recursos materiais e pessoais - equipe de profissionais da educação à distância - garantindo a continuidade das atividades e dos cursos, caso os programas de fomento sejam descontinuados, bem como o atendimento das demandas regulares dessa modalidade.

A oferta de cursos em educação a distância no IF-SC, apesar de todos os resultados já alcançados, ainda apresenta muitas fragilidades, consequência do próprio processo de construção de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem.

Os espaços físicos até agora destinados à oferta dos cursos são mal dimensionados e não atendem às suas particularidades. Além disso, um dos pontos mais sensíveis na estrutura atual de funcionamento da EaD dentro do IF-SC refere-se à inexistência de um corpo docente e administrativo efetivo do quadro permanente para as atividades desta modalidade. Todas as pessoas até agora vinculadas aos cursos ofertados estão contratadas por meio de bolsas de ensino e pesquisa fornecidas pela CAPES ou FNDE, ou seja, com vínculo temporário e instável.

Outro aspecto importante se refere ao fato de que, atualmente, os dois programas de fomento à EaD (UAB e Rede e-Tec Brasil) têm suas equipes de produção de material didático ocupando espaços diferentes. Não existe nenhum grau de sinergia entre os dois programas, posto que não está estabelecido o compartilhamento de objetos

de aprendizagem, *softwares*, materiais e estratégias metodológicas desenvolvidas. Alia-se a esta falta de integração, a precariedade das equipes de suporte pedagógico, formadas eminentemente por bolsistas, com alta rotatividade e pouca formação pedagógica e/ou experiência na modalidade.

A ausência de um corpo próprio de servidores para as funções administrativas da EaD também ocasiona dificuldades na execução plena dos recursos financeiros recebidos, pelo IF-SC, dos programas UAB e Rede e-Tec Brasil. Com a carga normal e já acentuada de processos de licitação e execução de compras destes setores, a EaD acaba se tornando um ônus extra, muitas vezes, não bem compreendido como uma função regular do IFSC. Soma-se a isto o fato de, nos últimos anos, ocorrerem atrasos na aprovação dos planos de trabalho (PTAS) e na liberação orçamentária dos recursos pela UAB e Rede e-Tec Brasil, gerando uma contingência na qual, sistematicamente, o IF-SC tem devolvido boa parte dos recursos recebidos para a EaD. Toda essa problemática poderia ser minimizada com a existência de um corpo de servidores dedicados à administração orçamentária e financeira, gestão de pessoas e à estrutura física.

Nos últimos anos, as universidades federais já foram contempladas com dois editais para a contratação de 350 servidores cada, entre técnicos administrativos e docentes, para a educação à distância. Entretanto, existem diversos relatos de universidades que distribuíram essas vagas entre as suas faculdades, acumulando uma má experiência: em sua maior parte, os docentes distribuídos foram assumindo carga horária e atividades inerentes aos cursos presenciais. Isto propiciou uma situação inusitada, qual seja, a demanda, por parte desses docentes, pelo pagamento das bolsas de fomento, visto a elevada carga horária assumida nos cursos presenciais (muitas vezes, em igual patamar dos outros docentes de seus cursos), somada à carga horária destinada aos cursos à distância. Isso gera um problema injustificável junto à CAPES que, sabedora das vagas destinadas à EaD, não admite o pagamento de bolsas aos ocupantes das vagas reservadas, inicialmente, para essa função.

Por outro lado, a participação em eventos nacionais de EaD tem permitido à equipe do IF-SC vivenciar os bons resultados produzidos nas Instituições de Ensino Superior⁶ (IES) que integraram a modalidade de EaD às suas estruturas organizacionais,

6 São bons exemplos da institucionalização da EaD os Institutos Federais do Rio Grande do Norte, Paraná, Pernambuco e Ceará.

passando a atender a todos os cursos de uma forma mais democrática e ampla. Os coordenadores de cursos à distância relatam estar mais livres dos compromissos burocráticos e financeiros, podendo se dedicar integralmente aos aspectos didático-pedagógicos da execução de seus cursos. As ações de capacitação em EaD e de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) puderam ser implementadas de forma mais extensa. Na maioria dessas IES, houve construção de prédios próprios, com estruturas amplas e bem equipadas, que servem de referência e apoio à toda comunidade docente. Problemas de logística, execução financeira, produção de material ganharam nova dimensão ao terem equipes de servidores efetivos, aliados aos contratos temporários de pessoa jurídica, devidamente gerenciados por servidores do quadro dessas IES.

Em dezembro de 2011, com a posse do novo corpo de dirigentes do IF-SC (2012-2015), vislumbrou-se um novo cenário para a EaD na nossa instituição. Com o intuito de responder à demanda por melhor estrutura e à necessidade de disseminar e institucionalizar a EaD, em junho de 2012, foram anunciadas duas grandes ações:

1. A instalação do Departamento de EaD em um novo prédio, com espaços para abrigar, adequadamente, as coordenações pedagógica e administrativa, as tutorias e as coordenações sistêmicas da UAB e da Rede e-Tec Brasil;
2. O início do debate sobre a forma de institucionalização da modalidade EaD no IFSC.

Este momento institucional de valorização da EaD vem ao encontro da atual política educacional do governo federal, que está acompanhando e incentivando a evolução dos cursos na modalidade à distância no país (Figura 1). Exemplos disso são a regulamentação da oferta de até 20% de ensino a distância no ensino presencial em todos os níveis do ensino formal (Decreto n. 5.622/2005 e Resolução 06/2012 Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Educação/MEC) e a aprovação do projeto de Lei 12.067/2012, que prevê a contratação de servidores (docentes e administrativos) específicos para EaD. O nosso esforço é fazer com que este novo quadro de servidores seja integralmente dedicado à modalidade a distância, afastando o risco de serem absorvidos na modalidade presencial, a exemplo do ocorrido nas Universidades Federais.

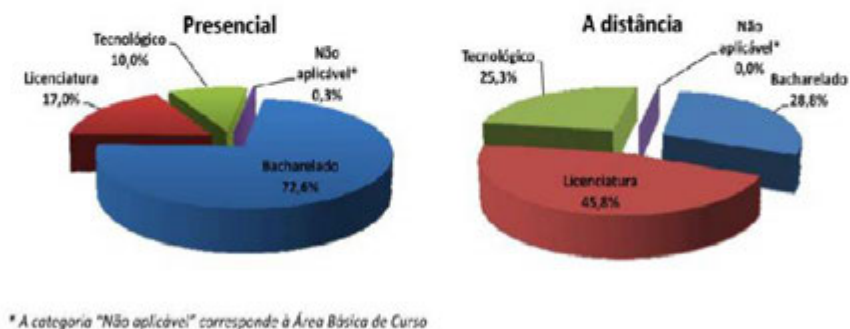


Figura 1. Comparação do ensino superior brasileiro nas modalidades presencial e à distância. (Fonte: Documento Orientador das Comissões de Avaliação in loco, INEP, 2012).

Diante do contexto atual, a gestão do IF-SC identifica a necessidade e propõe a institucionalização da EaD por meio de um campus próprio e de Núcleos de EaD (NEaD) nos seus diversos câmpus, como uma opção conciliadora de interesses pedagógicos, estratégicos e operacionais.

3 - REFERENCIAIS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NO IF-SC

A institucionalização da EaD no IF-SC deverá levar em conta, além das características inerentes à concepção de cursos⁷ na modalidade presencial, a utilização das TICs, o respaldo da legislação vigente, bem como os dispositivos legais e didático-pedagógicos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que define a EaD:

Art.1º, “Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à 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 docentes desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”;

- Portaria MEC 2253, de 18 de outubro de 2001: incentiva o desenvolvimento e a

⁷ Características básicas para a concepção de um novo curso: público-alvo, unidades curriculares com suas respectivas bases tecnológicas, nível de atuação, periodicidade, regularidade, abrangência, profissionais envolvidos, disponibilidade de recursos materiais e econômicos, impacto sociocultural e orientação didático metodológica.

veiculação de programas de EaD, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada;

- Portaria MEC 4059, de 10 de dezembro de 2004: refere-se à implantação de 20% de disciplinas na modalidade EaD de um determinado curso;
- Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005: regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/96;
- Resolução 06, de 21 de setembro de 2012, da Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Educação/MEC, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Profissional e Técnico de Nível Médio:

Art. 8, §2º: “Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica de Ensino Médio devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica, tais como (...) a Educação a Distância”;

Art. 26, “A carga horária mínima de cada curso de educação profissional técnica de nível médio é indicada no catálogo nacional de cursos técnicos, segundo cada habilitação profissional”. Parágrafo único, “Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores”.

Esta legislação está contemplada nos referências institucionais do IF-SC (PPI, PDI e demais normativas) e dá respaldo à nossa proposta. Assim, em 5 de outubro de 2012, foi apresentada à comunidade interna do IF-SC o projeto de estruturação do Câmpus EaD, bem como a concepção dos Núcleos EaD dos Câmpus, e o desenvolvimento de cursos na modalidade EaD.

Esta proposta tem como objetivo “consolidar a educação à distância como modalidade educacional, ampliando a democratização do acesso à educação profissional, científica e tecnológica, por intermédio da oferta de cursos em todos os câmpus do IFSC, através dos Núcleos de Educação à Distância (NEaDs), e do Campus de Educação à Distância (Campus EaD)”.

O Campus EaD terá como objetivos específicos:

- a) Ofertar cursos, nos diferente níveis e modalidades, nos eixos tecnológicos de Gestão

e Negócio (com ênfase na gestão em instituições educacionais e/ou públicas), e na área Educação (com ênfase em Educação Profissional e Tecnológica e em EaD);

b) Capacitar o corpo técnico e docente do IF-SC, bem como colaboradores (bolsistas) e parceiros externos (gestores municipais, estaduais, entre outros) para a mediação didático-pedagógica por meio da utilização das TICs na modalidade EaD;

c) Estimular a implementação e fortalecer a EaD nos diversos câmpus;

d) Regulamentar a interação entre a EaD e a estrutura dos câmpus;

e) Possibilitar a oferta institucional de 20% de EaD nos cursos presenciais;

f) Desenvolver, criar, acompanhar e prestar consultoria na produção do material didático e metodologias para a utilização da EaD na oferta presencial e à distância;

g) Incentivar a pesquisa em EaD;

h) Desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem específicos para esta modalidade de ensino;

i) Assessorar, acompanhar, supervisionar e avaliar pedagógica e administrativamente o desenvolvimento dos cursos;

i) fortalecer a Articulação Política e Institucional com outros órgãos para oferta de cursos e compartilhamento de recursos da EaD.

Os NeaDs terão como objetivos específicos:

a) Ofertar cursos na modalidade a distância em parceria com o Campus EaD;

b) Provimento de infraestrutura física (videoconferência, laboratório de informática, sala de tutoria, sala para coordenação e secretaria do curso), tecnológica, material e de pessoal para a oferta e recebimento de cursos;

c) Fomentar o desenvolvimento e a utilização das novas tecnologias das TIC's;

d) Estimular utilização das TIC's na educação presencial;

e) Disponibilização do ambiente virtual de aprendizagem para cursos presenciais;

f) Desenvolver de forma descentralizada as atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos à distância ofertados pelo Campus EaD, e ou de outro campus do IFSC (ou parceiros), quando o NeaD receber cursos na modalidade a distância;

h) Realizar as atividades presenciais, previstas em Lei, quando do recebimento de cursos EaD.

Nesta perspectiva, o Câmpus EaD se articulará aos demais câmpus do IF-SC por meio dos Núcleos de EaD (NEaDs). Cada NEaD será um espaço para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas relativas à oferta dos cursos a distância de cada campus. Estes Núcleos poderão desenvolver e oferecer cursos na modalidade de EaD relacionados com o eixo tecnológico ou expertise de seus respectivos câmpus. Também poderão sediar oferta de cursos de outros câmpus e/ou de programas (convênios) parceiros do IF-SC (Fig. 2).

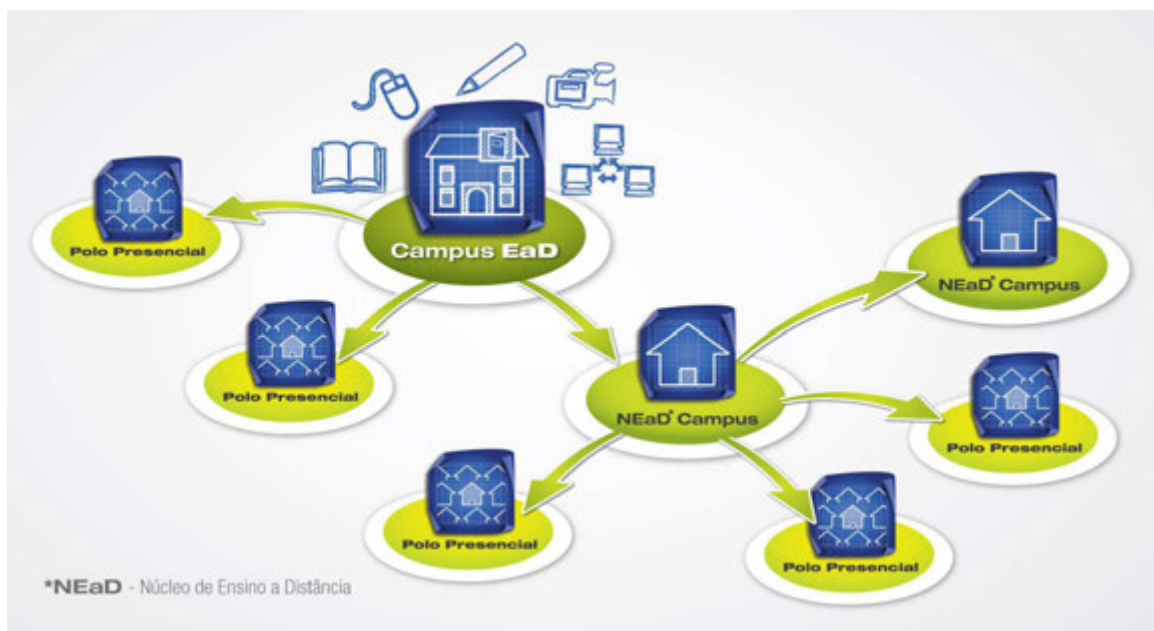


Figura 2. Articulação do Câmpus EaD com os demais câmpus do IF-SC e Polos Presenciais.

Os NEaDs serão estruturados de acordo com as demandas de cada câmpus, que deverá oferecer infraestrutura física, pessoal, pedagógica e tecnológica para o seu funcionamento. Além disso, esses núcleos também serão responsáveis pelo suporte pedagógico aos cursos presenciais que fizerem uso do modelo de EaD.

O Câmpus EaD, por sua vez, dará assessoria na concepção, capacitação e implementação do PPC dos cursos, assim como suporte de TI, disponibilizando infraestrutura necessária para distribuição e conexões simultâneas de videoconferência para os NEaDs. O Câmpus EaD fará também o acompanhamento pedagógico e

administrativo dos cursos oferecidos nesses núcleos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do Campus EaD e dos NeaDs em cada campus do IF-SC, objetiva a formação de uma rede que otimizará recursos pessoais, materiais, pedagógicos e tecnológicos, potencializando as políticas de inclusão.

A referida proposta foi submetida a consulta pública, de 5 de outubro a 25 de novembro de 2012, e, posteriormente, as contribuições serão sistematizadas para então serem encaminhadas ao CEPE e Conselho Superior do IF-SC.

A expectativa é que, para o segundo semestre de 2013, o Campus EaD esteja consolidado, com infraestrutura e pessoal dedicados (docentes e técnicos), programas e materiais integrados, planejamento conjunto e oferta regular de cursos na modalidade a distância.

6 – REFERÊNCIAS

INEP. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação in loco**, parte 1, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI**. IF-SC, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Projeto político pedagógico -PPP**. IF-SC, 2011.

PRÓ-TICS. **Programa de Fomento ao uso de tecnologias da informação e comunicação – Pró-TICs**. IF-SC.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Vol. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília. MEC, SETEC.

Formação da equipe multidisciplinar nas Instituições

A formação de professores na modalidade EAD: uma experiência de tutoria no IFAM¹

Edevaldo Albuquerque FIALHO²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus
Distrito Industrial, AM.

RESUMO

A educação a distância está se transformando de uma modalidade complementar ou presencial para situações específicas, posicionando-se como uma modalidade de ensino de referência para mudanças profundas na educação de um modo geral, além do mais, esta começa a se apresentar como uma opção de destaque para a formação de professores. Neste contexto, este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência vivenciada na tutoria do Curso Especial de Formação Pedagógica à Distância no IFAM – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas. Para a realização dos objetivos a pesquisa deu-se de forma descritiva a partir da observação e participação nas atividades do curso. Os resultados obtidos a partir deste relato inferem na função de tutor como sendo o elo principal na formação de professores através desta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: tutor; educação à distância; professor.

I - Introdução

O Curso Especial de Formação Pedagógica à Distância no IFAM surge para suprir a escassez de profissionais da educação em algumas áreas de ensino, onde nesta composição dos membros que atuam nesta formação, enquadra-se a tutoria como sendo o mediador entre a instituição e o discente. Sendo assim, este trabalho propõe um relato da experiência de tutor neste curso. A pesquisa desenvolveu-se de forma que apresenta o contexto da implantação do curso no IFAM, onde se procura mostrar todo o cenário no qual se efetiva o processo, também é mostrado às características do curso através de pontos essenciais contidos em seu projeto. O trabalho realiza-se a partir de uma metodologia voltada para uma pesquisa descritiva, apresentando um relato de tutoria com base na prática e observação com detalhes do CEFPD desde a disciplina inicial e suas peculiaridades até a fase dos estágios supervisionados.

Na sequência descreve-se a aplicação das demais disciplinas na forma intrínseca, observando a forma como as mesmas vêm sendo gerenciadas pelos alunos e as

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Formação de equipe multidisciplinar nas instituições, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Mestrando do Curso de Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amazonas, email: edevaldo@ifam.edu.br

dificuldades enfrentadas por estes na execução das atividades. Assim sendo, a tutoria tem os recursos do ambiente virtual para verificar junto aos alunos a forma como estes vêm se comportando academicamente nas aulas e cumprimento de prazos, assim como sendo um auxiliar do professor na condução dos componentes curriculares. O trabalho conclui-se de modo que a experiência adquirida na função de tutor destaca-se como sendo uma dos principais atores na educação à distância.

II – O contexto da implantação do CEFPD na modalidade EAD no IFAM

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM – surgiu com a decadência da borracha no estado do Amazonas que a época vivia uma estagnação da economia, fato este refletido também na área do ensino, haja vista, que a capital Manaus, chegou a ser considerada uma das cidades mais modernas do país. Neste contexto econômico e social cria-se em 1º de outubro de 1910 a Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas, migrando por vários prédios e recebendo diversas denominações até o nome atual. Com a expansão da Rede Federal de Educação, foi criado o IFAM através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Mello (2009) define os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como sendo:

“instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas”.(p. 295).

Nesta estrutura determinada pela expansão, em relação à EAD, o IFAM oferece inicialmente cursos técnicos à distância, para então no ano de 2011, abrir edital para o ensino de graduação na modalidade EAD através de Processo Seletivo Simplificado com o objetivo de selecionar candidatos, por meio de análise curricular, para ingresso ao CEFPD - Curso Especial de Formação Pedagógica de Docentes na Modalidade de Educação à Distância, ofertado pela Instituição em articulação com a ³Universidade Aberta do Brasil (UAB), com fundamentação legal na LDB 9394/96, no Parecer CNE/CP 04/97, Resolução CNE/CP 02/97, no Decreto 6755/2009 e na Resolução N° 11

³ O Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil - foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

de 19 de Maio de 2011 do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

A implantação do CEFPD na instituição ocorre para que sejam atendidas as demandas formais de ensino, pois um dos grandes desafios das instituições diz respeito à formação de seus docentes e considerando também a necessidade de profissionais do ensino nas disciplinas de Matemática, Biologia, Física e Química. O Parecer CP 04/97 do Conselho Nacional de Educação, certamente, foi uma das legislações precursoras para o funcionamento do curso na instituição, haja vista, que este parecer diz respeito Proposta de resolução referente ao Programa Especial de Formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino, tendo como foco a grande necessidade de formação docente, para atender à falta deles nas quatro últimas séries do primeiro grau e no segundo grau, pelo fato de que a universidade vem assumindo com dificuldades sua responsabilidade irrecusável quanto à formação de professores para o ensino básico. Como conclusão este parecer delineou os caminhos para as regras de funcionamento do curso.

A Lei 9394/96 – Lei de diretrizes e Bases da Educação – traz no seu teor um grande apoio para o CEFPD, pois dá atenção específica à questão dos professores e procura valorizar o magistério, estabelecendo critérios de ingresso e falando da necessidade do plano de carreira nas instituições, tanto que o art. 63 desta lei rege que os Institutos Superiores deverão manter programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. Para a modalidade de ensino à distância, a referida lei incentiva programas em todos os níveis e modalidades do ensino, desde que as Instituições a oferecê-los estejam devidamente credenciadas.

O curso encontra-se amparado principalmente na Resolução 02/97 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. De acordo com esta resolução esta formação é destinada exclusivamente a professores que atuam no magistério e não possuam habilitação para tal fim, conforme o que é especificado em seu art. 1º e detalhado no art. 2º:

“Art. 2º - O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação” (BRASIL 1997, pág. 1).

Este programa especial de formação se sujeita a regras curriculares estruturadas em três núcleos: contextual, estrutural e integrador onde estas se correlacionam objetivando a compreensão do processo ensino-aprendizagem referido a prática de escola; os conteúdos curriculares e; as práticas de ensino, respectivamente. O diferencial principal deste programa de formação diz respeito à certificação, pois o aluno concludente será diplomado como equivalente a Licenciatura Plena.

O Decreto 6755/2009 foi de grande valia para o CEFPD, apesar de suas restrições quanto à educação à distância, seus incisos sempre inferirem que os cursos deverão ser preferencialmente na modalidade presencial. Este decreto institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Dentre os pontos positivos desta legislação, merece destaque o art. 2º inciso IV:

“Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:
(...) IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presenciais e à distância; (...)”

Neste contexto IFAM através da Resolução nº de 19 de maio de 2011 do ⁴CONSUP, aprova ⁵*add referendum* O Projeto do Curso Especial de Formação Pedagógica de Docentes à Distância nas áreas de matemática, física, química e biologia, com o objetivo de habilitar profissionais para a docência nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

III – O projeto do curso

A adesão do IFAM ao ⁶PARFOR no ano de 2009 surgido do Acordo de Cooperação Técnica com a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a SEDUC-AM – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, foi o marco para o CEFPD na instituição, neste acordo o instituto propõe-se a suprir os recursos humanos e materiais com vistas a atender a demanda de docentes com formação superior não atendida pela LDB. A justificativa para criação do curso

⁴ CONSUP – Conselho Superior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas.

⁵ *Add referendum* - toda ação ou atividade de competência de determinada autoridade ou órgão da administração praticada por terceiros através de delegação de competência. A ação, entretanto, só é efetivada depois de homologada pelo delegante.

⁶ PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

está intimamente ligada a necessidade de ampliação dos sistemas formais de ensino, assim como um grande desafio na formação de professores.

O Projeto do CEFPD no IFAM apresenta tal justificativa, esclarecendo:

“Dados do censo escolar de 2009 indicam que o número de profissionais da educação que exercem a docência na educação básica sem formação adequada ainda é significativa. Particularmente no que diz respeito ao Estado do Amazonas, o número de professores das séries finais do Ensino Fundamental e Médio totaliza 17.753 profissionais, sendo que 12% dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio não possuem licenciatura específica para atuarem nas referidas etapas de ensino, sendo que destes, aproximadamente 39% dos professores que lecionam nas áreas de Ciências, Matemática, Biologia, Física e Química não tem formação em cursos de licenciatura”. (IFAM 2011, pag. 8).

No acordo de cooperação o IFAM se comprometeu a implantar o curso de formação pedagógica destinado aos professores com bacharelado e sem licenciatura. Por ser um curso na modalidade à distância, o mesmo foi destinado a professores em serviço, haja vista, que com apoio das tecnologias e metodologias de auto-aprendizagem o curso possa acontecer sem que o docente se afaste da sala de aula para capacitação. Ressalta-se também que os cursos na modalidade à distância no estado do Amazonas sofrem a influência da geografia diferenciada em termos de distância de outras regiões mais desenvolvidas do país, situação esta que dificulta sobremaneira o acesso a Internet.

Em se tratando de Amazonas, a Educação a Distância apresenta-se como uma forma factível de por em prática as políticas públicas educacionais, uma vez que viabiliza mecanismos mais flexíveis de interação, rompendo assim as longas distâncias e as barreiras de tempo e espaço (IFAM, 2011 pag. 9, *apud* SEDUC, 2010).

Tendo em vista que o curso habilita docentes para as disciplinas de Biologia, Matemática, Física e Química e destina-se aos profissionais que tem relação com a licenciatura pretendida, neste sentido pode-se citar o caso do engenheiro civil poder lecionar física ou matemática, pois na formação de seu curso de origem, o mesmo teve uma determinada carga horária de matemática e física, outro exemplo seria o bacharel das quatro áreas do curso poderem ser licenciados. Sendo assim, o curso busca fundamentar a ação pedagógica a estes professores.

O CEFPD configura-se pela ação de sua reflexão pedagógica, pois notadamente os docentes em serviço adquiriram muitas experiências significativas para a educação. Nesta linha de raciocínio o curso discute os pormenores que baseiam a área pedagógica, tanto na parte teórica como prática, onde nessa proposta busca a qualificação docente

para sua área de atuação através de um meio legal, ao mesmo tempo em que eleva os índices de qualidade do ensino no estado.

O curso está estruturado em três núcleos: Contextual de 225 h/a; Estrutural de 120 h/a e; Integrador de 315 h/a, perfazendo um total de 660 h/a, com sua organização em créditos conforme matriz conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Matriz curricular do Curso Especial de Formação Pedagógica de Docentes a Distância.

Núcleo	Disciplina	Crédito	C.H.	Teoria	Prática
Contextual	Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem	02	30	10	20
	Fundamentos da Educação	02	30	20	10
	Concepções psicopedagógicas do processo de ensino e aprendizagem	03	45	30	15
	Didática e Organização do Trabalho Pedagógico	02	30	20	10
	Organização da Educação Básica no Brasil	02	30	30	-
	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	02	30	15	15
	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	02	30	30	-
Estrutural	Novas tecnologias e mediação pedagógica	02	30	15	15
	Metodologia do Ensino de (*)	03	45	20	25
	Metodologia Científica para as práticas de Investigação no Ensino	03	45	30	15
Integrador	Prática de Ensino/Estágio Supervisionado: Processos Investigativos	07	105	20	85
	Prática de Ensino/Estágio Supervisionado: Organização e estruturação do processo	07	105	20	85
	Prática de Ensino/Estágio Supervisionado: Intervenção	07	105	20	85

* Metodologia de Ensino específica para cada habilitação: Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática.

Fonte: IFAM, 2011

O curso é conduzido por Coordenadores, Técnicos de Tecnologia da Informação, secretário, professores e tutores, sendo estes dois últimos incluídos através de um processo de seleção. O AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem - plataforma utilizada pelo curso, baseada no sistema *moodle*, apresenta-se como sendo a principal ferramenta no ensino aprendizagem para o CEFPD, observando que ocorrem também

provas presenciais e encontros presenciais de acordo com a carga horária das disciplinas na seguinte proporção: acontecerá um encontro para as disciplinas com carga horária de 30h e dois encontros para as disciplinas com carga horária igual ou superior a 45h.

Para ser aprovado o cursista deverá obter média igual ou superior a 6,0 (seis) e no mínimo 75 % (setenta e cinco por cento) de participação nas atividades do ambiente virtual. Ao concluinte do CEFPD será fornecido certificado de conclusão equivalente a licenciatura plena, onde constará a habilitação do discente.

IV – Metodologia

Este estudo apresenta-se como pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, onde sua relevância para este trabalho deu-se pela necessidade de descrever as características que envolvem um curso de formação de professores na modalidade à distância e as diversas variáveis que envolvem a participação de tutores. A referida pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. O relato foi baseado na experiência de tutoria com a formação destes professores, onde a função de tutor participa ativamente mediando às atividades do curso com os professores-cursistas, auxiliando os mesmos tanto de forma *on-line* quanto presencial a cerca de suas dúvidas na relação do professor-cursista com o docente das disciplinas e também da coordenação do curso.

V – Relato da experiência de tutoria a partir da prática e observação

Em sua estrutura o CEFPD apresenta seus recursos humanos, disposta de forma que esta possui: Coordenador Institucional da UAB-IFAM, Coordenadora Adjunta da UAB-IFAM, Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Curso, Coordenador de Tutoria, professores, Tutores, Suporte Técnico e Suporte Administrativo. Nesse contexto a experiência como tutor deste curso, vem ocorrendo de modo que foi possível visualizar *in loco* todos os acontecimentos e ações provenientes da seleção dos alunos; coordenação, das aulas no ambiente virtual, das reuniões administrativas, dos encontros presenciais e avaliações presenciais.

A Educação a distância proporciona acesso de forma flexível ao processo de formação de diferentes pessoas e instituições, pois caminha em paralelo ao desenvolvimento das novas tecnologia das comunicações que por sua vez igualmente criaram oportunidades e

desafios as diferentes profissões do nosso tempo e consequente interdisciplinaridade com a educação.

Inicialmente, podemos perceber que os professores selecionados para a realização do curso encontravam-se em sala de aula ministrando diversas disciplinas na rede pública de educação, sem que para isso estivessem habilitados, aonde a partir de então as Secretarias de Educação tanto do Estado quanto do Município, por exigência da LDB começam a exigir o cumprimento da lei quanto a habilitação.

Quadro 2 – Curso de origem e licenciatura pretendida dos professores-cursistas do CEFPD 2012.

CURSO DE ORIGEM	LICENCIATURA PRETENDIDA				
	MATEMÁTICA	FÍSICA	QUÍMICA	BIOLOGIA	ST
Administração	15	-	-	-	15
Arquitetura	1	-	-	-	1
Agronomia	1	-	1	-	2
Bacharel em Biologia	-	-	-	4	4
Bacharel em Química	-	-	4	-	4
Contabilidade	11	-	-	-	11
Economia	5	-	-	-	5
Eng. Elétrica	2	6	-	-	8
Eng. Civil	1	3	-	-	4
Eng. Florestal	3	3	2	4	12
Eng. Mecânica	1	3	-	-	4
Eng. de Produção	1	-	-	-	1
Eng. Química	-	-	1	-	1
Enfermagem	-	-	-	6	6
Estatística	1	-	-	-	1
Farmácia	-	-	4	-	4
Fonoaudiologia	-	-	-	2	2
Gestão Ambiental	-	-	1	2	3
Medicina Veterinária	-	-	-	2	2
Nutrição	-	-	-	1	1
Odontologia	-	-	-	1	1
Psicologia	-	-	-	3	3
Radiologia	-	-	-	1	1
Tecnologia Eletrônica	1	-	-	-	1
Tecnologia Mecânica	-	1	-	-	1
Tec. Proc. Químicos	-	-	4	-	4
Zootecnia	-	-	-	2	2
Total	43	16	17	28	104

Fonte: DED-IFAM, 2012

O curso iniciou-se com um encontro presencial que envolveu desde as diversas coordenações até os discentes, neste encontro discutiu-se as diretrizes e sequência das atividades do CEFPD, onde ocorreu a apresentação dos professores, coordenadores e tutores, assim como os alunos tiraram algumas dúvidas sobre o cronograma do curso e as diversas atividades que deveriam ocorrer nas aplicações das disciplinas.

No caso da tutoria, apesar do edital esclarecer as atribuições do tutor, antes do início das disciplinas foi reforçado pela coordenação estas ações, como sendo:

- comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- corrigir as avaliações dos estudantes;
- ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações;
- ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos;
- fornecer informações por telefone, fac-símile e e-mail;
- supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- fornecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes;
- servir de intermediário entre a instituição e os alunos;
- comentar os trabalhos escritos;
- colaborar para a compreensão do material pedagógico, através da discussão e levantamento de questões;
- responder às perguntas dos alunos;
- participar dos encontros presenciais;
- intermediar, quando necessário, as relações entre os estudantes e a coordenação do curso.

Na semana seguinte, já iniciou a primeira disciplina no ⁷AVEA, sendo esta voltada para interação do aluno com o ambiente virtual, logo começa de maneira intensiva a participação do tutor com o curso, assim como surgirem problemas de diversas ordens, como: aluno que não sabe o nº de matrícula e nem a senha; alunos perguntando onde devem clicar para visualizar tal atividade; outros reclamando que não estão conseguindo acessar o sistema; alguns que perderam o prazo para realização de determinada atividade, situações estas que foram encaminhadas na base da experiência, procurando um diálogo com o suporte técnico e interagindo com os discentes, nunca deixando de informar a coordenação sobre os procedimentos adotados.

Desde o início fica bem claro a grande relação que o aluno tem com o ensino presencial, contrariando a metodologia do curso, pois estão sempre esperando que os tutores resolvam seus mais diversos problemas, pelo fato de ainda não terem muita intimidade com o AVEA para buscar informações. Um grande problema surge já primeira disciplina, haja vista, que na prova presencial muitos faltaram alegando falta de tempo ou compromissos profissionais e até mesmo envolvimento com outras atividades acadêmicas do tipo pós-graduação, para contornar tal situação procurou-se mostrar aos

⁷ AVEA – Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem - Plataforma criada no site do IFAM para as atividades da Educação a Distância.

mesmos que o curso é regido por um projeto de curso, onde existem normas que devem ser cumpridas, pois trata-se de um curso de graduação com regras acadêmicas iguais aos outros cursos, aonde quem perde uma prova presencial, tem que seguir os trâmites burocráticos da instituição.

Na sequência de outras disciplinas, a coordenação define que haverá dois encontros presenciais por componente curricular, anteriormente era apenas um, nesta nova organização o primeiro encontro seria com o professor numa aula presencial com a explanação de todo o plano de ensino, assim como, os mesmos poderiam tirar todas as dúvidas em relação à disciplina e outro para a realização da prova presencial que seria aplicada pelos tutores e posteriormente corrigida pelos professores.

Nas disciplinas seguintes iniciaram-se os maiores desafios para a tutoria, pois a carga de atividades somadas aos encontros presenciais e avaliações presenciais, fizeram surgir uma avalanche de reclamações com a alegação de que o tempo não era suficiente em razão do fato deles trabalharem e não estarem conciliando atividades profissionais com atividades acadêmicas. Mas, ao passo que o curso foi prosseguindo o entendimento da situação foi sendo entendido e a adaptação vem acontecendo naturalmente, minimizando a ânsia de início.

Neste sentido os tutores passam a orientar os alunos sobre a importância da flexibilização do tempo, observando que o discente deve ter consciência da disciplina, no sentido de gerenciar as atividades advindas dos diversos componentes curriculares, no entanto, o fato dos professores-cursistas atuarem diuturnamente nas escolas, torna-se um problema para a adequação a esta flexibilização. Mas, entende-se que para o êxito do aluno da EAD é essencial uma rotina de estudos pré-estabelecida conjuntamente com o apoio dos tutores.

“considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói o conhecimento - ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula e do professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação” (Cortelazzo e Romanowski 2007, p. 17 *apud* Oliva, 2012).

Nas reuniões administrativas que envolvem coordenadores e tutores, discutiu-se os problemas que surgiram no decorrer destas disciplinas, por tratar-se de um curso que

acontece pela primeira vez na instituição a divergência de opiniões foi uma constante, aonde um fator positivo para organização das ações, foi justamente a experiência trazida tanto por coordenadores como por alguns tutores, pois a partir daí as tarefas foram delineadas de forma que foi mostrado a importância de cada um agir com o que preceitua o projeto do curso.

Apesar de todos os esforços, os discentes nas suas interações no AVEA, continuam relatando dificuldades na realização de atividades, com reclamações de diversas naturezas, principalmente no diz respeito a conexões lentas, falhas de transmissão na abertura de arquivos e envio de atividades.

Problemas técnicos ocorrem continuamente e é preciso que se tenha um webmaster responsável à disposição para eventuais (mas assíduas) falhas, tais como senhas que não funcionam ou trabalhos que não conseguem ser enviados. Um técnico para corrigir avarias nos equipamentos também deve estar disponível. (COSTA, 2006, pág. 271-272).

O mesmo autor reforça o fato de que não são todos discentes que possuem computadores com configurações dotadas de recursos, assim como internet de boa qualidade, ressalta também que essas dificuldades devem ser discutidas no planejamento da EAD.

Os encontros presenciais são sempre o marco do curso, haja vista, tratar-se de um momento raro, aonde as ações acontecem *in loco* e os coordenadores, docentes, tutores e discentes realizam as atividades presenciais, como aulas, provas, tiram dúvidas relacionadas ao CEFPD, assim como revive-se o ambiente de sala de aula e os conflitos são discutidos e gerenciados.



Foto 1 – Encontro Presencial CEFPD

As avaliações são realizadas durante os encontros presenciais, sendo que inicialmente estas eram realizadas e aplicadas pelo professor da disciplina e seguiam um padrão,

onde o docente fazia de uso de questões objetivas e dissertativas, fato este que demandava muito tempo para se ter o resultado das mesmas. Mas, durante uma das reuniões foi discutido entre coordenação e tutoria que estas seriam aplicadas de forma objetiva com quatro alternativas, assim como seriam executadas pelos tutores que teriam também a incumbência de corrigi-las, pois o docente entregaria a coordenação o gabarito da referida prova, facilitando a divulgação das notas, haja vista, o caráter numérico de 6,0 (seis).

No entanto, na prática não foi isto que aconteceu, pois apesar dos tutores corrigirem de imediato e computarem o resultado, pôde-se verificar que os professores do curso não disponibilizam a nota final do aluno na mesma velocidade da correção dos tutores, fato este que vem gerando muitas reclamações da parte dos discentes, tendo em vista a demora na postagem das notas, ressalta-se que o curso encontra-se na fase dos estágios e formalmente no sistema, apenas duas disciplinas tem suas notas postadas.

Em razão da EAD ser uma modalidade de ensino bastante nova levando em conta sua efetiva implementação e considerando a internet como ferramenta primordial na construção do conhecimento, torna-se notório que o acompanhamento das avaliações por parte do aluno, com um efetivo *feed-back*, sem sombra de dúvidas é um poderoso meio de motivação para a permanência destes no CEFPD. A EAD só pode ser vista como vantajoso se os argumentos de flexibilidade, acessibilidade, racionalização de recursos e interatividade nos permitirem obter iguais ou melhores resultados pedagógicos, comparados com a formação tradicional.

O curso ao chegar ao Núcleo Integrador, fase aonde são realizados os estágios supervisionados, vivenciou uma fase bastante conturbada na relação da tutoria com os alunos, em razão da avalanche de dúvidas sobre este momento, pois trata-se de uma disciplina composta de atividades de toda natureza, pois além das atividades do Estágio I composta de sete módulos no ambiente virtual acrescida de uma prova presencial, os alunos tiveram que realizar uma carga horária presencial na escola a qual ele escolheu para o estágio, assim surgiu uma grande polêmica entre todos, pois não se sabia ao certo quantas horas teria que permanecer na escola, além do mais teriam que preencher uma série de formulários com assinaturas e carimbos, tudo isso foi gerando um grande descontentamento nos discentes, obrigando a coordenação a realizar diversas reuniões com os tutores para acalmar o ânimo dos alunos, onde estes de um lado reclamavam do excesso de atividades e desencontro de informações e do outro lado a coordenação

gerenciava o conflito procurando esclarecer os fatos conjuntamente com os tutores pelo fato destes terem um contato mais direto com o alunado.

Como agravante de tal situação, agrega-se o fato de que o ⁸PPC do CEFPD consta em seu teor que somente durante o transcorrer das disciplinas de estágio a instituição pode oferecer outro componente curricular paralelamente, o que aconteceu de fato e gerou diversas reclamações dos discentes, que mais uma vez protestaram sobre o excesso de atividades, sendo que na aula presencial de estágio a coordenação explicou que estava cumprindo o que constava no PPC, mas a coordenação estava disposta a analisar a situação no sentido de que estes acúmulos fossem minimizados.

Conclui-se a disciplina de Estágio I que teve o objetivo de realizar um estudo teórico-prático da realidade da escola e da sala de aula. Fase esta que a coordenação juntamente com a tutoria gerenciou todos os problemas surgidos nesta disciplina e atualmente o curso se encontra realizando o Estágio II que busca a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica e de um plano de ação, ressaltando que paralelamente vem sendo ministrada a disciplina de Novas tecnologias e mediação pedagógica, destacando que este componente curricular é tido como de suma importância para o curso, pois trata-se da aplicação das tecnologias na educação e foi percebido já na aula presencial os métodos e ferramentas a serem utilizados nesta prática.

Posteriormente o CEFPD seguirá com o Estágio III que tem como meta a aplicação e avaliação do projeto de aprendizagem, culminando com a construção de um artigo científico que será o trabalho final do curso.

VI – Considerações finais

A formação docente na modalidade EAD, apresenta-se como uma alternativa para a ascensão de profissionais que almejam a carreira de professor. Nesta linha de raciocínio o IFAM ao criar o CEFPD além de oferecer oportunidade de licenciar esses docentes, também presta um grande serviço à educação no estado Amazonas, pois disponibiliza para as escolas uma gama de profissionais para ministrar disciplinas que estão com defasagem de professores.

Neste contexto a experiência de tutoria aqui relatada, reflete a importância do tutor no curso, pois as funções deste, ora como motivador, auxiliar do professor, aparece como sendo sua figura primordial na realização das atividades do CEFPD.

⁸ PPC – Projeto Pedagógico do Curso

A função de tutor vai além das ações de mediação, haja vista, que envolve um grande comprometimento na formação de educadores, pois se caracteriza também pela disponibilidade e conhecimento do conteúdo que está sendo aplicado nos componentes curriculares integrantes do curso em questão. Nesta experiência ficou claro a necessidade de professor, discente, tutor e instituição, estarem sempre interligados com vistas ao êxito do desafio de se tornar professor através desta modalidade de ensino.

No caso específico da tutoria no IFAM, pode-se afirmar que acrescenta um conhecimento adquirido na prática, assim como representa também uma grande contribuição para a educação através da prestação um serviço indispensável para a formação docente por esta via de ensino-aprendizagem.

Nas atividades exercidas na tutoria sobressai-se a necessidade do constante acesso ao AVEA no sentido de que as informações estejam sempre atualizadas, procurando sempre mediar os fóruns para que o conhecimento seja o foco do processo, além do acompanhamento, orientação, análise e avaliação das atividades solicitadas pelo professor da disciplina no ambiente virtual de aprendizagem. Também observou-se durante a sequência do curso que apesar de todas ferramentas disponíveis no ambiente, a metodologia tem sua construção interligada as ações do curso.

Com tudo que foi apresentado, a baixa qualidade da conexão com a internet, tem sido um grande empecilho para o desenvolvimento das atividades no CEFPD, pois se tornou comum os alunos deixarem de realizar atividades em razão deste fato.

Portanto, a experiência na tutoria merece destaque a partir do momento em que torna-se um aliado do discente na busca do conhecimento.

A nível de sugestão para futuros trabalhos, esta pesquisa mostra um gama de profissionais de outras áreas procurando uma licenciatura, situação esta que não foi pesquisada, mas que com certeza é merecedora de uma análise para encontrar a resposta para este fato.

VII - REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.**

_____. CNE/CP N° 02, de 26 de junho de 1997. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional de nível médio.**

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.**

_____. Lei 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 26 de dezembro de 1996.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **O que aprendi com educação a distância**. Comun. educ., São Paulo, v. 11, n. 2, ago. 2006. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010468292006000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 set. 2012.

IFAM, Projeto **do Curso Especial de Formação Pedagógica de Docentes à Distância**. Manaus, 2011.

_____. Resolução N° 11 – CONSUP/IFAM, de 19 de maio de 2011. **Aprova *add referendum* do Conselho Superior o Projeto do Curso Especial de Formação Pedagógica de docentes à Distância.**

MELLO, Maria Estela de Vasconcelos Nunes. **De Escola de Aprendizizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos**, Manaus: 2009.

SEDUC-AM. **Relatório Quinquenal 2005/2010 – Das ações desenvolvidas no CEPAN**. Manaus, 2010.

OLIVA, Alexandra Dornelles. **Relato de Experiência: Meu trabalho de tutoria à distância através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem no I Curso de Especialização em Ensino de Ciências da UTFPR/PR**. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010180043.pdf>. Acesso em 15 set 2012.

Equipe multidisciplinar: diálogo e consensos como zonas de aproximação disciplinar e dos profissionais, que atuam em Educação a Distância.¹

Multidisciplinary team: dialogue and consensus as zones disciplinary approach and professionals, working in distance education.¹

Mára Beatriz Pucci de MATTOS²

Daisy Beatriz de MATTOS³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN
Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

Nas circunstâncias da globalização e advento pós-moderno as tecnologias de informação e comunicação constituem recursos estratégicos e elementos constitutivos da modalidade de Educação a Distância. A formação de equipes multidisciplinares constitui manancial de competitividade sustentada e de qualidade educacional na Educação a Distância, enfatizando a cooperação interdisciplinar como instrumento de socialização e de cidadania na gestão eficaz do conhecimento. O presente artigo tem como objetivo refletir e levantar questões sobre os desafios, inerentes à formação e gestão de equipes multidisciplinares, instituindo o diálogo e os consensos como zonas de aproximação disciplinar e de profissionais, que atuam em Educação a Distância. Instiga à meditação sobre a diluição de fronteiras, interdisciplinaridade, fragmentação dos espaços, interatividade e habilidades de equipes multidisciplinares para avaliar-se, aferir qualidade pedagógica à modalidade de educação e às tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Equipe Multidisciplinar; Diálogo; Consensos; Avaliação; Tecnologias.

ABSTRACT

In the circumstances of the globalization and advent of post-modern information technologies and communication are the resources and strategic elements of the Distance Education mode. The formation of multidisciplinary teams is sustained competitiveness and wealth of educational quality in distance education, emphasizing interdisciplinary cooperation as an instrument of socialization and citizenship in the effective management of knowledge. This article aims to reflect and raise questions about the challenges inherent in the formation and management of multidisciplinary teams, establishing dialogue and consensus approach as areas of disciplinary and professionals working in distance education. Instigates meditation on the dilution of borders, interdisciplinarity, fragmentation of space, interactivity, and skills of multidisciplinary teams to evaluate, measure up to the teaching quality of education mode and the educational technologies.

Keywords: Multidisciplinary Team; Dialogue; Consensus; Evaluation; Technologies

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Mára Beatriz Pucci de Mattos, mestre em Educação, professora e curadora da Galeria de Arte Câmpus Natal Cidade Alta - IFRN, doutoranda Universidade do Minho, Portugal, e-mail: mara.mattos@ifrn.edu.br.

³Daisy Beatriz de Mattos, Especialista em Direito Público, assessora Tribunal Justiça Rio Grande do Norte, e-mail: daisymattos@tjrn.jus.br.

INTRODUÇÃO

A uniformização política, econômica e cultural, sustentada pelos aparatos militares e blocos financeiros internacionais, posicionados afora da autonomia dos Estados, provocam contradições e reforçam diferenças históricas no comércio dos interesses políticos e mercadológicos. Na presença da globalização e no advento da pós-modernidade, os avanços científicos e tecnológicos constituem recursos estratégicos e elementos constitutivos de educação e de vida em sociedade, onde a gestão do conhecimento é o elemento-chave das organizações.

A globalização assedia os contextos de Educação a Distância e demanda reflexões dos profissionais das equipes multidisciplinares, cujo mister é perceber a educação, vinculada as novas tecnologias, como elemento crítico, criativo e de transformação do tecido social e do humanismo. Tais ponderações acenam para referenciais internacionais de qualidade, assentados no domínio do conhecimento das tecnologias de informação e comunicação – TICs. Referenda, igualmente, o valor das habilidades sociais para formação e gestão eficiente das equipes multidisciplinares, compreendendo a permanente e sistêmica inter-relação das partes, para o competente desempenho e desenvolvimento social.

Comunidades e países, em graus de desenvolvimento econômico e social distintos, atendem a milhões de pessoas pela oferta da Educação a Distância, em níveis, disciplinas e programas, através de centros, núcleos, campus, instituições, empresas ou corporações. Como oportunidade de formação de pessoas, com insuficiente escolarização, adaptou-se às exigências atuais, transpondo barreiras de espaço e tempo. Assentou as bases da construção de conhecimentos no aluno, sujeito ativo no processo de aprendizagem, e nas tecnologias educacionais, ajustando-se ao perfil, estilos de vida e de trabalho do homem contemporâneo.

A tarefa de qualificar as modalidades de Educação a Distância com equipamento tecnológico revela percursos de reorganização do ensino e da aprendizagem, a partir de uma visão estrutural crítica, contrária ao espectro passivo de dominação e reprodução, sob a perspectiva das massas e dos mercados. Tal crítica alude à fragmentação da ciência e protesta por uma atenção contextualizada ao mundo socioeducacional, vez que os

meios de teleinformação inauguram o circuito individual para a interconexão multidisciplinar.

“O grande pecado da ciência e da tecnologia não é o esquecimento do ser, mas o de colocar o homem num plano secundário em relação ao poder, ao lucro, ao prestígio, que lhe negam os direitos fundamentais à vida” (PAVIANI, 2004, p.38). É, pois, imperativo que os conceitos coletivistas e as concepções de trabalho como valorização do humano, fundados no humanismo latino, sejam aviventados, sob a ótica das coletividades excluídas, para reunificar a educação, as formas de vida e de linguagem. Repensando as dimensões históricas e culturais do Brasil, a integração multidisciplinar apresenta-se como manancial de competitividade sustentada e de qualidade na gestão do conhecimento frente as assolas da globalização.

Nas propostas de ensino a distância as referências ao trabalho multidisciplinar, de cooperação e integração entre os diferentes sistemas, profissionais e instâncias, contrapõem-se aos propósitos perversos da globalização. É tarefa de educação, ciência e tecnologia redimensionar o sentido de cultura autêntica e do humano latino, para encurtar a vergonhosa distância entre ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos. Segundo dados do Censo 2010 e da Pesquisa Nacional Amostra de Domicílios – PNAD, de 2009, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na Região Nordeste 28% da população é analfabeta, apenas 18,5% dos lares têm computador e a internet chega a 14,4% destes lares (IBGE, 2010).

O presente artigo tem como objetivo refletir e levantar questões sobre as contradições e desafios, inerentes à formação e gestão de equipes multidisciplinares, instituindo o diálogo e os consensos como zonas de aproximação disciplinar dos profissionais, que atuam na Educação a Distância. Instiga à meditação sobre a diluição de fronteiras, interdisciplinaridade, fragmentação dos espaços, interatividade, e habilidades de equipes multidisciplinares para auto avaliar-se e aferir qualidade educacional as estratégias pedagógicas e aos materiais tecnológicos informáticos.

Educação a Distância no Brasil

Um dos subsídios fundamentais do humanismo latino, presente em qualquer tipo de humanismo e nas equipes multidisciplinares, é o “reconhecimento da diversidade cultural e da importância do diálogo como meio de acesso ao convívio dos homens e da sociedade” (PAVIANI, 2004, p.16) A multidisciplinaridade, mais do que necessidade política e metodológica, é reveladora de trajetórias cooperativas entre os docentes, onde

os consensos emergem do diálogo coletivo. Pelo somatório interativo das partes, buscam, através da obra educativa, zonas de aproximação disciplinar, interdependentes e complementares, para consolidar uma atuação eficaz, de qualidade, com desempenhos sociais adequados.

Implementada na década de 70, a Educação a Distância locupletou-se com a interconexão de docente e com os alunos, para uso crítico criativo das tecnologias e de produtos educativos de qualidade. Na qualificação de tal modalidade educacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), referenda a educação, como processo de formação humana, inspirado no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. No Art. 26º institui currículos do ensino com base nacional comum, complementada por parte diversificada, tratada de forma integrada. Educação, sendo relação entre não-antagônicos, “supõe união e tende a se situar na perspectiva da universalidade” (SAVIANI, 1995, P.97).

O Decreto nº 5.622 (BRASIL, Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005) regulamentou o Art. 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, caracterizando a educação a distância como modalidade de ensino e aprendizagem, que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, em lugares ou tempos diversos, e se organiza com metodologia, gestão e avaliação peculiares. Referenda ao poder público incentivar ações de cooperação e integração, normatizando o desenvolvimento e oferta de ensino a distância, em diferentes níveis.

Na esteira evolutiva da legislação brasileira, a Portaria 4.059 (BRASIL, de 10 de dezembro de 2004), introduziu, na organização curricular dos cursos superiores, a introdução de disciplinas com modalidade semipresencial, em até 20% da carga horária. A portaria referenda a oferta de atividades, módulos ou unidades de auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Em agosto de 2007, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância definiu princípios, diretrizes e critérios Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade. Referendou a integração entre políticas e diretrizes, competência interpessoal entre membros das equipes de trabalho, interação professor e aluno com base nos padrões de qualidade educativa, coibindo a precarização do ensino e da aprendizagem e garantindo as condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Consoante legislação da Educação a Distância torna-se necessário *expertise* com tecnologia de qualidade e compromisso dos membros da equipe multidisciplinar. Impõe-se o desafio de construir conhecimentos, auto avaliar-se, avaliar estratégias e monitorar a qualidade do material didático informacional. Ao democratizar educação de qualidade à gente excluída a legislação brasileira motiva uma visão abrangente e a gestão dos conhecimentos, sob a égide das equipes multidisciplinares, enquanto mecanismo articulador, de flexibilização dos saberes, e subproduto do currículo oculto.

Diluição de fronteiras & Interdisciplinaridade

A partir do Século XX novas áreas, formas de expressão, trabalho e métodos educacionais reivindicaram uma prática interdisciplinar e híbrida, de ruptura com as formas isoladas de trabalho e estudo. O isolamento da economia das ciências sociais, a divisão entre trabalho manual e intelectual, vinculada à Revolução Industrial e a conexão entre produção, ciências e engenharias criaram disciplinas, a partir da essência das especialidades. Numa crescente e contínua divisão de áreas produziram-se conhecimentos e informações, com rigor e precisão científica, no estudo dos fenômenos.

O Capitalismo, enquanto sistema de dominação complexo, originário na revolução técnico e científica, substituiu o modelo mecânico pelo paradigma da complexidade. A partir da IIª Guerra Mundial aparatos políticos, militares e industriais dos países avançados, que dominam a economia mundial, interconectaram instituições de pesquisa e produção, criando uma cultura de investigações, assentada na integração das técnicas e das ciências. Estabeleceu-se massiva difusão de tecnologias, no modo de produção capitalista e formas de lucro, internacionalizando o que tem valor econômico.

A educação, outrora presa a lugares e tempos determinados pelas autarquias, instituições, salas de aula, matrizes curriculares, calendários fixos, programas e disciplinas isoladas, reveste-se, atualmente, de um caráter plurissensorial, complexo e interativo, como elemento chave. Potencializando o analógico para o digital, o fixo para o móvel e o físico para o virtual permite aprender em vários lugares, ao mesmo tempo, *on e off line*, juntos ou separados, tendo a escola como ponto de referência.

O uso crítico da ferramenta computacional, como riqueza humana, acena para práticas inovadoras e interdependentes dos interatores, no espaço educacional, outorgando novo sentido às partes do todo complexo e religa aos experimentos laboratoriais os tecnológicos, teóricos, estéticos e metodológicos.

Os espaços de interação, mediados por tecnologias robustecem o trabalho conjunto, em que cada especialista reconhece - crença profunda no ser humano - no

protagonismo dos vários membros da equipe multidisciplinar, os aportes que qualificam e complementam seu trabalho. Nos eventos pedagógicos colaborativos vislumbra-se a importância da motivação, presencial e virtual, da afetividade coletiva e do valor da palavra do outro. A grandeza do colóquio gera seres dialógicos, que compartilham responsabilidades e objetivos plurais, na paisagem diversificada da educação. Do interior das equipes multidisciplinares brota o diálogo e os consensos, enquanto zonas de aproximação disciplinar e dos profissionais, que atuam em educação a distância, possibilitando avaliar-se, avaliar as estratégias pedagógicas e aferir qualidade pedagógica à tecnologia educacional.

O mundo digital multiplica, diariamente, as possibilidades de mobilidade, interação e virtualização espacial e temporal, pela convergência do computador e incorporação dos softwares à comunicação, educação, entretenimento e outros serviços. Superando o isolamento das gavetas e dos compartimentos disciplinares estanques, os espaços de troca, conexão e interação entre especialistas, ampliam, com múltiplos olhares - o mundo tecnológico celebra as trocas - os itinerários formativos, nas infinitas capilaridades espaciais do *chat*, *messenger*, televisão, tele ou videoconferência, correio, telefones celulares, mp3, câmeras digitais, *data-show*, *CDs*, *DVDs*, *wireless*, *newsgroup*, *e-mail*, *word wide web* e *Skype*, para construir pesquisa e adquirir conhecimento.

Os sintomas da crise da especialização, da visão fragmentada de mundo e do excesso de conhecimentos são exauridos pelo emprego de tecnologias audiovisuais e de teleinfocomunicação na educação. Tais ferramentas exigem equipe multidisciplinar capaz de cooperar nos espaços de produção gráfica (editores, autores, revisores, analistas pedagógicos e técnicos), na multimídia (engenheiros software, ilustradores, desenhistas, pedagogos, analistas, especialistas, técnicos pedagógicos, engenheiro de software, arquiteto da informação, produtores, roteirista de áudio, vídeo e web-design) e no estúdio (professores conteudistas, especialistas, produtores, roteiristas, analistas pedagógicos, tutores e bolsistas) no mesmo nível, sem status desiguais.

A cooperação acolhe a intermedialidade entre os profissionais, busca formas plurimedias e interdisciplinares, para expandir e transpor barreiras educacionais, desmaterializando fronteiras e continentes e entrecruzando os meios tecnológicos para “geração de uma progressiva rede de contatos e de influências multidirecionais não hierárquicas” (GIANETTI, 2006, p. 86).

Nas artes, o modelo Bienal do Mercosul, apoiado no tratado econômico e fronteiras geopolíticas do Mercosul, resgatou a dimensão afirmativa das potencialidades das nações latino-americanas como um todo, legitimando as identidades no âmbito global, sem deixar de estabelecer relações com a arte mundial. As propostas dos artistas da 8ª edição da Bienal do Mercosul - Ensaio de Geopoética - realizada em 2011, no Brasil, refletiram sobre questões relacionadas aos países, nações, identidades, mapas e fronteiras, diluídas sob aspectos geográficos, políticos e culturais e redefinidos de forma crítica, na perspectiva da arte. Para Paviani, a tarefa da região é instituir a experiência espaço-temporal dos indivíduos no horizonte da universalidade, portanto, o conceito de região, desdobra-se numa função mediadora através do qual “o local, o individual, o isolado liga-se ao universal” (2004, p.84).

A religação de espaços e profissionais distintos, sem liderança centralizadora, resgata o conceito de equipe como tipos especiais de grupos, cujos membros têm autonomia, segundo DuBrin, (2008, p.234) “habilidades complementares e estão comprometidos com um propósito comum, um conjunto de metas de desempenho e uma abordagem para a tarefa”. Assim, espaços educativos de qualidade e eficácia superam a setorização, que conflita com integração e cultura planetária. No saber coletivizado, a atuação individual e se transforma em campo multidimensional, onde as tecnologias e o gerenciamento emocional contribuem para maturidade intelectual, afetiva e ética da equipe, referência imperativa para sociedades cada vez mais complexas e virtuais.

Fragmentação dos espaços - cenários interativos

Segundo Betts, a cada cinco anos, o volume de conhecimento técnico-científico dobra e metade do conhecimento técnico científico torna-se obsoleto. “A rápida evolução tecnológica em todos os setores da sociedade está exigindo dos profissionais uma constante atualização”(BETTS, 2005, p.27). O conhecimento humano é incompleto e indefinido quanto ao tempo e espaço, dependente da percepção, função dos órgãos sensoriais, da rede neural do cérebro e psicossomática; jamais um produto mimético e sincrônico. Não há uma realidade única e universal e a desmaterialização fragmenta o espaço de vida, para inaugurar o espaço de telepresença. A vida virtual e imaterial, situada na invisibilidade das redes de telecomunicações, dos simulacros e dos ambientes virtuais, é sempre um poder vir a ser, uma utopia, projetada pelos seres humanos.

O conceito de disciplina se identifica com a posse de um saber ou domínio de uma determinada arte ou uma técnica e, para Pablo González Casanova (2006, p.12), constitui “divisões do trabalho intelectual em campos, áreas ou aspectos de um

fenômeno”. Projetos educacionais contemporâneos e soluções corporativas orientam para sistemas abertos à integração de pessoas, com capacidade de autonomia, interação, auto-regulação, que usam habilidades múltiplas para compatibilizar modelos mentais, espaços ou áreas distintas. Se outrora, a produção do conhecimento especializado, transformou as ciências em arenas de saber, distintas e desconjuntadas, a gestão do conhecimento nas estruturas educacionais atuais pressupõe estruturas de trabalho integrado.

A geração de novos tipos de eventos educativos nestes espaços está submetida ao estabelecimento de nexos entre continentes, humanos ou tecnológicos, favorecendo parcerias, desvinculadas de poder e controle, que potencializam o encontro, o diálogo bidirecional entre sujeitos, inseridos e dependentes do contexto onde interagem. Para Betts (2005, p.33) “não existe efetiva coordenação a não ser, talvez, de natureza burocrática, para eventuais trocas de informações de uma disciplina a outra”. No trabalho da equipe multidisciplinar, há um conjunto de disciplinas juntas para estudar o mesmo objeto, com objetivos distintos e dissociados.

As propostas de projetos educacionais interativos são dependentes de formas socializáveis, de redes, estruturas ramificadas, de dispositivos de interface, de comunidades virtuais, onde transitam e navegam indivíduos biológicos e seres cibernéticos. Ações recíprocas no modo conversacional entre professores, concentradas no tempo real e vinculadas aos contextos, destroem distâncias e espaçamentos entre tempo histórico, híbrido, simulado ou tempo intermediário.

Na atmosfera artificial dos ambientes (não-espaço) sem qualidades ou propriedades físicas, a interação virtual, ubíqua e telepresente rompe com fronteiras e claustros biológicos para evocar a possibilidade de experiências cognitivas numa cultura partilhada, produzida e adaptada a todos, vez que foi elaborada a medida de todos. Na história contemporânea assentou-se uma civilização tecnológica, com modelos e valores educacionais transgênicos, que trazem contributos de outros sistemas e criam novos modelos éticos e pedagógicos.

Há, portanto, uma tendência à reestruturação de modelos de vida e sociabilidade em redes, distribuídas numa arquitetura flexível de contatos, independentes e descentralizados, nos quais a comunicação e a informação se instalam, viajam, dispersam-se e se expandem, entre múltiplos usuários, plataformas e contextos para criar novas comunidades. A abrangência de tais interações depende dos contextos, da consciência, do comportamento e dos diferenciados níveis de interação entre materiais e

elementos (sinestésico), reações em estados energéticos (sinérgico), entre pessoas (comunicativo) e entre pessoas e objetos (cinético). Na construção das realidades virtuais o ser humano assimila o meio, edifica-o e constrói vínculos, segundo seus próprios condicionantes físicos ou mentais.

Interatividade x Habilidades das equipes

A multidisciplinaridade põe em contato a ciência com a vida e resgata a ideia de estar em meio a, combinar-se nos intercâmbios de pessoas, disciplinas ou instituições como um todo, uma unidade interativa, com design próprio. “As disciplinas dependem do progresso da ciência, no entanto, por tradição escolar, apresentam uma tendência conservadora e uma falsa autonomia” (PAVIANI, 2005, p.47). Cria um espaço imune à excessiva especialização ou fragmentação do conhecimento e da realidade, com recursos interdisciplinares, de modo a descrever e esclarecer as interações para gênese do diálogo intelectual.

Como categoria de procedimentos multi e interdisciplinares coerentes, fundados no diálogo e na integração de pessoas, os grupos se integram em propósitos cooperativos para um trabalho de qualidade. Para DuBrin (2008, p.235) “a ideia é que todos os trabalhadores devem colaborar (em um alto nível) mais do que competir ou impedir que os outros façam o seu trabalho”. Cada membro da equipe tem habilidades, conhecimentos específicos e pauta-se, pelos princípios de solidariedade e de respeito, para que pessoas e projetos funcionem, eficazmente, reduzindo falhas e fracassos.

A formação de professores deve prover atualização pedagógica, novos padrões relacionais, de comunicação e de fluência tecnológica para facilitar interações saudáveis. É necessário um tempo de convivência e de diálogo para que as equipes atinjam maturidade, nos permanente esforço para identificar zonas de aproximação disciplinar e de profissionais da Educação a Distância, atingindo áreas de transversalidade solidária e relações mais humanizadas. A interdependência, a aceitação, a solidariedade e a comunicação eficaz impedem polarizações ou tomada de posições extremas de subgrupos, que desmotivam a equipe e podem levar à desintegração, à indolência social e à fuga de responsabilidades individuais.

Consolidar uma gestão democrática é compartilhar com justiça a carga de trabalhos e demandas, transferindo para os membros da equipe a tomada de decisão por consensos, que redundam em cidadania corporativa. O talento da equipe é sempre maior que os talentos individuais, por isso o estabelecimento de normas ou a tomada de decisões implica em compartilhamento igualitário do poder sem hierarquias,

contextualizando interesses sociais com necessidades individuais. Nas relações e contradições do trabalho grupal as perturbações individuais, de ordem comunicativa e de autogerenciamento, decorrem da presença de indivíduos, incapazes de serem controlados de forma cognitiva, face aos múltiplos determinantes. Conforme Del Prette e Del Prette (2010, p.218) “o homem é, ele próprio, um subsistema integrado em um sistema mais abrangente em contínua transformação”.

Nas equipes de Educação a Distância é necessário que haja um mosaico de diversidades humano-latinas. São profissionais criativos, com personalidades construtivas, habilidades mentais e estabilidade emocional, focados na realização de tarefas, porque há um papel adequado para cada indivíduo, que o encoraja a empenhar-se, com alta motivação intrínseca, na sua missão. Reconhecem as crises e diferenças históricas de outras formas de humanismo, e aceitam-se mútua profissionalmente, segundo Del Prette e Del Prette (2010, p.210), “pela firme disposição de reconhecer o outro tal como ele é, respeitando as diferenças percebidas” para crescer juntos. O sentimento de *empowerment* garante aos membros das equipes multidisciplinares a crença de que gozam de uma autonomia interdependente para trabalhar, conviver e criar soluções.

Há, portanto, um imperativo de consolidar a crença de que os membros da equipe possam dialogar e realizar o trabalho com coesão, sinergia, satisfação e respeito. Da familiaridade com o diálogo resulta a confiança nas habilidades de cada membro para chegar a consensos, aceitando a visão de todos como complementar, sem nivelamentos ou diferenças de valor. A construção de consensos pelo alargamento transideológico, que atravessa orientações, alcança patamares de compreensão sensível comum e dialética, de recíprocas influências e de relações frutivas no conviver.

Equipes Multidisciplinares – Atitude interdisciplinar para avaliar-se, avaliar a qualidade educacional das estratégias pedagógicas e das tecnologias

Originárias de processos de cooptações entre profissionais as equipes multidisciplinares, enquanto estruturas latentes e dinâmicas, têm o objetivo de trabalhar, de forma interventiva e abrangente, na formação de pessoas. A tendência mundial de formação de cadeias ou associações, naturais ou formais, com variados elementos e visões de áreas distintas, coopera para superação da ação/discurso subjetivo, agregando valor e vantagem competitiva, sustentadas pela ação abrangente de eficácia e de qualidade da modalidade de Educação a Distância.

No âmbito educativo, são equipes de indivíduos com conhecimentos específicos, habilidades sociais e educativas, que se agregam para exercício profissional num determinado tempo e espaço. Assumem funções distintas, elegem lideranças, objetivos, responsabilidades, individuais ou mútuas, com base no respeito, no diálogo aberto e na participação compromissada. Tal interação utiliza linguagens, metodologias e estratégias dialógicas plurais, que geram coalisão dos campos de conhecimento humano, porque emergem das competências, dos saberes individuais, mas enriquecem-se pelo saber coletivo.

A especialização é fator de cooperação e amortização, para Lima (2009, p.101) “a experiência tem demonstrado a fertilidade criadora e integradora do imbricamento teórico e prático de várias áreas científicas, de modo que o especialista, hoje, é apenas um dos membros do grupo”. Nos desempenhos interpessoais prevalecem os intercâmbios dialógicos como forma de ser e estar no mundo. Como componentes de instâncias da educação e do sistema educacional, o diálogo e os consensos constituem zona de aproximação interdisciplinar, que permitem autoavaliar-se e avaliar as estratégias e habilidades de apresentação das atividades, de transmissão dos conteúdos, de mediação, de interação professores e alunos de utilização dos recursos tecnológicos.

O desenvolvimento permanente de ações ou valores de cooperação, respeito e tolerância à diversidade, no seio das equipes, nutre a confiança e o diálogo, para que os membros possam acolham as contribuições discursivas e experiências dos demais, percebendo-se como sujeitos participantes, iteradores e interferentes na construção do processo de formação humana. É, portanto, um processo intersubjetivo, contrário à tendência entrópica, vez que as formas discursivas carregam as informações construídas nos diálogos e se autoimplicam. Para Gianetti (2006, p.61) “só pode existir diálogo quando existem dois ou mais sistemas “conectados” (em relação) entre si com a ajuda de um “canal” (meio) através do qual a informação circula em ambas as direções”.

As “comunidades organizadas em redes de diferentes classes de relações que se cruzam e se acoplam umas às outras” (GIANETTI, 2006, p.71), participam, simultânea e sucessivamente, de várias e diferentes “conversações”. Nos domínios do conhecimento existem postulados universais e critérios de aceitabilidade, formas de reação, condução da ação, indiferença ou desinteresse, que emergem nos argumentos e experiências sensoriais de domínios consensuais, inseparáveis do processo de diálogo e consensos, sem que haja adaptação homogênea ou imposição de uma visão de mundo.

As equipes operam com habilidades sociais assertivas de seus membros e, frequentemente, transformam os domínios cognitivos consensuais, pelo autoquestionamento, reflexão, diálogo e consensos. Tais iniciativas se organizam de modo polêmico com reações emocionais adversas de sedução, coação, imposição e controle conceitual ou ético. As habilidades sociais profissionais, para Del Prette (2010, p.89) “são aquelas que atendem às diferentes demandas interpessoais do ambiente de trabalho objetivando o cumprimento de metas, a preservação de bem-estar da equipe e o respeito aos direitos de cada um”.

Equipes multidisciplinares monitoram os indicadores de avanços da qualidade da educação no país. A consciência da maturidade dos processos de Educação a Distância rejeita a atuação restrita de especialistas, abrigando os predicados multidisciplinares para ações integradas de promoção e recuperação da qualidade do ensino. A formação e a gestão de comissões multiprofissionais especializadas para práticas de Educação a Distância no Brasil, permite controle e redução dos índices de evasão e repetência representa um avanço de qualidade, vez que as equipes atuam no resgate e na reabilitação de educandos com dificuldades nas atividades tradicionais de ensino e aprendizagem, excluídos ou que não tiveram a oportunidade de estudar.

Diálogo e consensos como zonas de aproximação disciplinar e de profissionais

Nas instâncias de vida das comunidades globais os indivíduos convivem com a dependência diária de processos decisórios, que envolvem discordâncias ou concordância entre as partes, com objetivo de alcançar consensos. O consenso, obtido pelas partes, revela a trajetória democrática, que nasce do diálogo pelo somatório das diferentes posições, nas quais as palavras das partes buscam comunhão, pontos comuns, mantendo os melhores e resiliendo os insignificantes. O presente trabalho refletiu sobre os desafios inerentes à formação e gestão das equipes multidisciplinares, instituindo o diálogo e os consensos como zonas de aproximação disciplinar e de professores, que atuam na Educação a Distância para renovar instituições e o ordenamento social.

No diálogo as opiniões são ponderadas e negociadas por todos os membros da equipe, até que um consenso livremente se estabeleça, sem predomínio dos jogos de poder, força, ingerência, conflitos de interesses, necessidades pessoais, intolerâncias e as forças antagônicas dos grupos, que tornam impraticável a concórdia. Os consensos incentivam a prática democrática e a autonomia, como conquista do diálogo e da consciência crítica. Pelo igual acesso de todos na tomada de posições de poder e nas

decisões consenso e diálogo articulam um sentido de responsabilidade individual nas ações grupais para decidir e atender à necessidades individuais e sociais.

O diálogo resguarda as identidades que a globalização sufoca, quando enfatiza a multiespecialização. A valorização do trabalho em equipe convida ao mundo convivencial, vez que a comunicação eficaz e os “sentimentos que interagem quando as pessoas se comunicam, são muito mais importantes do que as palavras proferidas” (BARROS, 1995, P.53). Revisa, por conseguinte, a compreensão humana, que nasce do estar no mundo e de sentir-se entre os outros e as coisas, avigorando o sentimento de pertencimento a uma equipe, que possibilita a cada profissional, no seu âmbito específico do conhecimento, expandir uma rede de relações e de regiões de vida, exclusões ou de morte.

A sinergia entre seus membros é ponto forte da equipe para que funcione pelos consensos, pelo somatório qualitativo de múltiplas linguagens profissionais e pessoais, de modo que, efetivamente, flua e colha resultados positivos para comportar a formação humana nas práticas de Educação a Distância. Equipes multidisciplinares agregam distintos perfis profissionais, engajados e dispostos a trabalhar, articulando contributos das múltiplas áreas, pautados pelo diálogo e pelos consensos.

A atitude interdisciplinar aproxima profissionais, pressupondo humildade frente à limitação, as perspectivas e as universalidades do seu próprio saber. O sucesso depende da atitude intencional de reciprocidade, paciência pedagógica e de diálogo consigo, com pares idênticos e com anônimos para educar ou aprender por inteiro, interligando o cognitivo com o emocional. Para Paiva, o ponto de partida para reflexão e vivência da construção multidisciplinar “começa por essa reflexão sobre a ocorrência ou não de uma atitude interdisciplinar manifesta entre os docentes” (2004, p.65), construída no interior das disciplinas através de interações, de toda ordem, para reunificação dos saberes.

Três questões acendem as reflexões sobre diálogos e consensos de equipes multidisciplinares. A primeira: como construir um ambiente de trabalho propício e acolhedor para que os membros das equipes, que atuam no ensino a distância, desenvolvam uma comunicação eficaz e a sensação de pertencer ao grupo? A segunda: quais as habilidades e competências básicas do profissional para a construção de equipes comprometidas com a qualidade da educação, do equipamento e das ferramentas pedagógicas computacionais? E, finalmente, uma terceira e última questão: como levar um grupo de profissionais, que apenas se tangenciam, a formar uma equipe

multidisciplinar, com capacidade para interações de ordem intelectual, semiótica e afetividade para bem educar a distância?

REFERÊNCIAS

BETTS, Nelson Daví. **Desafios para o docente do século XXI: o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação**; PAVIANI, Jayme. **Ensino e interdisciplinaridade**. In: DANYLUCK, Ocsana Sonia (Org.); QUEVEDO, Hercílio Fraga; MATTOS, Mára Beatriz Pucci de. *Conhecimento sem Fronteiras*. Passo Fundo: UPF, 76 p. Série Publicações da Graduação, vol. 2. p. 25-37; p. 45-55, 2005.

BARROS, Robson Motta. **Conviver: a arte da comunicação eficaz**. Rio de Janeiro: M. Vianna, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. **Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2004, /12/2004, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para cursos de graduação a distância – MEC/SEAD**. Brasília, DF: 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2007.

CASANOVA, Pablo González. **As novas ciências e as humanidades: da academia à política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. 8. ed. Petrópolis (RJ):Vozes, 2010.

DUBRIN, Andrew J. **Fundamentos do comportamento organizacional**. Trad. James Sunderland Cook e Martha Malvezzi Leal. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

GIANETTI, Claudia. **Estética Digital: sintopia da arte, a ciência e a tecnologia**. Trad. Maria Angelica Melendi. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/especiais/pnad/2010/ultimas-noticias/2010/09/08/computador-chega-a-35-dos-domicilios-brasileiros-27-dos-lares-tem-internet.jhtm>>. Acesso: 16 set. 2012.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Dinâmicas de grupo na empresa, no lar e na escola**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. **Quando um corpo acadêmico se propõe olhar-se no espelho: UPF e a questão da inovação no nível superior**. In: DANYLUCK, Ocsana Sonia (Org.); QUEVEDO, Hercílio Fraga; MATTOS, Mára Beatriz Pucci de. *Conhecimento sem Fronteiras*. Passo Fundo: EdUPF, p. 57-72, 2004.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, Humanismo & Globalização**. Caxias do Sul (RS): EducS, 2004.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 29. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1995.

Um modelo de capacitação para a formação de equipes multidisciplinares de educação a distância¹

Hamilcar BOING, Dr.²

José Antonio BOURSCHEID, Dr.³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

RESUMO

Este artigo relata a importância da capacitação pedagógica e tecnológica no processo de formação de equipes multidisciplinares para a oferta de educação na modalidade a distância, apresentando o programa de capacitação PROTICS destinado a docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, cujo principal objetivo foi viabilizar a ampliação de cursos de educação a distância a curto, médio e longo prazo e a adoção das suas tecnologias educacionais nas modalidades de ensino presencial e semipresencial. Descreve a concepção, estrutura organizacional, desenvolvimento, execução e avaliação do programa, indicando sua aplicabilidade para a formação da equipe multidisciplinar na oferta de cursos na modalidade a distância e em outras modalidades, em especial os docentes e o apoio pedagógico.

Palavras-chave: educação a distância; EaD; programas de capacitação; formação docente.

1 Introdução

A oferta de educação a distância de qualidade necessita de recursos humanos capacitados, capazes, em conjunto, de dominar o modelo, os recursos pedagógicos e as tecnologias de informação e comunicação adotados pela instituição de ensino. Os docentes e a equipe pedagógica, pela sua importância no processo de ensino-aprendizagem, necessitam de capacitação específica, objetivando instrumentalizá-los para atuar em uma modalidade que utiliza metodologias, tecnologias e dinâmicas de interação diferenciadas em comparação com a modalidade presencial.

1

Trabalho apresentado na Divisão Temática Formação da equipe multidisciplinar nas Instituições, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

2

Professor do Curso Superior de Gestão de Tecnologia da Informação, chefe do Departamento de Educação a Distância/IF-SC (2010-2012) e membro do comitê gestor do programa PROTICS/IF-SC (2010-2011), email: hamilcar@ifsc.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1920537796433603>

3

Professor e coordenador (2004-2011) do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, coordenador do programa PROTICS/IF-SC (2010-2011), email: jbou@ifsc.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7506788015790748>

A equipe de apoio pedagógico é peça fundamental no processo de manutenção do modelo pedagógico e da qualidade da oferta de EaD. Os requisitos de conhecimentos e instrumentalização pedagógica e tecnológica se assemelham aos docentes, pois sua principal função é o de acompanhar todo o processo de desenvolvimento e oferta de um curso, interagindo com todos os demais atores do processo, em especial os docentes. Estes são corresponsáveis pela coerência do projeto pedagógico, dos conteúdos programáticos e na execução dos prazos preestabelecidos na execução do curso. Também participam da orientação a docentes, discentes, tutores e coordenadores de polo e tutoria em questões de ordem pedagógica na execução de cada unidade curricular.

Um programa de capacitação para a formação de uma equipe multidisciplinar deve possuir objetivos claramente delineados e requer a estrutura típica de um curso, com todo seu planejamento, recursos humanos e financeiros. Pode-se classificar os programas de capacitação, segundo os objetivos, em:

a) programas de disseminação de experiências: são programas voltados a apresentação e disseminação de experiências na aplicação ou aperfeiçoamento de modelos pedagógicos, técnicas e ferramentas, tendo, em geral, como principais metas, a disseminação de práticas de ensino inovadoras, a formação de comunidades de prática relacionadas a EaD, a motivação da equipe multidisciplinar ou ainda a discussão de novos processos de gestão administrativa e pedagógica.

b) programas de instrumentalização: são voltados a inclusão e disseminação de novas tecnologias educacionais aplicáveis ou em estudos com viabilidade de aplicação no modelo pedagógico adotado. São de caráter prático, moldados no formato de oficinas ou minicursos, que priorizam a incorporação de novas tecnologias educacionais e a avaliação do impacto nos processos administrativos e pedagógicos.

A classificação apresentada é teórica e não excludente, podendo coexistirem na implementação de programas de capacitação específicos. As principais diferenças entre os dois conceitos apresentados, além dos objetivos, estão na forma de organização, no tempo de execução e nos requisitos técnicos para sua execução. Os programas de disseminação de experiências são normalmente organizados em formato de congressos, fóruns ou seminários enquanto que os programas de instrumentalização costumam ser organizados em oficinas ou minicursos, subdivididos por turmas e temas, exigindo uma logística diferenciada que inclui salas, laboratórios e material didático e atendendo um

quantitativo de cursistas relativamente menor que um evento de disseminação de experiências.

A seguir, descreve-se a experiência do programa de instrumentalização PROTICS do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina voltado a formação das equipes multidisciplinares, em especial os docentes, com possibilidade de implantação ou atuação em cursos na modalidade a distância, incluindo todas as etapas, desde sua concepção até a implementação.

2 O Programa PROTICS/IF-SC

O programa PROTICS/IF-SC foi um programa de instrumentalização implementado em caráter experimental de conteúdo teórico e prático, na modalidade semipresencial, incorporando material didático específico produzido por uma equipe formadora e foco principal na incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação.

Moldado no formato de oficinas, sua construção foi norteada pela associação direta do conhecimento utilizado no ensino de graduação com as novas tecnologias normalmente utilizadas no ensino à distância. Seu principal objetivo foi permitir ao professor apropriar-se das novas tecnologias educacionais e vislumbrar uma incorporação imediata na sua prática didática. Como meta secundária do programa estava a ampliação a médio e longo prazo da oferta de cursos EaD, disseminado entre os vários *campi* da instituição que, no ano de 2012, eram de um total de dezenove com a projeção de ampliação futura para vinte e dois *campi*.

Os temas abordados na primeira edição do programa PROTICS/IF-SC incluíram:

- a) Auxílio a construção de programas pedagógicos de cursos (PPC).
- b) Desenvolvimento de material didático-pedagógico;
- c) Desenvolvimento de videoaulas;
 - a) Utilização de ambientes virtuais de aprendizagem;
 - b) Desenvolvimento de aplicações baseadas em laboratórios remotos;
 - c) Desenvolvimento de objetos de aprendizagem baseados em laboratórios virtuais.

A oferta do programa nos *campi* foi definida segundo um conjunto de critérios que envolviam a localização e proximidade dos *campi*, a quantidade de professores e servidores administrativos de cada *campus* (alguns se encontravam em estágio de implantação, em processo de composição do quadro de servidores por concurso

público) e a oferta prevista de ensino de graduação no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

3) Construção, validação e aprovação do PROTICS/IF-SC

Resumidamente, as etapas de construção, validação e aprovação do programa de capacitação de instrumentalização podem ser visualizadas na figura 1.

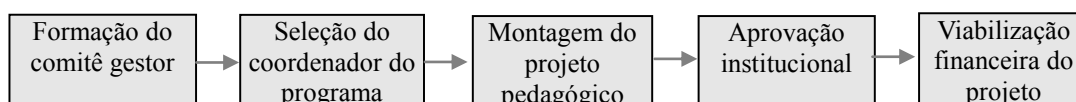


Figura 1. Modelo de criação de programa PROTICS/IF-SC.

A primeira etapa na construção do projeto de capacitação foi a criação de um comitê gestor, formado por professores com larga experiência em educação e conhecimentos em EaD, para viabilizar a construção do programa de capacitação. Suas atribuições eram propor um modelo pedagógico, conteúdos, realizar a aprovação institucional e viabilizar o financiamento da sua execução.

A definição de um coordenador para o programa de capacitação foi a segunda etapa, escolhido entre os membros do comitê gestor, responsável pela coordenação do projeto em todas as etapas, até sua conclusão.

A terceira etapa foi a definição da metodologia, do modelo de execução, dos requisitos e dos conteúdos com o dimensionamento de recursos humanos e financeiros necessários.

A aprovação institucional para a oferta do programa de capacitação dentro dos órgãos colegiados institucionais foi a quarta etapa, que foi necessária em função da necessidade de financiamento externo através de órgão de fomento.

A quinta etapa foi a busca do financiamento do projeto, que foi submetido e aprovado junto a agências de fomento do setor público.

4) Metodologia do PROTICS/IF-SC

Um programa de capacitação de instrumentalização em EaD deve promover a construção de um “produto” aplicável e contextualizado, utilizando a experiência da equipe multidisciplinar e agregando a utilização do novo conjunto de tecnologias, sejam de ordem metodológica ou tecnológica. Somente a prática na utilização dos diversos recursos pedagógicos e tecnológicos pode auxiliar o professor e a equipe pedagógica a atualizar sua prática de ensino de forma articulada e coerente, ressaltando-se os benefícios na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O programa PROTICS/IF-SC foi estruturado em dois momentos, um baseado em módulos com oficinas presenciais, com o objetivo de realizar a fundamentação e a discussão sobre os conteúdos propostos, e outro momento a distância, onde os cursistas, através das diversas ferramentas tecnológicas, aplicaram e produziram conteúdo relacionado aos temas dos módulos e a sua prática cotidiana no ensino presencial, conforme o quadro 1.

Etapa	Metodologia	Carga Horária (h)	Execução	Resultados esperados
Presencial	Aprendizado baseado em problemas (PBL)	3	Oficinas presenciais utilizando uma única temática.	Definições pedagógicas e material e recursos didático para uma unidade curricular proposta pelo curso.
A distância	Pesquisa-ação	11	Construído coletivamente nas discussões entre grupos de cursistas da mesma área temática e professor orientador.	Definições pedagógicas e proposição de material e recursos didáticos específicos para cada cursista.

Quadro 1: as etapas do programa PROTICS/IF-SC.

Na etapa dos módulos presenciais, através de uma metodologia PBL (*problem based learning* – aprendizado baseado em problemas), foi apresentado e desenvolvido

um conteúdo único por todos os cursistas, produzindo como resultado o conteúdo associado a uma unidade curricular hipotética de um curso a distância ou presencial.

Na etapa a distância, utilizando a metodologia de pesquisa-ação, cada cursista elaborou, com supervisão e participação da equipe didática do programa de capacitação, material diretamente aplicável a sua atividade no ensino presencial. Nessa etapa, foram também definidos objetivos, grau de aprofundamento do resultado esperado, cronograma e, por parte da equipe didática, avaliações de acompanhamento para orientar a continuidade do desenvolvimento. Os resultados gerados a cada módulo executado contribuíam para a reavaliação dos módulos subsequentes, com possibilidade de alteração da dinâmica de oferta e dos resultados esperados

A construção das oficinas foi norteadada pela associação do conhecimento utilizado no ensino de graduação com as novas tecnologias normalmente aplicadas no ensino a distância, de modo a permitir ao professor e as equipes pedagógicas a apropriar-se das novas tecnologias e vislumbrar uma incorporação imediata no seu cotidiano foram as premissas fundamentais do programa.

5) As oficinas do programa PROTICS/IFSC

O conteúdo do programa PROTICS/IF-SC foi dividido em seis temas, cada um compondo uma oficina, conforme o quadro 2. A seleção de conteúdo foi baseado na experiência na oferta de cursos na modalidade a distância do IF-SC que possuíam resultados bastante significativos e nas pesquisas em desenvolvimento pelo IF-SC sobre novas tecnologias educacionais de interesse da modalidade a distância.

Módulo	Objetivo
Modelos pedagógicos	Atualizar o núcleo docente estruturante (NDE) e professores dos cursos a construir projetos pedagógicos de cursos (PPCs) que facilitem e priorizem a aplicação das tecnologias de comunicação e informação como ferramentas de aprendizagem.
Produção de material didático	Capacitação de professores para o desenvolvimento de material didático-pedagógico a ser disponibilizado em formato impresso ou digital, utilizando uma linguagem dialógica aplicada em educação à distância que facilite o autoaprendizado e fomente a produção e divulgação do conhecimento.
Produção de videoaulas	Capacitação e instrumentalização de professores para a produção de material instrucional baseado em vídeo, desenvolvidos para ilustrar e enriquecer o conteúdo didático.
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Propiciar a professores e servidores construir, utilizar, gerenciar e disponibilizar conteúdos em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com aplicação direta nas disciplinas e cursos ofertados.

Laboratórios Remotos	Difundir conhecimentos sobre a utilização de laboratórios remotos, propiciando aos professores conhecimentos sobre a capacidade da aplicação dessa tecnologia como forma de facilitar o acesso de alunos a laboratórios e racionalizar investimentos.
Laboratórios Virtuais	Apresentar técnicas de construção de objetos de aprendizagem utilizando laboratórios virtuais e suas vantagens didático-pedagógicas.

Quadro 2: Módulos do programa PROTICS/IF-SC.

Para cada módulo ofertado no programa PROTICS foi desenvolvido material didático próprio, sendo:

- a) Um volume de referência (livro-texto), incluindo material de consulta e orientação para aplicação das novas metodologias ou tecnologias.
- b) Um volume de atividades (guia de atividades), para acompanhamento das oficinas, nos momentos presenciais e a distância, com o função de auxiliar na produção de conteúdo/projeto/produto específico de cada módulo.

Na execução das oficinas, cada módulo do programa foi projetado com três momentos, sendo:

- a) O primeiro momento, presencial, teve como objetivo fundamentar e mostrar as potencialidades de cada tema abordado, direcionando os cursistas a vislumbrarem a aplicação na sua área de conhecimento.
- b) O segundo momento, a distância, assistido por tutoria de conteúdo e executado no AVEA, levou os cursistas a produzirem os seus conteúdos e materiais relacionados como os temas das oficinas. Durante o segundo momento estavam previstos, ocasionalmente, videoconferências ou webconferências.
- c) O terceiro momento, presencial, abordou um momento de socialização e troca de experiências pelos cursistas e também de avaliação do módulo e do programa.

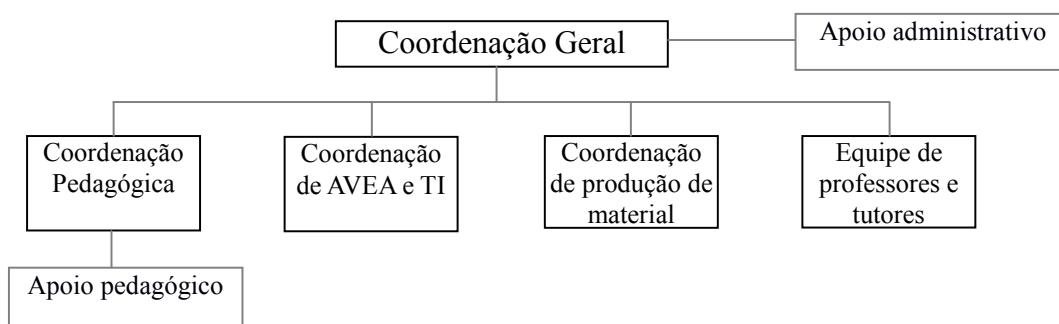
Os momentos presenciais de todas as oficinas estavam diretamente relacionados, demonstrando a importância de uma visão interdisciplinar e de integração de conteúdos. A organização do próprio programa serviu como um exemplo aos cursistas sobre a riqueza de recursos que as novas tecnologias podem promover.

Todos os módulos, nos momentos presenciais, promoveram sua discussão a partir de um único conteúdo (tema), demonstrando as diversas possibilidades na construção e aplicação das novas metodologias e tecnologias. Ao final do curso, com a conclusão de todos os módulos, os cursistas desenvolveram o conteúdo proposto pelo curso e também uma proposta de aplicação, total ou parcial, dos conteúdos nas suas atividades.

6) A gestão do programa PROTICS/IF-SC

O programa foi estruturado organizacionalmente em cinco coordenações/equipes, sendo coordenação geral, coordenação pedagógica, coordenação de AVEA e Tecnologia de Informação (TI), coordenação de produção de material e equipe de professores e tutores de conteúdo. Com o objetivo de garantir a execução do programa, foram criadas equipes de apoio para compor a Coordenação Pedagógica e a Coordenação Administrativa do projeto. A equipe de professores e tutores foi gerenciada como em um fórum, sob a coordenação da equipe pedagógica. A figura 6 mostra um organograma das coordenações do programa de capacitação adotado.

Figura 2. Estrutura organizacional do programa PROTICS/IF-SC



Para garantir que todo o material didático estivesse de acordo com a linha pedagógica do IF-SC, a Coordenação Pedagógica ficou responsável pela revisão pedagógica e ortográfica de toda a produção textual e também pela administração de sua distribuição.

A função da equipe de coordenação foi auxiliar diretamente o coordenador do programa nas questões de logística (viagens), divulgação do curso, acompanhamento de frequências e certificação. As duas coordenações possuíam a responsabilidade direta e indireta de manter a operacionalização dos módulos do programa.

No quesito recursos humanos, cada módulo foi composto por dois professores pesquisadores e dois tutores de conteúdo, além de uma estrutura de administração composta por um coordenador geral, uma coordenação pedagógica, um apoio à coordenação pedagógica, uma secretária da coordenação geral, um administrador e dois tutores de AVEA, um revisor ortográfico, um jornalista (editor) e um designer gráfico (diagramador do material didático do curso).

O quadro 3 mostra a composição e distribuição dos recursos humanos do programa PROTICS/IF-SC por equipe, recursos humanos e principais atividades.

Equipe	Tamanho equipe	Descrição das atividades	Composição da equipe
Coordenação Geral	1	Responsável pela gestão do processo, elaboração de planilhas orçamentárias, prestação de contas, planejamento de viagens, autorização de emissão de passagens e diárias, etc.	01 professor pesquisador
Apoio de organização do projeto.	2	Assistência a coordenação geral no processo de gestão do programa. Coordenador de execução das Oficinas	02 professores pesquisadores
Suporte técnico ao AVA	2	Suporte ao funcionamento do AVA, incluindo a criação de turmas, cadastramento de servidores, implementação de conteúdos no ambiente, geração de relatórios estatísticos, dentre outras.	02 - professor pesquisador
Produção material	3	1 - professor revisor (ortografia) 1 – designer gráfico (editoração) 1 – jornalista (desenvolvimento de material e suporte ao módulo de vídeoaulas)	03 professores pesquisadores
Oficina 1 – modelos pedagógicos de cursos	3	Planejamento, desenvolvimento do material da oficina e execução das oficinas com a temática Modelos Pedagógicos de Cursos.	02 professores pesquisadores 01 tutor
Oficina 2 – produção de material didático	4	Planejamento, desenvolvimento do material da oficina e execução das oficinas com a temática produçã de material didático	02 professores pesquisadores 02 tutores de conteúdo
Oficina 3 - Produção de vídeoaulas	4	Planejamento, desenvolvimento do material da oficina e execução das oficinas com a temática Produção de vídeoaulas.	02 – professor pesquisador 02 tutores
Oficina 4 – Ambientes Virtuais de Aprendizagem	4	Planejamento, desenvolvimento do material da oficina e execução das oficinas com a temática Ambientes Virtuais de Aprendizagem.	02 professores pesquisador 02 tutores
Oficina 5 – Laboratórios Remotos	4	Planejamento, desenvolvimento do material da oficina e execução das oficinas com a temática Laboratórios Remotos.	02 – professores pesquisadores 02 – tutores
Oficina 6 – Laboratórios Virtuais	4	Planejamento, desenvolvimento do material da oficina e execução das oficinas com a temática Laboratórios Virtuais.	02 professores pesquisadores 02 tutores
Equipe de suporte	2	Operadores de câmeras, arranjadores de cenários, iluminação, som, microfones, operação de mesas de corte e edição.	1- Tutor - produção de vídeo 1- tutor - suporte técnico oficinas

Quadro 3 – equipe de profissionais do programa PROTICS/IF-SC.

7) Material didático

O material didático produzido para o curso compreendeu 06 livros texto, 06 guias de atividades, 06 planos instrucionais, 06 planos de ensino e 18 textos de apresentação postados no AVEA, obedecendo à linguagem técnica exigida pela EaD e de acordo com o padrão IF-SC adotado nos cursos EaD já implantados. Os coordenadores e professores dos módulos possuíam autonomia para a definição da metodologia de ensino e na preparação do conteúdo de cada módulo, cujo teor era revisado pela coordenação

pedagógica. Os passos seguintes envolviam correção ortográfica, adaptação metodológica, editoração, produção da ficha catalográfica e disponibilização.

8) Coordenadores do programa PROTICS/IF-SC

A análise do perfil dos coordenadores é essencial para garantir a eficácia do processo de gestão. Em caso de inexperiência dos coordenadores, o modelo pedagógico, a dinâmica de execução de cursos, os procedimentos administrativos e demais legislações pertinentes devem ser objeto de uma capacitação específica para gestores. A análise do perfil dos gestores do projeto PROTICS/IF-SC considerou que a experiência anterior do grupo de coordenadores em administração acadêmica e em EaD foi considerada suficiente para a não realização de capacitação sobre a dinâmica e execução do curso dentro do modelo pedagógico proposto. Segundo Bernath (2002), a educação a distância expandiu-se tanto que estes programas precisam treinar um grande número de novos gestores, professores e tutores. Os gestores precisam ser defensores ativos para a educação a distância e a organização adaptar-se a estas mudanças.

9 Professores e tutores do programa PROTICS/IF-SC

A evolução e migração da educação presencial para a educação a distância provocam mudanças importantes em nível organizacional e na prática docente. O professor deve ser incluído desde o início no processo de inovação, trabalhando com a equipe pedagógica. A mudança cultural é muito forte, seja no uso da tecnologia ou gestão do tempo. Frequentemente, um dos grandes problemas encontrado por docentes é não ter tempo de acompanhar os estudantes a distância (Depover, 2003).

Embora a capacitação docente em EaD seja considerada por nós uma estratégia vital para o trabalho na modalidade virtual, ela não é portadora de soluções definitivas, pois implica não só em componentes técnicos, mas também em componentes ideológicos, sociais e econômicos de várias ordens que estão, ainda, para serem construídos (PUCRS virtual, 2001).

A adequação às novas tecnologias e metodologias pedagógicas provoca uma mudança significativa na prática docente e o poder de mudança exige mais do que apenas a adoção de programas de capacitação, que proveem a instrumentalização, porém a adoção das novas tecnologias educacionais, que levam à mudança coletiva, dependem de políticas institucionais de incentivo à capacitação e à reestruturação pedagógica.

Do mesmo modo, os tutores são parte essencial para o bom desempenho de um projeto de EaD, pois representam o elo entre a instituição de ensino e o aluno. O seu

desempenho está intimamente atrelado à qualidade de ensino ministrada. Mesmo que o tutor não tenha responsabilidade sobre o material didático utilizado ou sobre a qualidade das aulas ministradas, interfere positiva ou negativamente na relação do aluno com o curso. A competência para indicar o caminho para a compreensão dos estudos ou da resolução das tarefas deve ser uma habilidade a ser considerada na seleção e na capacitação (Gaskell; Mills, 2002). Em outras palavras, independentemente da participação dos tutores na composição do modelo pedagógico e na produção de material didático, os tutores deverão responder sobre os mesmos perante os discentes e a imagem do curso e institucional serão afetadas pelo seu desempenho.

Como procedimento padrão na execução das oficinas, os tutores de cada módulo acompanharam as aulas presenciais do projeto, levando-os a interagir com os cursistas. Mesclar tutores, docentes e discentes em um curso EaD pode se uma boa prática, valorizando as relações humanas.

Há necessidade de que o corpo de professores-tutores seja capacitado para atuar na modalidade da Educação a Distância – EaD. Neste cenário temos um docente que importante no processo de ensino-aprendizagem: o professor-tutor, que apresenta-se como um orientador, então é necessário que este profissional seja qualificado. Deve estar preparado para promover a interatividade e despertar no aluno a consciência e importância de sua autonomia, da cooperação e colaboração. Na EaD, o tutor passa a ser visto como um educador também, um orientador das ações pedagógicas de interação entre alunos e conteúdos (Souza Jr., 2010).

10 Resultados obtidos

No programa PROTICS/IF-SC, 205 alunos matriculados cumpriram as exigências necessárias para obter a certificação. A carga horária cursada foi determinada por sua disponibilidade de tempo no período das oficinas (o curso foi ofertado durante o período letivo) Por este motivo, a certificação foi emitida por módulo concluído e não pela conclusão de todos os módulos do curso.

Para fins de certificação, exigiu-se que o aluno participasse de encontros presenciais (oficinas) e realizasse, obrigatoriamente, as atividades propostas dos módulos AVEA e modelos pedagógicos, considerados essenciais para o curso. A quantidade de módulos cursada foi variável, determinada por cada cursista em função da sua disponibilidade de tempo.

A organização de cada oficina em cada *campus* foi minuciosa, com a visita antecipada de uma equipe formada por professores, tutores e auxiliares técnicos e administrativos. A infraestrutura necessária em cada *campus* envolveu a preparação de uma sala/laboratório com um número mínimo de computadores, conexão com Internet,

instalação de arquivos e softwares utilizados pelos professores de cada oficina e sistema de projeção. Além da organização do espaço físico, observou-se a disponibilidade de horários em cada campus, determinando a execução das oficinas em turnos diversos. Em alguns campi a oferta aconteceu no período noturno enquanto que em outros a oferta aconteceu nos períodos matutino e vespertino, exigindo logística diferenciada para cada oficina.

Inicialmente, por determinação da equipe pedagógica, optou-se por dividir cada oferta do curso em três dias de encontros presenciais com duas oficinas diárias, sendo utilizado no máximo um dia por semana e onze horas de atividades virtuais que poderiam ser realizadas em até sete dias. Após a execução da primeira oficina, que foi denominada oficina piloto, criada para validar o modelo pedagógico adotado, passaram a ser obrigatórias as atividades dos módulos AVEA e modelos pedagógicos. Os demais módulos passaram a ser de livre escolha dos cursistas, sendo que as atividades planejadas eram desenvolvidas exclusivamente pelos cursistas matriculados no referido módulo.

A divulgação do curso aconteceu através de cartazes afixados nos campi, e-mail, listas internas dos campi, intranet e reuniões internas com servidores. O meio mais eficaz de comunicação com os cursistas e interessados foi através da internet, por correio eletrônico, por onde foram enviadas as principais informações sobre o curso e comunicados.

A inscrição nos *campi* com maior número de servidores foi *online* através de uma página na Internet, com o preenchimento de um cadastro pelos interessados. Nos *campi* com menor número de servidores, em especial aqueles que ainda estavam em formação do seu quadro de recursos humanos, os diretores de cada *campus* organizaram e definiram as inscrições, em função da necessidade estratégica de capacitação para os novos servidores. As restrições de inscrições por campus estavam associadas a infraestrutura, em especial o número de computadores disponíveis para as atividades presenciais.

A partir da execução da oficina piloto, o material didático, a ordem de execução dos módulos, o dimensionamento do tempo destinado às atividades presenciais e à distância e a abordagem teórica e prática por parte dos professores dos módulos foram ajustados para as ofertas seguintes.

11 Considerações finais

O programa PROTICS cumpriu sua missão de capacitar o número desejado de professores e demais atores do processo educacional no sistema IF-SC. Dentre as atividades planejadas e executadas estão a estruturação do curso, a elaboração do material didático, a realização das oficinas e a certificação dos cursistas.

O processo de avaliação do programa foi desenvolvido ao final de cada oficina com os cursistas e também pelo grupo executor do programa ao longo de toda a sua oferta. Este processo continuado de avaliação identificou diversas possibilidades de melhorias e também novas oportunidades, permitindo que novas edições do programa sejam aperfeiçoadas e ampliadas, tanto em termos de conteúdo quanto na sua forma de execução.

Parte das dificuldades decorreram do ineditismo do programa, da distância entre os diversos campi do IF-SC, da necessidade de contratação de bolsistas e tutores não disponíveis no quadro de servidores da instituição e do tempo de execução de cada curso. Uma das principais solicitações foi a de ampliação nos prazos de execução das oficinas, permitindo a compatibilização das atividades dos cursistas com a resolução das atividades propostas pelo curso.

A concomitância com o período de aulas também acarretou problemas, como por exemplo, o impedimento de interessados em realizar o curso pela impossibilidade de substituição nas atividades letivas. Uma das sugestões foi a inclusão do programa de capacitação no calendário institucional de eventos e nos períodos de preparação pedagógica que antecedem o período letivo.

A elaboração do material didático foi um fator de dificuldade. Para que pudesse ser aperfeiçoado pela experiência das oficinas, o prazo de desenvolvimento para a geração da versão final foi ampliado até o prazo limite de execução do programa. A versão preliminar do material didático foi finalizada no prazo previsto, porém, passaram por processo de aperfeiçoamento no decorrer do programa, postergando-se o lançamento da versão final. Contudo esta decisão se mostrou correta, pois a qualidade do material didático em sua versão final foi consideravelmente aperfeiçoada em relação a versão preliminar.

Os benefícios do aprimoramento do material didático poderão ser melhores avaliados em uma segunda edição do programa, ainda sem data definida.

Como sugestões da equipe gestora, foram sugeridos a inclusão de novos conteúdos, mudanças na forma da oferta do curso e no processo de divulgação.

Os conteúdos desenvolvidos durante a primeira oferta do programa foram considerados excelentes. Porém, novos conteúdos foram identificados como de interesse para as futuras edições do programa, dentre eles a utilização das redes sociais e novos instrumentos de comunicação como instrumento pedagógico, formação de gestores de cursos em EaD, formação de editores e diagramadores de material didático considerando as novas mídias, tais como celulares, *tablets* e *e-books* e a formação de equipes pedagógicas para atuação em EaD segundo o modelo institucional.

Mudanças na forma de execução também foram apontadas pela equipe gestora do programa. Dentre elas foram identificadas a possibilidade de realização do programa em minicursos, realizados fora do ambiente de trabalho como forma de garantir a dedicação total ao programa e a maximização dos resultados. Outras alterações sugeridas foram o desenvolvimento e a distribuição do material didático em *e-books* (livros eletrônicos) para diversos tipos de mídias, com a inclusão das atividades didáticas das oficinas em formato interativo. Essa última sugestão também foi citada como um possível tema de interesse de uma oficina para as futuras edições do PROTICS.

A execução de palestras preparatórias, que antecedam a realização do programa em cada *campi* poderiam ser adotadas, para motivar os atores do processo educacional e contextualizá-los sobre a temática das oficinas.

Apesar da grande importância do programa e das temáticas abordadas, a sua inclusão como programa permanente de qualificação institucional representaria um grande avanço no caminho da construção de uma educação de qualidade. A inclusão de um programa de instrumentalização como parte da política de capacitação institucional devem prever calendário, orçamento, infraestrutura e recursos humanos dedicados a sua execução.

A capacitação em novas tecnologias e metodologias é fundamental para a formação das equipes multidisciplinares que comporão os recursos humanos das futuras ofertas. A inclusão das novas tecnologias no processo educacional é inevitável, porém o seu correto aproveitamento depende de uma transformação planejada e assistida que promova a evolução dos atuais modelos educacionais.

REFERÊNCIAS

BERNATH, Ulrich, OLDENBURG, Carl von Ossietzky of. *The online master of distance education – an international program for qualification and development of professionals*. In

2002 EDEN ANNUAL CONFERENCE. Open and Distance Learning in Europe and Beyond. Rethinking International Co-operation, Granada, Spain, June 2002.

DEPOVER, Christian et al. *L'enseignement `a distance em mutation: Diagnostic et perspectives em Communauté française de Belgique*. Université de Mons-Hainaut, août, 2003.

GASKELL, Anne; MILLS, Roger. **Collaboration int training add staff development across institutional and national boundaries**. In 2002 EDEN ANNUAL CONFERENCE. Open and Distance Learning in Europe and Beyond. Rethinking International Co-operation, Granada, Spain, June, 2002.

MILL, Daniel et al. *Gestão da educação a distância (Ead): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD*. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000655.pdf>>. Acesso em 31/07/2012.

PUCRS virtual: Capacitação Docente em EaD como Implantação de uma Cultura Virtual, Revista Digital da CVA- RICESU, Curitiba, 2001.

Relatório PROTICS, UAB. IF-SC, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUZA JR, Arnaldo Oliveira et al. *Prática Pedagógica em Cursos EaD: Relato de Experiência de Capacitação de Professores - Tutores do Programa da Universidade Aberta do Brasil no CEAD/UFPI, Teresina, UFPI, 2010*

A constituição da equipe multidisciplinar no CAED/UFMG¹

Fernanda Araujo Coutinho CAMPOS²

Priscila Rezende MOREIRA³

Márcio BOAVENTURA⁴

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG

RESUMO

Este artigo tem a proposta de apresentar e socializar a constituição da equipe multidisciplinar, iniciada em 2010, no Centro de Apoio de Educação a Distância (CAED) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o principal objetivo de fortalecer a EaD na instituição. Como fundamento para este estudo, apresentam-se o conceito da polidocência e os argumentos dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (2007). Busca-se também apresentar, de forma geral, o percurso da educação a distância na UFMG e compreender os objetivos da constituição da equipe multidisciplinar como parte integrante da organização dessa modalidade de ensino na Universidade. Diante da experiência dos membros dessa equipe, apresentados neste artigo, conclui-se que a equipe multidisciplinar do CAED/UFMG tem tido muitos desafios no que se refere a um trabalho complexo que envolve diversas áreas do conhecimento e ao mesmo tempo, enriquece, em termos de experiência e conhecimento, a cada projeto, a cada demanda, a cada desafio. Reconhece-se, desse modo, que o grupo atual tem crescido de modo congruente ao Centro.

PALAVRAS-CHAVE: equipe multidisciplinar; educação a distância, gestão da EaD

ABSTRACT

This paper intends to present the constitution of the multi-discipline team, established in 2010 at the Remote Education Support Center (CAED) in Federal University in Minas Gerais (UFMG) to encourage remote teaching within the institution. Basis to that study is the concept of poly-teaching and the arguments described in the Remote Teaching Quality Standards (2007). We tried to track the history of remote teaching at UFMG and to understand the goal behind the creation of this multi-task team as a teaching technique within the University. In view of the expertise of the team members we realize CAED/UFMG multi-discipline team has faced many challenges natural to an intricate work involving many different knowledge areas. At the same time each project, demand, challenge increases expertise and knowledge. We recognize the current work-group has flourished in harmony with the Center.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática AT 4 - Formação da equipe multidisciplinar nas Instituições, do I Seminário Internacional de Educação a Distância (SEMEAD).

² Licenciada em História, Mestre em Educação pela FaE/UFMG e Professora Pesquisadora do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFMG).

³ Pedagoga, Mestre em Educação pela FaE/UFMG e Professora Pesquisadora do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFMG).

⁴ Pedagogo, Mestre em Educação pela FaE/UFMG e Professor Pesquisador de Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFMG).

KEY WORDS: multi-discipline team, remote teaching, remote teaching managing

1. Introdução

O presente artigo visa apresentar e socializar a constituição da equipe multidisciplinar do Centro de Apoio de Educação a Distância (CAED) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para tanto, este artigo se organiza nos seguintes tópicos: Perspectivas sobre a equipe multidisciplinar na gestão da EaD, A EaD na UFMG, A constituição da equipe multidisciplinar no CAED/UFMG.

O Centro, relatado neste artigo, foi constituído na UFMG em 2003, juntamente com a Diretoria de Educação a Distância dessa instituição, com a finalidade de implantar, estruturar e articular a EaD na Universidade e oferecer cursos de graduação, especialização, extensão, aperfeiçoamento e atualização. O CAED/UFMG está, portanto, sob a responsabilidade dessa Diretoria, assim como a Coordenação da UAB, o Colegiado Especial de Educação a Distância e a Coordenação Geral do Programa Escola de Gestores da Educação Básica.

Em 2010, o CAED/UFMG, sob uma nova direção, assumiu a responsabilidade de aperfeiçoar o seu atendimento no que diz respeito: a) ao apoio e incentivo na elaboração de material didático para os cursos; b) à divulgação da Educação a Distância junto à comunidade acadêmica da UFMG; c) à implantação de plataforma de educação a distância para auxiliar a oferta dos cursos dessa modalidade; d) à elaboração de projetos para financiar a oferta dos cursos e a implantação de polos regionais de EaD; e) à gestão de recursos; f) à criação de materiais didáticos; g) ao fortalecimento do uso da webconferência nos cursos, através de treinamento das equipes dos cursos e de apoio técnico para sua realização; h) à oferta de curso de capacitação de tutores; i) à organização de fóruns de formação continuada de professores, coordenadores de curso e de polo; j) ao desenvolvimento de pesquisas sobre a EaD na UFMG; e, k) ao incentivo e apoio na realização de eventos científicos que utilizem as ferramentas da EaD; dentre outros.

Assim, o CAED formula em sua estrutura administrativa assessorias, órgãos, secretarias, setores e coordenações para desenvolver, de forma mais eficiente, a melhora no atendimento e desenvolvimento dos cursos da EaD na UFMG, envolvendo pesquisadores no auxílio dos estudos, produções e oferta de cursos.

Esses pesquisadores - conhecidos como professores-pesquisadores - desenvolvem grande parte das produções científicas do CAED/UFMG e, em conjunto à equipe pedagógica, revisam material didático, elaboram projetos de implantação de novos cursos, trabalham com a capacitação de tutores, promovem a integração de disciplinas a distância em ofertas presenciais, exercem a atividade de tutoria, organizam fóruns e eventos científicos na modalidade a distância na Universidade.

Os pesquisadores que atuam no CAED/UFMG formam uma equipe conhecida como multidisciplinar; termo que designa os profissionais de diferentes formações acadêmicas que trabalham em prol de objetivos comuns, utilizando-se de diferentes formas de saber de maneira mais enriquecedora possível. E é sobre essa experiência, atuação profissional e constituição dessa equipe que este artigo está dedicado.

2. Perspectivas sobre a equipe multidisciplinar na gestão da EaD:

De acordo com os Referências de Qualidade da Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007)⁵, devido a necessidade de uma abordagem sistêmica, que envolve aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, a organização dos projetos voltados à EaD, devem contar, dentre outros suportes⁶, com o trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar.

Nesse Documento é exposto que o trabalho com a diversidade de modelos existentes na EaD exige que os recursos humanos configurem em “uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância” (idem, p. 18).

Ademais, antes da publicação dos Referenciais (2007), especificamente em 2002, o Ministério da Educação publicou um relatório no qual a equipe multidisciplinar é compreendida como o conjunto de profissionais de diferentes formações, além de dispor de educadores capazes de:

- (a) estabelecer os fundamentos teóricos;
- (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- (c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;

⁵ Documento este que orienta as ações dos cursos de educação a distância do Brasil.

⁶ Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira (MEC, 2010, p.8).

- (d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- (e) elaborar o material didático para programas a distância;
- (f) apreciar, de forma avaliativa, o material didático, antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, indicando correções e aperfeiçoamentos;
- (g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos, auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2002, pp.15-16).

Percebe-se então que a preocupação do MEC com a EaD estende-se não só aos aspectos físicos, titulação dos docentes e condições do suporte tecnológico, mas também à qualidade nos cursos de EaD através da sugestão de constituição de uma equipe multidisciplinar que tenha por objetivo: o empenho pelo desenvolvimento dessa modalidade de ensino no Brasil com seriedade de propósitos, responsabilidade, capacidade técnica e comprometimento dos profissionais nela envolvidos. E é nessa direção que a equipe multidisciplinar do CAED/UFMG busca trabalhar, considerando o crescimento profissional da equipe, especificamente em pouco mais de dois (02) anos de atuação no Centro. É o que detalharemos a seguir.

3. A EaD na UFMG

A educação a distância na UFMG foi iniciada há menos de uma década, com a criação da Diretoria de Educação a Distância⁷ em 2003. Essa Diretoria foi fundada com a finalidade de “implantar, estruturar e articular” a EaD na Universidade ofertando cursos de nível superior (graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão e atualização) aos polos de Minas Gerais.

Sob a responsabilidade dessa Diretoria, também em 2003, foi criado o Centro de Apoio a Educação a Distância que, institucionalmente, é uma Unidade Administrativa da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, que tem como objetivos: administrar, coordenar e assessorar o desenvolvimento de cursos graduação, pós-graduação e extensão na modalidade EaD; desenvolver pesquisas sobre essa modalidade de ensino; promover a articulação da UFMG com os polos de apoio presencial; e, editar livros acadêmicos e livros digitais sobre a EaD na UFMG (CAED, Relatório Geral, 2010).

Atualmente a UFMG, com o apoio do CAED, oferta 18 cursos na modalidade a distância, sendo: 05 cursos de graduação (Ciências Biológicas, Licenciatura em

⁷ São vinculados a esta Diretoria a Coordenação da UAB, o Colegiado Especial de Educação a Distância e a Coordenação Geral do Programa Escola de Gestores da Educação Básica.

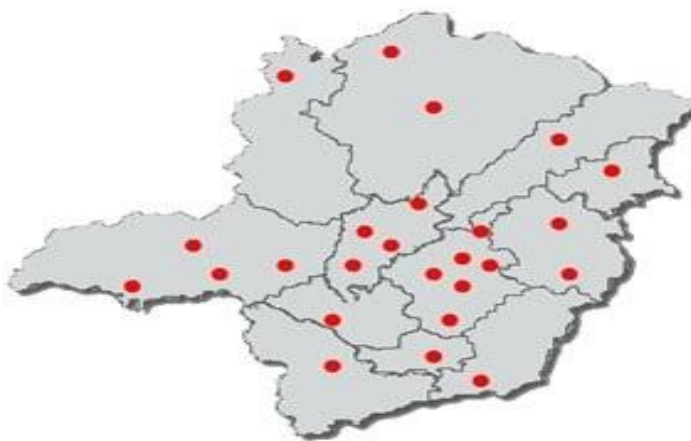
Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Geografia), 04 cursos de especialização (Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem, Ensino em Artes Visuais, Ensino de Ciências por Investigação e Saúde da Família), 08 cursos de Extensão (Curso de Aperfeiçoamento em Educação a Distância, Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação em Direitos Humanos, Educação e Saúde, Educação Integral e Integrada, Formação e Tutores, e, Produção de Material Didático para a Diversidade) e 01 de aperfeiçoamento (Aperfeiçoamento em Educação a Distância).

Sobre os polos de EaD onde os cursos do CAED são ofertados, esses totalizam 25 e compreendem todas as regiões de Minas Gerais, a saber: a) Alto Parnaíba (Araxá); b) Centro Metropolitano (Conselheiro Lafaiete, Conceição do Mato Dentro, Confins, Corinto, Itabira, Jaboticatubas, Lagoa Santa, Pompéu, Tiradentes); d) Centro-Oeste (Bom Despacho e Formiga); Mucuri e Jequitinhonha (Teófilo Otoni e Araçuaí); e) Noroeste (Buritis); f) Norte (Montes Claros e Januária); g) Sul de Minas (Campos Gerais); h) Triângulo (Uberaba e Uberlândia); i) Vale do Aço (Governador Valadares e Ipanema); j) Zona da Mata (Juiz de Fora) (V. Mapa 01).

Mapa 01 – Mapa de Minas Gerais com a localização dos polos UAB/UFMG

Polos:

Araxá, Conselheiro Lafaiete, Conceição do Mato Dentro, Confins, Corinto, Itabira, Jaboticatubas, Lagoa Santa, Pompéu, Tiradentes, Bom Despacho, Formiga, Teófilo Otoni, Araçuaí, Buritis, Montes Claros, Januária, Campos Gerais, Uberaba, Uberlândia, Governador Valadares, Ipanema e Juiz de Fora.



Percebe-se, através desse mapa, que os polos de EaD em que são ofertados cursos da UFMG estão distribuídos em todas as regiões de Minas Gerais. Destaca-se aqui o fato da Universidade atender somente o estado mineiro. Essa iniciativa tem como

objetivo fortalecer os cursos a distância da UFMG no Estado, principalmente nas regiões mais pobres, para que depois de alcançados e estabelecidos, possa-se levar os cursos para outros estados.

No que tange os polos, a equipe multidisciplinar torna-se um grupo envolvido em promover o fortalecimento dos mesmos, seja através da divulgação de iniciativas científicas, seja na avaliação dos polos, seja na promoção de propostas para integrá-los de forma efetiva à Universidade (uma das propostas é o Programa Aproxime-se, que visa aproximar a UFMG à comunidade acadêmica localizada nos polos).

4. A constituição da equipe multidisciplinar no CAED/UFMG

Apesar de o Centro existir na Universidade desde 2003, foi somente em 2010, a partir de uma nova gestão do CAED, diante da posse do Prof. Fernando Fidalgo, que a equipe multidisciplinar se constituiu. Professores da rede municipal e estadual, com experiência em EaD ou com a experiência na implantação das tecnologias da informação e da comunicação em escolas da educação básica, foram convidados para atuarem na equipe multidisciplinar. Além desses profissionais, outros passaram por um processo de seleção para integrar a nova equipe, que sofreu algumas alterações ao longo desses dois anos e meio de gestão. Atualmente, a equipe se constitui por nove (09) profissionais, a saber: quatro (04) pedagogas, uma (01) historiadora, dois (02) matemáticos e dois (02) web designer.

Ainda em 2010, em parceria com a assessoria pedagógica do Centro, a equipe multidisciplinar inseriu as suas atribuições no Regulamento Interno do Centro (2010), sendo elas: a) Elaborar o material didático para cursos de educação a distância, em parceria com outros institutos da UFMG; b) Elaborar cursos de formação continuada para os profissionais envolvidos na UAB/UFMG; c) Organizar eventos em EAD para a comunidade acadêmica e científica da UFMG; d) Acompanhar e avaliar os polos vinculados a UFMG; e) Elaborar textos e artigos científicos para divulgar os resultados de trabalhos realizados pelo CAED/UFMG; e, f) Elaborar e ofertar curso de Moodle avançado para professores conteudistas vinculados à UFMG.

Entre as primeiras atribuições da equipe, uma delas foi a de elaborar o projeto pedagógico e o material didático para o curso de formação de tutores, ofertado pelo Centro aos selecionados para atuarem como tutor, seja à distância ou presencialmente. Essa formação se constituiu como um curso de extensão de 90 horas, na qual

contemplava: um encontro presencial e 08 unidades, tratando respectivamente de: a) O trabalho Docente na EaD; b) Problemas relacionados à tutoria; c) Tempo e Espaços em Ambientes Virtuais; d) Relações Interpessoais na EaD; e) Educação, Tecnologia e Comunicação; f) Como utilizar as tecnologias da Informação e da Comunicação no Processo Educativo; g) Produção de Material Didático para a EaD; h) Avaliação na EaD. As primeiras ofertas do curso seguiu esse modelo, no entanto, após uma avaliação do grupo e da avaliação recebida pelos alunos, o curso foi reformulado, tanto em relação ao seu projeto inicial, quanto em relação ao seu material.

Assim, a partir de 2012, o curso de Formação de Tutores passou a se constituir com uma nova organização do conteúdo, a saber: a) Conhecendo o AVA-Moodle; b) A EaD e a tutoria em perspectiva; c) Os desafios da tutoria; d) Tempo e espaço em EaD; e) Educação, tecnologia e comunicação; f) Materiais didáticos para a EaD; g) A avaliação na EaD; h) Autoavaliação e avaliação do curso. Mantendo-se o total de 90 horas.

Destaca-se que, a equipe que formulou os cursos de formação de tutores foi a mesma que acompanhou (e acompanha) o andamento dos mesmos nas atividades de tutoria e de suporte técnico, o que possibilitou uma visão geral e uma maior percepção de retorno dos mesmos.

Dentre as demandas dessa equipe, também fizeram parte a elaboração do Termo de Referência para o curso de Aperfeiçoamento em Educação a Distância (180 horas), ofertado no ano de 2012 para mais de 900 pessoas (entre servidores da UFMG que trabalham com a EaD e interessados na temática) e ainda em andamento. A formulação desse curso foi fruto de um longo projeto que envolveu a elaboração do Termo, a definição das disciplinas, das ementas, das referências, da seleção de professores conteudistas, tutores e da avaliação do material produzido.

Entre outros aspectos dedicados a divulgação da EaD para além da UFMG, a equipe multidisciplinar organizou o III e o IV Seminário de Educação a Distância, realizados em 2011 e 2012, respectivamente. Esses seminários objetivaram promover a reflexão sobre a temática da EaD, além de, aproximar experiências de diferentes universidades que também ofertam essa modalidade de ensino. O “III Seminário de Educação a Distância: gestão e práticas integradoras” foi um evento voltado especificamente para os profissionais que atuavam com a EaD na UFMG e, o “IV Seminário de Educação a Distância: tão longe, tão perto” possibilitou a participação de pesquisadores, tutores, coordenadores e interessados de diferentes instituições.

Desenhou-se como meta para o ano de 2013, a organização do V Seminário com a intenção de ampliar ainda mais o alcance dos interessados pela temática da EaD.

Ao longo desses 02 anos e meio de formação da equipe multidisciplinar, assim como previsto no regulamento interno, o grupo tem participado e publicado em eventos científicos na área da EaD, especificamente com a publicação de pesquisas e experiências realizadas na universidade. Ademais, o grupo organizou em 2012 um livro publicado pela editora CAED/UFMG denominado “Educação a distância: tão longe, tão perto”. Essa publicação possui artigos de professores de diferentes universidades que relatam as suas vivências em EaD.

Já no início deste ano, 2012, foram realizadas visitas aos polos vinculados a UFMG com o objetivo de avaliar a condição dos mesmos. Obviamente, devido ao número de cidades polo (25), as visitas foram realizadas de forma integrada com outros setores do Centro, possibilitando olhares distintos sobre as condições dos mesmos.

Acresce-se ainda, as atividades de acompanhamento na produção de material didático de cursos ofertados por diferentes institutos da UFMG. Nessas atividades alguns membros da equipe multidisciplinar acompanham a produção de cursos a serem ofertados a distância, com a sugestão de um desenho para o curso, sugestão de atividades e outros.

Destaca-se aqui a importância da equipe do CAED/UFMG contar com profissionais de diferentes formações, caracterizando o conceito “multidisciplinar”. Essa formação não se limita a apenas uma visão pedagógica da EaD, mas uma perspectiva funcional dessa modalidade de ensino. Na constituição de um projeto, de um material didático, de um evento e até mesmo de um artigo, temos a colaboração de perspectivas diferenciadas, que juntas, formam um resultado rico em conhecimentos que se complementam. Nesse sentido, a equipe multidisciplinar pode ser compreendida por um coletivo de trabalhadores de diferentes áreas que contribuem para a concretização das diferentes demandas requeridas em universo tão amplo de possibilidades como a EaD.

Desse modo, pode-se constatar que, assim como qualquer atividade de docência na educação a distância a função que é exercida pela equipe multidisciplinar no CAED/UFMG se caracteriza também por sua complexidade e pela necessidade de integração as demais equipes do Centro de Apoio a Educação a Distância. Assim, pode-se caracterizar esta equipe com o sentido da polidocência, sugerida por Mill (2010), ou seja, “um coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem na EaD” (MILL, 2010, p. 4).

Verifica-se que a equipe formada no CAED/UFMG se constitui por sujeitos de diferentes experiências e formações, contribuindo para um trabalho de característica multidisciplinar. Destaca-se que, as atribuições sugeridas à equipe em alguns pontos se convergem e em outros se afastam dos sugeridos pelos Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância (2007), mas, é claro que, tais imputações se referem a questões institucionais, culturais e individuais, conforme alertam Mill (2010).

Outro ponto a se enfatizar refere-se a nossa compreensão de equipe multidisciplinar. No CAED/UFMG, a equipe multidisciplinar se refere aos profissionais de diferentes áreas que se dedicam às atividades de pesquisa e pedagógicas do Centro, contratados via Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE/CAPES), como professores pesquisadores (portanto, devem ser: mestres ou doutores, ou estar vinculados a programas de pós-graduação de nível *stricto sensu*, ou, ainda, ter experiência no ensino superior). Assim, incluem-se às atribuições as atividades de docência e de tutoria e excluindo-se as atividades compreendidas por suporte técnico. Estas são executadas por técnicos administrativos e/ou técnicos em assuntos educacionais.

A equipe multidisciplinar no CAED/UFMG, apesar de recente, enriquece, em termos de experiência e conhecimento, a cada projeto, a cada demanda, a cada desafio. Reconhece-se, desse modo, que o grupo atual tem crescido de modo congruente ao Centro.

5. Considerações finais

Conforme narrado, apesar dos poucos anos de existência, o CAED/UFMG não só vem observando as direções apontadas pelos Referências de Qualidade da Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) no que se refere a formação de uma equipe de trabalho multidisciplinar, como também experimentando novos caminhos e enfrentando os obstáculos que surgem frente as peculiaridades de um trabalho envolvendo uma grupo com essas características. Entendemos, dessa forma, que este grupo contribui de forma positiva para as iniciativas da educação a distância na UFMG ao, por exemplo, produzir artigos científicos e materiais didáticos, orientar a formulação de cursos, avaliar polos, elaborar seminários acadêmicos e outras.

Destacamos que, ao relacionarmos o trabalho deste grupo ao conceito de polidocência, entendemos que as formações distintas que cada membro da equipe possui, possibilita, entre outros aspectos, a consolidação de um trabalho de múltiplas

perspectivas. Ademais, constatamos que o grupo atua em diversas frentes do que se entende por trabalho docente ao realizar práticas que envolvem distintos processos de ensino-aprendizagem.

Hoje, mais maduros nessa caminhada, a equipe colhe os frutos da experiência vivida nesses últimos dois anos e continua a atuar nas atividades acima narradas como também a se dedicar a novos projetos, tais como a organização do V Seminário, a produção de artigos internacionais, a expansão de projetos na área e, principalmente, tornar a UFMG mais acessível aos polos, criando projetos que permitam a viabilidade de bolsas de pesquisas científicas para os alunos da EaD e possibilidades de eventos culturais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2012.

_____. *Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância*. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2012.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes. *Polidocência na Educação a distância: Múltiplos Enfoques*. Editora Edufscar. São Carlos: 2010. p. 23 – 40.

UFMG. Pró-Reitoria de Graduação. *Regulamento CAED*. 2010. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/ead/ead/Home/CAED/Regulamento>. Acesso em: 25 de setembro de 2012.

“A Vida Cotidiana Fluminense Sob a Perspectiva Multidisciplinar das Escolas Sustentáveis em uma Educação Semipresencial”¹

Fatima BRANQUINHO²

Fernanda GOMES³

Helaine DAVID⁴

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

RESUMO

Refletindo acerca do desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro sob a perspectiva dos impactos propiciados por seu potencial turístico, pelos eventos a serem sediados em seu território e pelos empreendimentos aqui instalados, entendemos que a população precisa estar preparada para participar de processos decisórios cruciais para o desenvolvimento local. A proposta formulada por esta equipe multidisciplinar visa fomentar reflexões sobre o ambiente, a saúde e a educação de forma integrada, tendo como base a formação de professores e o desenvolvimento de um trabalho com a comunidade escolar na modalidade de educação à distância. Pretendemos colaborar para a ampliação da consciência acerca da relação entre os eventos sociais, a presença de empreendimentos em nosso Estado e a realidade cotidiana da população de municípios com características turísticas e industriais. Este projeto subsidiará diagnósticos socioambientais feitos pelas comunidades escolares dos municípios fluminenses de Itatiaia, Resende, Paraty e Angra dos Reis que destaquem a importância da participação social na minimização de problemas vinculados ao ambiente. Outros aspectos relevantes para a comunidade serão trabalhados a partir da criação de espaços educacionais sustentáveis nas escolas, as Salas Ler o Mundo, e da constituição de um ambiente virtual construído para atuar como local de troca de saberes. Nesse espaço, as atividades do projeto auxiliarão a constituição das escolas em espaços de referência de sustentabilidade socioambiental para as comunidades onde estão inseridas.

Palavras-chave: escolas sustentáveis; multidisciplinaridade; educação ambiental a distância.

ABSTRACT

Reflecting on the development of the State of Rio de Janeiro from the perspective of the impacts brought by its touristic potential, based on the events to be held in this city and installations made by many enterprises, we believe that the population needs to be prepared to participate into the decision-making processes. The proposal formulated by a multidisciplinary team is to stimulate reflection on environment, health and education subjects, from a perspective of teacher's training and a joint development work to promote distance education. We intend to collaborate in the formation of notions about the relationship among social events and the existence of businesses in our state and the everyday reality of the population of cities with tourist and industrial characteristics. The project intends to subsidize socio-environmental diagnosis made by school communities in the municipalities of Itatiaia, Resende, Paraty and Angra dos Reis, all of which highlighting the importance of social participation in minimizing problems linked to the environment. Other aspects which are necessary for the development of relevant issues, such as the creation

1. Trabalho apresentado na Divisão Temática Formação da equipe multidisciplinar nas Instituições do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

2. Professora Associada da Faculdade de Educação – UERJ, email: fatima.branquinho@uol.com.br

3. Apoio Técnico Pedagógico e Administrativo do Instituto de Biologia – UERJ, email: fernandagomes3@gmail.com

4. Pedagoga no Departamento de Orientação Pedagógica – UERJ, email: helainecsd@gmail.com

of sustainable educational activities in schools, Salas Ler o Mundo, the creation of a virtual environment to serve as an exchange place of knowledge. Accordingly, we will work to assist the transformation of schools into places of reference for social and environmental sustainability for the communities in which they operate.

Introdução: o contexto da ação educacional semipresencial no sul fluminense

A vida, em suas diversas perspectivas, sempre esteve no foco de pesquisas e discussões acadêmicas. Temáticas ligadas à saúde, ao ambiente e à educação fomentam reflexões acerca da manutenção da vida e perscrutam formas de torná-la mais saudável, longa, justa, cidadã e participativa. Nesse sentido, sociedades vêm se organizando de modo a reunir chefes de Estado e autoridades em torno de tais assuntos. Esse é o caso da realização do Rio+20 e da classificação do período entre os anos de 2005 a 2015 como década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Tais eventos se somam à atuação das Organizações para as Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução 57/254, assim como aos desdobramentos do Fórum Mundial de Educação (Dakar, 2000), com o documento conhecido como Compromisso de Dakar, onde a educação para a sustentabilidade ambiental foi considerada “um meio indispensável para participar nos sistemas sociais e econômicos do século XXI afetados pela globalização”.

Assim, a saúde, o ambiente e a educação constituem fatores indispensáveis a um projeto multidisciplinar que prima pelo empoderamento das comunidades escolares através da instituição de reflexões acerca da relação entre tais eventos sociais e nossa realidade cotidiana. Afinal, a busca por uma vida digna implica atitude crítica frente a esses acontecimentos, reflexões sobre o conceito de desenvolvimento sustentável e desenvolvimento de ações em prol da sustentabilidade de um mundo que é mais que plural: ele é comum.

Para a equipe envolvida, um Estado só cresce à medida que sua população passa a relacionar suas reflexões à participação nos processos decisórios acerca de sua própria vida. O Estado do Rio de Janeiro sediará eventos mundiais, tem sido escolhido como sede de indústrias de grande porte e aliado a isso, tem um expressivo potencial turístico, porém, uma boa parte da população permanece alheia aos impactos ocasionados por tais empreendimentos ao nosso cotidiano. Nosso país tem crescido economicamente, ocupamos o 6º lugar na economia mundial. Todavia, nossa posição no relatório do Desenvolvimento Humano 2011 elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD) é a de 84^a lugar entre 187 países avaliados pelo índice (g1.globo.com, 2012). E o que isso significa para nós, educadores?

Projetos de pesquisa e extensão que envolvam comunidades escolares e proporcionem revisão de conceitos e de valores relacionando ambiente, consumo, modos de vida e trabalho poderão evidenciar o quanto somos, todos, autores dos eventos acima relacionados. De acordo com ARAUJO (2010), se faz necessário organizar estratégias para ações no campo da educação e formação socioambiental. Mas, de que modo?

Para essa equipe, o ato de transmutar documentos oficiais em saberes e práticas sustentáveis é algo que pode ser feito por meio da modalidade de educação a distância. Considerando as condições socioambientais fluminenses, em particular e brasileiras, isso é algo imperioso e que impõe às escolas a tarefa de: 1- contribuir para alterar padrões de desenvolvimento vigentes no país que incorporam a noção de abundância e de inesgotabilidade dos recursos naturais; 2- formar cidadãos conscientes de que produzem conhecimentos e intervêm na realidade potencializando tais ações com base em valores voltados à sustentabilidade em suas múltiplas dimensões; 3- elaborar estratégias de aprendizagem que incorporem a idéia de ligação da teoria e da prática, conhecimento científico e senso comum, valores e ação, de modo a propiciar o entendimento dos fenômenos complexos e das vastas correspondências entre mente, corpo, linguagem, pensamento, cultura e ambiente; 4- expandir o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e abordagens interpretativas da realidade que apresentem a capacidade de articular multidimensionalidade e multireferencialidade do ser humano.

A educação propicia esta transmutação ao preconizar escolas que pautem seus trabalhos em conceitos de ambiente e sustentabilidade. Esta, para ser sustentável deve incluir um aprendizado contínuo e interdisciplinar, onde o processo pedagógico requeira uma reflexão ambiental que incite não apenas responsabilidades ecológicas, mas o repensar de um modelo de sociedade, de uma ressignificação de modos de vida e trabalho. Diante deste desafio, os educadores devem ser, por um lado, flexíveis, capazes de integrar vários conhecimentos para cumprir os objetivos propostos e, de outro, firmes, no sentido de não negligenciar a noção de indissociabilidade entre cognição e cultura (LATOUR, 1994).

Neste contexto, este projeto reconhece a escola como um espaço educador sustentável em três dimensões conectadas - o espaço, o currículo e a gestão -, que visa repensar a articulação das premissas da sustentabilidade socioambiental com o

currículo, envolvendo estudantes, membros da comunidade, professores, funcionários e gestores em diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida e formação de multiplicadores, por meio de um curso de extensão semipresencial. Este curso pretende contribuir para o aprimoramento de conhecimentos e das habilidades necessárias para a consolidação do processo referente às escolas sustentáveis.

Nesse sentido, justifica-se a descrição do projeto E-26 110.670.2012/FAPERJ “A vida cotidiana fluminense sob a perspectiva multidisciplinar das Escolas Sustentáveis”, considerando que a constante preparação de educadores para o campo socioambiental implica diálogo ativo entre diferentes grupos para identificar, problematizar e prever equacionamento de problemas locais e conduzir, de forma compartilhada, o processo educacional em prol da melhoria da qualidade das vidas de todos os seres e do planeta como um todo.

Temos como objetivo precípua contribuir para a formação de professores, gestores e comunidade escolar – coletivos – por meio do estabelecimento de reflexões e discussões, do fomento de estudos de problemas e temas relevantes, da criação e manutenção de redes locais e intermunicipais e da elaboração de estratégias de ação, sempre à luz de um enfoque multidisciplinar na modalidade de ensino à distância. Para tanto, teremos como base a criação de espaços educacionais sustentáveis nas escolas públicas envolvidas denominados Salas Ler o Mundo (uma referência a obra de Affonso Romano de Sant’Anna) e a criação de um ambiente virtual de interação. A partir da oxigenação e da inserção de novas dinâmicas e conceitos nas práticas escolares, pretendemos municiar suas comunidades para participação nos processos e questões de seu entorno e estimular os atores sociais, individualmente, a protagonizarem as ações que influenciam diretamente suas vidas.

As escolas participantes do projeto são de regiões afetadas por problemas socioambientais e, em nossa análise inicial do panorama do Estado do Rio de Janeiro, optamos pelos municípios Itatiaia, Resende, Paraty e Angra dos Reis por possuírem questões já reconhecidas, tais como: crescimento populacional, desenvolvimento econômico, atividade pesqueira, impactos advindos de empreendimentos estatais (Petrobras, Companhia Siderúrgica Nacional, Usina Nuclear) e particulares, processo de reestruturação produtiva e territorial, a importância do cidadão e de sua força de trabalho, especulação imobiliária, ocupação desordenada, turismo etc. Estas questões aliadas às questões levantadas pelos diagnósticos socioambientais, elaborados de modo compartilhado, permitirão a discussão dos Projetos Político-pedagógicos das escolas municipais, a construção das Agendas 21 escolares e fomentarão a criação de materiais

e artigos científicos pelos participantes. Tais materiais e artigos alimentarão o ambiente virtual criado no âmbito do referido projeto de pesquisa e extensão. Ressaltamos que nos pautaremos na percepção e nos saberes das comunidades acerca da educação, do ambiente e da saúde para a elaboração de estratégias capazes de minimizar as questões diagnosticadas pelos atores locais.

Um caminho teórico e metodológico

Consideramos a existência da noção hegemônica segundo a qual, em nossa sociedade, o conhecimento técnico-científico alcançou o posto de “dono da verdade” sobre a natureza, com autorização para decidir sobre nossa experiência coletiva frente aos riscos socioambientais e para a saúde provenientes, por exemplo, de terapias genéticas, consumo de alimentos transgênicos, instalação de polos industriais e estradas, utilização de energia nuclear, construção de barragens e usinas e tudo o que é “invisível” ao cidadão comum. Por outro lado, consideramos, ainda, que o progresso não atinge igualmente a todos: existem outras formas e saberes sobre a natureza e a saúde. Se nos damos conta que os técnicos e cientistas não podem decidir, em tempo real, sobre os riscos construídos pelos objetos fabricados nos laboratórios, por que não aceitar, em acordo com os antropólogos da ciência, que estamos compartilhando com os cientistas e outros *experts*, seus protocolos de experiência, isto é, protocolos de “experiência coletiva”? Se há uma pesquisa que se desenvolve “confinada”, por que não aceitar que parte dela ocorre “em pleno ar” (CALLON, 2003), e que as escolas atuam como um de seus “laboratórios”? (BRANQUINHO, 2004)

Sensíveis a esses questionamentos, não deveríamos, nós, educadores, nos perguntar sobre as consequências, para nosso modo de educar em ciência e trabalhar as questões socioambientais, em buscar superar os abismos dualistas que estabelecemos entre natureza e cultura, sujeito e objeto, fatos e valores? Afinal, não são as disciplinas científicas que nos colocam em contato com esses objetos híbridos fabricados pelos cientistas? E a educação a distância, que lugar ocupa nesse impasse?

Nesse sentido, as ações no âmbito do projeto foram pautadas na metodologia da pesquisa-ação em um diálogo com os conceitos do campo da educação à distância. Tal campo propicia aos discentes e pesquisadores um envolvimento orgânico e uma relação intersubjetiva com diferentes participantes dos modos de vida e trabalho das comunidades onde se situam as escolas municipais. Atuando dentro desse desenho alternativo de educação, os envolvidos desempenham um papel ativo na própria

realidade dos fatos observados relativizando distância geográfica e temporal (THIOLLENT,1988).

Ao requerer a participação ativa dos pesquisadores no processo de investigação através do contato permanente com o público envolvido, que no caso da proposta deste projeto, é constituído por os moradores de diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, através de um curso semipresencial, buscaremos instituir um caminho onde a ciência e os saberes das comunidades escolares possam agir de forma complementar em relação ao ambiente através de um trabalho de base multidisciplinar.

O presente artigo pretende apresentar o curso de extensão semipresencial 80h estruturado sob a perspectiva da relação teoria-prática, fundamentado na educação dialógica (FREIRE, 1996). Ele contará com encontros presenciais e com atividades virtuais mediadas por “tutores” através de ambientes digitais, a exemplo dos ambientes virtuais de aprendizagem. O objetivo desse trabalho de base multidisciplinar não é o de “formar” especialistas, mas, sim, de fazer aflorar em cada participante a sua afinidade com o ambiente em que vive. Tal afinidade, esperamos resgatar em um trabalho de longa duração como deve ser uma atividade voltada para o ambiente. Afinal, não se transforma um quadro crítico ou se cura um doente com uma ação pontual.

Os encontros presenciais e a metodologia *online* partem do princípio da articulação teoria-prática, conceito-contexto, cognição-cultura, desenvolvendo atividades junto aos participantes-cursistas e visando intervenção. Estes encontros planejados para as Salas Ler o Mundo nascem da construção ou adequação de espaços físicos já existentes nas escolas. Tais salas, em um primeiro momento, alocam a capacitação dos participantes interessados no curso: uma vivência semipresencial. Após esse primeiro momento, cada escola terá como legado do projeto um espaço de referência ao ambiente, direcionado a reuniões, pesquisas e demais atividades voltadas às questões socioambientais locais.

As atividades *online* possuem a aplicabilidade necessária, estruturadas no ambiente virtual específico do projeto, que possui em seu desenho didático, conteúdos hipertextuais e multimídia (audiovisuais, textos variados – científicos, artísticos, jornalísticas, situações de sala de aula -, projetos de ensino-aprendizagem e estudos de casos). Sendo a Educação a Distância colaborativa e compartilhada em sua essência, trazendo implícita uma visão de educação em redes (FARIA, 2006), além dos conteúdos para auto-estudo, os participantes-cursistas contam com situações de aprendizagem colaborativas. Os participantes-cursistas, professores ou não, são organizados em grupos de 30 participantes por sala de aula online.

A equipe formadora é multidisciplinar, tendo atuação em diversas áreas. Desta maneira, desejamos contribuir para a instalação de um ponto de vista teórico-metodológico que envolva questões próprias tanto às ciências naturais quanto sociais sobre o local estudado: a teoria do ator-rede (LATOUR, 2004). Assim, podemos entender a demanda socioambiental local, fazendo um diagnóstico distinto e profundo, que não leve em conta somente aspectos individuais, mas o ambiente como um todo e os diversos saberes a ele associado.

O coletivo se comunica em rede, em ambiente virtual específico, além de reuniões estratégicas promovidas pela coordenação pedagógica e acadêmica.

Ressaltamos que o ambiente virtual criado no âmbito do projeto tem dupla inserção: é ambiente de ensino-aprendizagem e um espaço de divulgação dos primeiros resultados da pesquisa técnico-científica do projeto conquistados/elaborados pelos participantes. Assim, a partir do diagnóstico socioambiental elaborado pela equipe multidisciplinar do projeto e demais participantes, este ambiente virtual serve para divulgação da produção científica, para armazenamento de arquivos de conteúdos didáticos, servindo como fonte e meio de divulgação de pesquisa, além de promover a disseminação do conhecimento produzido. Os participantes são estimulados/orientados a publicar em outras mídias. Para isso, contamos com a parceria do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGMA/UERJ), da Faculdade de Educação da UERJ a partir do seu Departamento de Ciências Sociais e Educação e do Polo UERJ/CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro), todos setores bem sucedidos na sua área de atuação. Com isto, foi possível criar um ambiente virtual único e diferenciado que agirá em longo prazo, visto que após o término do projeto, por meio de um página virtual criada especificamente para disseminação das atividades, a comunidade manterá seu processo de reflexão sobre as questões socioambientais e acessará o que produziu a partir desta experiência, bem como outros produtos disponibilizados na página. Desta forma, eles podem manter uma troca de informações, até mesmo com os outros municípios que não são diretamente afetados pelo presente projeto.

Nessa perspectiva, a construção das Salas Ler o Mundo, de suma importância para o desenvolvimento das atividades em cada escola, permite o compartilhamento de informações, sendo um espaço para ponderações sobre as demandas locais e debates na busca de desenvolvimento pautado em novos paradigmas nos quais o conhecimento científico é mais uma maneira de construir verdades sobre a realidade e não a única maneira.

80h “no ar”

Ao longo do curso semipresencial serão desenvolvidos projetos coletivos, chamados planos de ação – resultantes da pesquisa-ação – implementados por seus coautores - participantes-cursistas - e avaliados por toda equipe durante o processo de formação.

Sendo a equipe multidisciplinar, cada pesquisador irá supervisionar todos os procedimentos realizados pelos professores no seu eixo temático específico. Além disso, a equipe se comunicará em rede, em ambiente virtual específico, além de reuniões estratégicas promovidas pela coordenação pedagógica e acadêmica.

Os cursos terão carga-horária de 80 horas assim distribuídas:

- 1- 20 horas presenciais – em até três encontros;
- 2- 60 horas online – no período de 3 a 4 meses.

Serão duas turmas de 30 alunos, com o seguinte conteúdo:

Módulo 1: Diagnóstico

- Projeto: Estabelecendo o marco-zero da escola, com a sua pegada ecológica.
 - Objetivo: Envolver a escola em um amplo diagnóstico de sua situação atual. O diagnóstico será conduzido, de forma interdisciplinar, por toda a comunidade escolar, com o levantamento e a compreensão das problemáticas.
- Conceitos a serem desenvolvidos: Educação ambiental, territórios sustentáveis, escola como espaço educacional sustentável, princípios e valores da sustentabilidade.
- Produto:
 - dos estudantes: Comunicação em diferentes linguagens – jornal, teatro, música, por exemplo – da pegada ecológica da escola.
 - dos professores: Plano de aula sobre como inserir a pegada ecológica na sua disciplina, de modo que se consiga a conexão com o cotidiano dos alunos, da comunidade e do país.

Módulo 2: Projeto de melhoria da qualidade de vida

- Projeto: sobre as temáticas do entorno da escola, alimentação, qualidade de vida, saúde, trabalho “verde”.
- Objetivo: realizar um resgate (considerando os componentes curriculares) dos saberes locais sustentáveis da biorregião onde se situa a escola. Esse resgate deverá ser

feito com diferentes abordagens das temáticas acima e trabalhando os diversos círculos em que se dão as relações seres humanos/natureza: pessoa/família, escola/comunidade, Brasil/Planeta.

- Conceitos a serem desenvolvidos: saberes locais e tradicionais, agroecologia, biodiversidade, sociodiversidade, etc.

- Produto:

- Estudantes: criar o seu blog (ou outro meio) das informações coletadas a partir de cada componente curricular.

- Professores: articulação das informações coletadas com os componentes curriculares.

Módulo 3: Projeto de ecoeficiência

- Projeto: Ecoeficiência (em termos de água, energia e/ou transportes), trabalho “verde”.

Objetivos: reestruturar as práticas da comunidade escolar, bem como a sua influência na vida da pessoa/família, escola/ comunidade, Brasil/Planeta. Modificar as formas de gestão a partir das mudanças no espaço e nos componentes curriculares.

- Conceitos a serem desenvolvidos: matriz energética, mobilidade, consumo sustentável.

- Produto:

- Estudantes: alimentar o seu blog (ou outro meio) para informar as ações de ecoeficiência.

- Professores: inserção no currículo dos temas tratados e indicações de mudanças curriculares e proposta de reformulação do PPP.

Resultados Esperados

Com a implementação do Projeto “A vida cotidiana fluminense sob a perspectiva multidisciplinar das Escolas Sustentáveis” esperamos subsidiar reflexões que contribuam para o surgimento de olhares sobre a vida e o ambiente no Estado do Rio de Janeiro, assim como para o que significa ser multidisciplinar: diálogo entre diferentes saberes, acadêmicos ou não.

O fio condutor é, assim, a re-valorização dos elos entre as comunidades técnico-científicas ou não e o ambiente, através da história e da cultura popular aliada aos saberes científicos (BRANQUINHO, 2007). Nesse processo, colaboramos para estimular os coletivos a participar do exercício da dúvida intelectual, experimentando

espírito questionador baseado na observação e na estruturação de diagnósticos socioambientais, ambos pautados pela criticidade. A reestruturação do projeto político pedagógico (PPP) e a criação Agendas 21 escolares, além de possibilitarem discussões, investigações e a união dos saberes das comunidades aos saberes acadêmicos em seu período de elaboração, auxiliam na atuação direta das populações locais na consecução de estratégias e mudanças socioambientais.

A organização e a manutenção das Salas Ler o Mundo são um dos resultados. Tais espaços propiciam a ampliação dos estudos e leituras acerca do ambiente e estimulam e subsidiam o desenvolvimento de futuros projetos gerados nas próprias escolas.

Através do ambiente virtual de aprendizagem buscamos divulgar materiais que privilegiem a contextualização e a história ambiental de cada município e a produção científica dos professores envolvidos. O conteúdo científico está articulado com os saberes produzidos localmente e o ambiente é palco da interação entre profissionais da educação de diferentes localidades do Estado do Rio de Janeiro.

Ansiamos que as ações e as atividades desenvolvidas estimulem o pleno exercício da cidadania das comunidades escolares atingidas e fortaleçam as relações estabelecidas entre os atores envolvidos e o ambiente do entorno. Essa sinergia alavanca a busca por melhorias no ambiente, na saúde e na educação, propiciando uma vida mais igualitária a comunidades de regiões diversas de nosso Estado e, certamente, nos outros.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Adilson Ribeiro. **Educação Ambiental e Sustentabilidade: desafios para a sua aplicabilidade**. Monografia apresentada ao Departamento de Agronomia da Universidade Federal de Lavras, MG, 2010.

Brasil ocupa 84ª posição entre 187 países no IDH 2011. Disponível em <gl.globo.com>. Acesso em 13 de março de 2012.

BRANQUINHO, Fatima Teresa Braga. Contribuição da Antropologia da Ciência à Educação em Ciência, Ambiente e Saúde. **Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?** 27ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, Rio de Janeiro: ANPED, 2004. GT 22, pp1-11.

BRANQUINHO, Fatima Teresa Braga. **O Poder das Ervas nos Saberes Popular e Científico**. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

CALLON, M. **Agir dans um monde incertain, recherche confinee et recherche de plein air**. [mensagem de trabalho]mensagem recebida por < fatimabb@ uol.com.br> em 4 mar. 2004.
CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, E. T. (org.). **Educação Presencial e Virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FELZENSZWALB, Israel; PALATNIK, David. **A terra.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2012.

_____. **A Água.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2011.

_____. **As Plantas.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2010.

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

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos: ensaio de Antropologia Simétrica.** Rio de Janeiro: Ed 34, 1994.

_____. **Políticas da Natureza: como fazer ciência na democracia.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.

LEGAN, Lucia. **A escola sustentável – Eco-alfabetizando pelo ambiente.** 2ª edição. Pirenópolis/São Paulo: Ecocentro IPEC e Imprensa Oficial, 2007.

Pôsters

Formação Docente Universitária e as TIC nos países do MERCOSUL¹

Lílian Kelly de Almeida Figueiredo
Universidade Federal de Alagoas
Professor Assistente I

RESUMO

A problematização que consiste esta pesquisa está baseada por duas ordens de realidade: as políticas destinadas à formação docente universitária e de que forma estas beneficiam o uso das TIC e como favorecem um melhor desempenho nas atividades dos docentes da UFAL. Os países do MERCOSUL que pesquisam sobre FDU estarão articulando na construção de políticas públicas para a UFAL. Trata-se de uma pesquisa-ação, voltada na sua própria essência, em compreender os fenômenos sociais que levam ao entendimento de ações quanto a formação docente universitária e ao uso e integração das mídias como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente Universitária; TIC; Ensino e aprendizagem; MERCOSUL.

ABSTRACT

The questioning is that this research is based on two orders of reality: policies aimed at teacher training college and how they benefit from the use of ICT and how they foster a better performance in activities of the faculty of UFAL. The MERCOSUR countries that research on FDU will be coordinating the construction of public policies for UFAL. This is an action research, focused in its very essence, to understand the social phenomena that lead to the understanding of actions and teacher training college and the use and integration of media as mediators of the process of teaching and learning.

Keywords: Teacher Training University - ICT - Teaching and Learning - MERCOSUR.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Experiência em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

Objetos de Aprendizagem em Pop Art: Possibilidades para o Ensino de Artes Visuais¹

Sylvana Karla da Silva de Lemos SANTOS²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

As tecnologias digitais, cada vez mais presentes na rotina das pessoas, permitem a conexão com o mundo da internet das mais diversas formas. Os benefícios do uso dessas novas tecnologias, aliados ao planejamento educacional para a criação de materiais didáticos, resulta em novas propostas de ensino e aprendizagem. Este trabalho propõe o desenvolvimento de objetos de aprendizagem para o ensino de artes visuais, com enfoque no movimento artístico Pop Art. De acordo com os estudos realizados, considerando os referenciais do movimento e seus representantes, Andy Warhol, Roy Lichtenstein e Romero Britto, o objeto de aprendizagem foi idealizado de forma modular. O planejamento criterioso levou em consideração a faixa etária e a melhor linguagem a ser adotada, bem como a escolha do *software* que melhor atende a proposta. O desenho instrucional fixo foi adotado para adaptar o objeto de aprendizagem ao conteúdo e ao aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Pop Art; Desenho Instrucional; Objetos de Aprendizagem; Ensino de Artes.

ABSTRACT

Digital technologies, is increasingly present in the routine of the people, allow connection to the internet world in many different ways. An improvement of these new technologies, related with educational planning of instructional materials, is in harmony with creation of new proposals for teaching and learning. This paper proposes the development of learning objects for teaching visual arts, focusing on the art movement Pop Art. According to studies, considering the references of the movement and its representatives, Andy Warhol, Roy Lichtenstein and Romero Britto, the learning object was designed in a modular way. The careful planning takes into account the age and the best language to be adopted, and the choice of the software that best meets proposal. The adoption of fixed instructional design is to adjust the learning object content and student.

KEY WORDS: *Pop Art; Instructional Design; Learning objects; Teaching Arts.*

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Experiência em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância, 2012.

² Graduada em Análise de Sistemas, especialista em Desenho Instrucional e em Artes Visuais, mestre em Mecânica Computacional. Professora de Informática do Instituto Federal de Brasília - IFB, campus Gama, email: sylkarla@gmail.com

Curso de Análise de Consistência na Elaboração e Produção de Material Didático para EAD na Universidade Estadual de Goiás - UEG¹

Gislene Lisboa OLIVEIRA²
Valnides Araújo COSTA³
Noeli Antônia PIMENTEL⁴
Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO

RESUMO

A análise de consistência é um exame minucioso feito pelo analista de consistência sobre cada parte do material didático para verificar sua coerência e solidez, além da coesão entre todas as suas partes, de acordo com os critérios estabelecidos para essa avaliação. Nesse sentido, o curso de capacitação de professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para a análise de consistência da elaboração e produção de material didático teve como principal objetivo qualificar os docentes para realizarem esse tipo de exame minucioso do material didático, considerando: a contextualização, a clareza, a objetividade, a dialogicidade e a interatividade do material, para os quais foram estabelecidos percentuais para aprovação ou não do material didático produzido. O curso reforçou a forma de linguagem que se deve ter e dar ao material da Educação a Distância, mostrando ao professor conteudista a importância do diálogo e, como, de forma simples, pode-se abordar um conteúdo científico. Essa equipe, além disso, pode formar e preparar novos analistas de consistência, através de cursos de capacitação para esta função.

PALAVRAS CHAVES: Educação a Distância; Análise de Consistência; Critérios de Avaliação; Capacitação.

ABSTRACT

The consistency analysis is a thorough examination done by the analyst consistency on every part of the courseware to check their consistency and solidity, and cohesion between all its parts, according to the criteria established for this review. In this sense, the course of teacher training at the State University of Goiás (UEG) for the consistency analysis of the development and production of educational material aimed to qualify teachers for making such thorough examination of materials, considering: the contextualization, clarity, objectivity, and dialogical interactivity material, for which it was established percentage for approval or not of the teaching material produced. The course reinforced the form of language and it should give the material of Distance Education, showing the content teacher and the importance of dialogue as, simply, one

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Experiência em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Autora do Curso. Docente da Universidade Estadual de Goiás, e-mail: gislene.lisboa@ueg.br

³ Co-autor do Curso. Técnico da Universidade Estadual de Goiás, e-mail: valnides@ueg.br

⁴ Co-autora do Curso. Docente da Universidade Estadual de Goiás, e-mail: noeli@ueg.br

can approach a scientific content. This team also can train and prepare new analysts consistency through training courses for this function.

KEYWORDS: *Distance Education; Consistency Analysis; Criteria of Evaluation; Training; Capacitance.*

Cadernos Didáticos para a Rede e-Tec Brasil: Uma Pesquisa Exploratória¹

Rosemeri Coelho NUNES²
Andrino FERNANDES³
Araci Hack CATAPAN⁴

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados parciais do Projeto de Pesquisa Currículo Referência II, subgrupo Material Didático que tem por objetivo equacionar a produção dos cadernos pedagógicos existentes para os cursos da Rede e-Tec Brasil, observando a sua adequação ao Currículo Referência e propondo sua disponibilização de acordo com critérios de classificação. Este projeto possibilitou: identificar parcialmente os diferentes estágios em que se encontra a produção de cadernos didáticos, analisar a disponibilização atual dos mesmos, levantar dados quantitativos referentes a esta produção e, com base nestes resultados, propor a disponibilização dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: currículo referência; material didático; educação a distância.

ABSTRACT

This article presents partial results of the Research Project II subgroup Curriculum Reference Didactic Material with the aim of considering the production and availability of teaching packages and educational books for Network-Tec Brazil courses, observing their suitability in accordance with the Reference Curriculum established classification criteria. This project allowed the identification of different stages for the production of didactic books, the analysis of their suitability and availability by surveying quantitative data related to the issue as well as to production and; based on results, the proposition for provision thereof.

KEY-WORDS: reference curriculum; teaching materials; distance education.

1 Trabalho apresentado na Divisão Temática Experiência em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

2 Instituto Federal de Santa Catarina . Professora de Informática , email: rose@ifsc.edu.br

3 Instituto Federal de Santa Catarina. Professor de Informática, email: andrino@ifsc.edu.br

4 Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Currículo Referência II, aracihack@gmail.com

OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA APOIO AO ENSINO – uma pesquisa aplicada à lógica de programação¹

Andrino FERNANDES²

Anna Luiza ESPÍNDOLA³

Marina Oliveira PINHEIRO⁴

Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC

RESUMO

O desenvolvimento de objetos de aprendizagem se destaca como um dos grandes empregos da tecnologia na educação e, em especial, para a Educação a Distância. Tais ferramentas permitem aperfeiçoar processos pedagógicos em áreas de conhecimento caracterizadas pela dificuldade de assimilação por parte de alunos. Neste sentido, este trabalho é uma atividade de pesquisa realizada no Instituto Federal de Santa Catarina que consiste no desenvolvimento de objetos de aprendizagem para o aperfeiçoamento didático pedagógico para a lógica de programação – uma área relacionada e fundamental ao desenvolvimento de programas para computador. Em atividades como esta é importante o estabelecimento de um planejamento pedagógico adequado assim como as estratégias cognitivas, a facilidade de acesso e a efetividade de objetos de aprendizagem. A pesquisa apresenta a metodologia utilizada no projeto de pesquisa e os resultados da avaliação de um protótipo desenvolvido e utilizado por alunos e professores. A experiência ressalta a importância da disseminação de políticas de incentivo para formação de uma comunidade de aprendizagem na produção de objetos de aprendizagem para a evolução de tais práticas pedagógicas. É necessário, também, estabelecer reflexões resultantes das experiências no uso da informática para elaboração de atividades pedagógicas e de uma nova cultura de trabalho multidisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Objetos de Aprendizagem; Lógica de Programação; Educação.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática: Experiência em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Orientador do Projeto de Pesquisa. Professor do Curso Técnico em Informática do IFSC e Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação pelo IFSC, e-mail: andrino@ifsc.edu.br

³ Técnica em Informática e estudante do 2º semestre do Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação pelo IFSC, email: annaluizaespindola94@gmail.com

⁴ Técnica em Informática pelo IFSC e estudante do 1º semestre do Curso de Graduação em Sistemas de Informação pela UFSC, email: ma.oliveira7@gmail.com

Desvendando o cotidiano escolar por meio de um Relato de Experiência¹

Patrícia Pastori²
Maria José de Resende Ferreira³
Alexandre Fraga Araújo⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Espírito Santo, ES⁵.

RESUMO

A análise e a reflexão acerca do processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da dinâmica organizacional e didático pedagógico. A realidade escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Pianzola e a reestruturação constante do PPP como forma de construção de um espaço voltado para a formação cognitiva, psíquica, social, cultural e política e de atuação na formação de cidadãos conscientes e críticos. Os princípios filosóficos da escola e a organização das relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político Pedagógico; realidade escolar; formação integral; cidadania.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos de Gestão em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Estudante de Licenciatura 7º. semestre do Curso de Licenciatura em Informática do IFES, email: ptpastori@yahoo.com.br.

³ Orientadora do trabalho. Professora do Curso de Licenciatura em Informática do IFES, email: majoresende@yahoo.com.br.

⁴ Orientador do trabalho. Coordenador do Curso de Licenciatura em Informática do IFES, email: alexandre.fraga.araujo@gmail.com.

⁵ Nossos agradecimentos pelo apoio das tutoras Silvia Scussulim, Joelma De Riz e da colega Gabriela F. Grillo. Agradecimentos pela parceria da EMEF Luiz Pianzola e da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, ES.

Elaboração de curso no MOODLE por mestrandas da UFRPE: um relato de experiência do PPGTEG¹

Roberta Gonçalves Gomes MARQUES²

Sarah Jackelliny da Silva RODRIGUES³

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar o processo de desenvolvimento de um curso de formação continuada no Ambiente Virtual de Aprendizagem na plataforma Moodle, o qual foi requisito para a conclusão da disciplina de Introdução a Educação a Distância, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG), nível de mestrado. A Educação a Distância (EAD) juntamente com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação provocaram quebras de paradigmas e mudanças profundas nas maneiras de ensinar e aprender, estas mudanças demandam a formação de profissionais e pesquisadores especializados nesta modalidade de ensino, que desenvolvam métodos de ensino, modelos pedagógicos e tecnologias que atendam as especificidades da EAD. A elaboração de um curso no Moodle possibilitou, aos alunos do PPGTEG, conhecer na práxis quais são os paradigmas a serem superados na execução de um curso a distância. Pretende-se aqui relatar sinteticamente o processo de construção coletiva do curso e alguns procedimentos e dificuldades encontradas durante o seu desenvolvimento e execução.

PALAVRAS CHAVES: EAD, Moodle, produção de material, formação continuada.

ABSTRACT

This paper aims to describe the development process of a continuing education course in a Virtual Learning Environment, the Moodle platform, which was a requirement for the completion of the course Introduction to Distance Education in the Graduate Program in Technology and management of e-learning (PPGTEG), Masters level. The e-learning along with the development of information technologies and communication breaks paradigms and caused profound changes in ways of teaching and learning, these changes require the training of professionals and researchers specializing in this type of education, to develop methods education, pedagogical models and technologies that address the specifics of the e-learning. The development of a course in Moodle enabled, the students PPGTEG, in praxis know what are the paradigms to be overcome in implementing a distance learning course. The intention here is to report summarizes the process of collective construction of the course and report some procedures and difficulties encountered during its development and implementation.

Keywords: distance learning, Moodle, material production, continuing education

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Experiência em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Estudante do Programa de Pós- graduação em Tecnologia e Gestão em EAD da UFRPE, email: robertagm@hotmail.com.

³ Estudante do Programa de Pós- graduação em Tecnologia e Gestão em EAD da UFRPE, email: Sarah_jackelliny@msn.com.

Análise da Implantação do PNAP no Núcleo de EaD da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA¹

Vivian Adriana Ramos Gomes

Andre Luiz Paiva

Elisangela Cíntia Martins Rocha

Núcleo De Educação a Distância – Uemanet da Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO/ABSTRACT

O presente artigo aborda a implantação do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, que dá continuidade ao fomento dos cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil nas universidades brasileiras. Fazendo parte contingente de instituições superiores participantes, em 2009 a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA através de seu Núcleo de Educação à Distância – Uemanet destinou 5.500 vagas distribuídas nos cursos superiores (bacharelado) e de (especialização) à distância, prioritariamente na área de Gestão Pública, visando a transformações sócio-educacionais nos municípios participantes do projeto, a partir de investimentos públicos gratuitos em Educação. Oportunizando a comunidade formação adequada para intervir na realidade social, política e econômica tanto local quanto nacionalmente. Apresentando uma breve análise de como estão os aspectos da gestão dos cursos tanto de graduação quanto de especialização do PNAP no Uemaet, com enfoque na gestão em EAD dos cursos. Nesse contexto, apresentamos dados sobre a primeira oferta dos cursos de especialização (2009-2011) e a perspectiva dessa modalidade para novas ofertas. Utilizando o método histórico-dialético para mostrar a evolução da UAB até o surgimento do PNAP e os desafios para a equipe de gestão dos cursos PNAP. Os dados foram obtidos através do banco de dados das inscrições feitas com mais de 5.500 inscritos no processo seletivo em todos os pólos envolvidos e das matrículas feitas após aprovação. Diante disso, pretendemos apresentar o perfil do alunado da 1ª oferta das especializações do PNAP e os principais desafios enfrentados nesta primeira oferta do PNAP.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação a Distância; Ensino Superior; Gestão; Universidade Aberta do Brasil.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Experiências em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

A Importância da Interação entre Tutor a Distância e o Tutor Presencial no Processo Pedagógico no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Modalidade EAD da Universidade Federal de Goiás ¹

Rosana Alves BORGES²

Walquíria ARRUDA³

Gláucia Maria CAVASIN⁴

Universidade Federal de Goiás, Instituto de Ciências Biológicas, Goiânia-GO

RESUMO

Este artigo enfatiza a importância da interação entre o tutor a distância e o tutor presencial no processo pedagógico no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Modalidade EAD da Universidade Federal de Goiás, evidenciando que a sintonia entre eles é de fundamental importância e que se faz necessário explorar as enormes possibilidades que o ensino a distância traz. Com a realização de semanas de planejamento e utilização de organogramas para integração entre os tutores e diversos membros do curso, foi possível realizar a pré-preparação de materiais, avaliações, cadernos de atividades, atividades presenciais teóricas e práticas. Desta forma observou-se que com a utilização do organograma houve uma maior interação entre os tutores a distância e presencial, assim como da divisão de trabalho entre eles, aliado ao fato de ser possível detectar os pontos falhos da equipe e solucioná-los rapidamente. Concluímos que o organograma aperfeiçoa o tempo de trabalho, acompanha e avalia cada etapa e torna mais fácil atingir as metas pré-estabelecidas. Os diversos aspectos do planejamento levantados neste artigo contribuem para uma aprendizagem realmente significativa.

PALAVRAS-CHAVE: tutor; educação a distância; processo pedagógico.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professor conteudista do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD Fase II da Universidade Federal de Goiás (UFG), e-mail: rosana.borges2004@ig.com.br

³ Professor conteudista do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD Fase II da Universidade Federal de Goiás (UFG), e-mail: walquiriaufg@gmail.com

⁴ Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD Fase II da Universidade Federal de Goiás (UFG), e-mail: glaucciavasin@gmail.com

Capacitação de Dirigentes Municipais de Educação em Minas Gerais¹

Gelson Assis VIVEIRO²

Rosilene Oliveira de CARVALHO³

Fernando Selmar Rocha FIDALGO⁴
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG

RESUMO

O cargo de Dirigente Municipal de Educação envolve desafios e responsabilidades fundamentais na construção da educação básica de qualidade. Por ser um cargo de confiança da administração municipal, a capacidade técnica não é necessariamente um critério considerado na escolha do nome que irá gerir a pasta. Buscando capacitar os gestores da educação no âmbito dos municípios o Ministério da Educação - MEC, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME criou o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME. O programa é um curso que traz informações e conceitos de planejamento, organização e gestão, financiamento e infraestrutura. Ofertado na modalidade à distância, o curso tornou-se acessível a todos os gestores, rompendo com as dificuldades de locomoção.

Este estudo avalia os resultados de participação e aproveitamento do curso, bem como a infraestrutura e recursos humanos disponibilizados no planejamento e execução do mesmo. Os resultados apontam a importância e necessidade de investir na formação e qualificação dos gestores da educação municipal bem como a acessibilidade a este tipo de curso proporcionada pela educação na modalidade a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância; Dirigente Municipal de Educação; PRADIME; UNDIME

ABSTRACT

The post of Municipal Education Officer involves challenges and fundamental responsibilities in the construction of basic education of quality. To be a confidence post of Municipal Administration, the technical capacity it's not necessarily a criterion considered in the choice of the name that will generate the folder. Seeking to train education managers at the municipal levels the Education Ministry – MEC, in partnership with Nacional Union of Municipal Education Officers – UNDIME created the Support Program for Education Municipal Officers – PRADIME. The program is a course that brings informations and planning concepts, organization and management, financing and structure. Offered in distance mode, the course became acessible to all managers, breaking with

1 Trabalho apresentado na Divisão Temática AT 5 - Capacitação de Dirigentes Municipais de Educação em Minas Gerais, do I Seminário Internacional de Educação a Distância (SEMEAD).

2 Licenciado em Matemática e Professor Pesquisador do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFMG).

3 Licenciada em Matemática e Professora Pesquisadora do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFMG).

4 Professor Associado da Faculdade de Educação da UFMG e Diretor do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFMG).

mobility difficulties.

This study evaluates the participation results and utilization of course, as well as the infrastructure and human resources available in planning and executing it. The results show the importance and necessity of investing in training and qualification of the Municipal Education Manager as well as the accessibility to this kind of course provided by distance education.

Keywords: Distance Education; Municipal Education Officer, PRADIME; UNDIME

Formação Inicial e Continuada de Tutores no Núcleo de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro ¹

Aline Pinto AMORIM ²
Ana Luiza de Oliveira SANTOS³
José da Silva OLIVEIRA⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Nilo Peçanha - Pinheiral, RJ

RESUMO

Este artigo versa sobre o trabalho de formação de tutores a distância que é desenvolvido no Núcleo de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – NEaD/IFRJ – Campus Nilo Peçanha-Pinheiral, apresentando o início das atividades de formação e a perspectiva atual de formação inicial e continuada, constantemente refletida pela coordenação geral, coordenação de tutoria e equipe de professores que atuam nos cursos de formação. Discorre, ainda, sobre a última edição realizada no ano de 2012, que contou com três Eixos de estudo, sendo o Eixo 1 *Ambientação em EaD*, o Eixo 2 *Interação, Comunicação e Escrita* e o Eixo 3 *Feedback na Tutoria*, apontando reflexões e resultados a partir de análise realizada pela equipe ao término do último curso de formação de tutores.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; tutoria; formação de tutores.

ABSTRACT

This paper discusses the work of the distance tutor training that is developed at the Center for Distance Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro - Nead / IFRJ - Campus Nilo Peçanha-Pinheiral, showing the beginning of activities training and current perspective of initial and continuing training, constantly reflected by the overall coordination, coordinating and mentoring team of teachers who work in training courses. It talks, too, about the last edition held in 2012, which featured three axes study, the Axis 1 *Ambiance in distance education*, the Axis 2 *Interaction, Communication and Writing* and Axis 3 *Feedback in Tutoring*,

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Experiências em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professora no IFRJ - campus Nilo Peçanha-Pinheiral e Coordenadora de Tutoria no Núcleo de Educação a Distância – NEaD/IFRJ, email: aline.amorim@ifrj.edu.br

³ Professora no IFRJ - campus Nilo Peçanha-Pinheiral e Coordenadora Geral no Núcleo de Educação a Distância – NEaD/IFRJ, email: ana.oliveira@ifrj.edu.br

⁴ Coordenador de Tutoria no Núcleo de Educação a Distância – NEaD/IFRJ , email: oliveirajosedasilva@gmail.com

pointing reflections and results from analysis undertaken by the team at the end of the last training course tutors.

KEYWORDS: distance education; tutoring; tutor training.

Tutoria em Educação a Distância: um relato de experiência¹

Gllauce Cristina de Araújo BRANDÃO²
Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN
Escola Agrícola de Jundiá – EAJ/UFRN

RESUMO

Este artigo tem por finalidade relatar uma experiência em construção: a atuação de tutoria em Educação a Distância no Curso Técnico em Informática da Escola Agrícola de Jundiá – EAJ/UFRN com participação da Escola Técnica Aberta do Brasil - Rede e-Tec Brasil, no polo de Ceará-mirim, enfatizando, dentre outras coisas, o relacionamento do tutor com os seus cursistas. É um trabalho que exige bastante dedicação e compromisso, já que se realiza com o apoio de uma instituição, a qual apostou e investiu na criação de cursos a distância. A partir da experiência e das reflexões aqui apresentadas, é possível perceber mais uma tentativa de tornar a Educação a Distância uma ação efetiva na educação brasileira. Apesar das ações existirem, e são muitas, não se percebe, explicitamente, o estabelecimento de políticas no campo desta nova modalidade de educação.

Palavras-chave: Tutoria; Educação a Distância; cursistas.

¹Exemplo: Trabalho apresentado na Divisão Temática de Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância. Tutoria em Educação a Distância: um relato de experiência Gllauce Cristina de Araújo Brandão.

²Graduada em Pedagogia pela UFRN e estudante do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar do IFRN na modalidade a distância. Tutora presencial do Curso Técnico em Informática da Escola Agrícola de Jundiá juntamente com a Escola Técnica Aberto do Brasil – Rede e-Tec. E-mail: gllaucebrandao@hotmail.com

Formação Continuada: contribuições do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar

Francisco Alexlanio Alves MAIA¹
Maria Betânia da Silva DANTAS²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

O referido trabalho é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo enquanto aluno do curso de especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar, ofertado pelo IFRN no Pólo Universitário do Município de Luis Gomes/RN, no qual resultará na construção do TCC (Trabalho de Conclusão do Curso). Nosso trabalho parte da necessidade de conhecer e analisar quais as contribuições deste curso de especialização na prática docente dos Pós-Graduandos, como também se atendeu de fato as suas expectativas quanto ao Curso ministrado. Para fundamentação teórica, ancoramos na LDB, 9394/96; Nóvoa 2005; Behar, 2005; Silva, 2005 dentre outros. Dessa forma realizamos pesquisa de campo e documental, através de uma aplicação de um questionário com dez questões para os alunos do referido curso, onde tínhamos como intuito saber qual a visão dos mesmos a respeito do curso como também na modalidade de ensino ofertada, salientamos que a nossa intenção era que os alunos expusessem de forma espontânea as suas visões sobre o curso, pois o questionário tinha perguntas que ia de encontro não só as questões do curso, mas também à sua modalidade e ensino no caso Educação a distancia – Ead. Diante exposto, os dados preliminares apontam que os pós-graduandos consideram a modalidade de ensino a distancia muito boa, pois não exige cumprimento de carga horária diária, e é flexível ao horário de trabalho dos alunos, e que o curso contribuiu de forma a atender as expectativas dos alunos, como também consideram de muita importância a atuação do curso, pois a partir do mesmo obtiveram um olhar reflexivo e crítico no seu fazer pedagógico, ou seja uma melhoria na sua atuação profissional.

Palavras-Chave: Formação, Pós-Graduandos e Educação a distância.

1. Aluno do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar – Polo de Luis Gomes/RN
2. Professora Orientadora do IFRN.

A EaD na Formação Continuada dos Professores do Sistema Público Municipal de Ensino de Parnamirim – RN: o Uso da Plataforma E-Proinfo

Tereza Cristina Félix de Andrade Silva
Pedro Gomes da Silva
Russiane da Costa Caxias

RESUMO

As novas tecnologias têm trazido muitas reflexões a respeito das formas de se ensinar e de se aprender, solicitando novas maneiras de se construir o conhecimento a partir do crescente acesso à inclusão digital e às diversas mídias. Através da internet, a Educação a Distância - EaD tem sido uma ferramenta muito presente na formação dos professores, conquistando um espaço cada vez mais valorizado. Neste sentido, o presente trabalho aborda a importância da EaD na formação continuada dos professores do Sistema Municipal de Ensino de Parnamirim / RN, através dos cursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e a sua contribuição para incorporação do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas práticas docentes em sala. Tem como objetivo principal dinamizar e ampliar o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs nas práticas pedagógicas dos professores das escolas públicas municipais de Parnamirim/RN, através do acesso aos cursos de formação continuada em EaD no ambiente colaborativo do E-proinfo. Os cursos oferecidos têm como principal metodologia o acesso a um ambiente interativo e colaborativo de formação à distância, a Plataforma do E-proinfo, que oferece ao cursista atividades interativas como: bate-papo, diário de bordo, fóruns, enquetes, biblioteca. Esta plataforma vem sendo utilizada por mais de 400 professores da rede municipal de ensino de Parnamirim, que realizam ou realizaram os 3 cursos oferecidos pelo PROINFO com uma carga horária de 180 horas dividida em 3 etapas. Iniciando com a introdução a Educação digital seguindo com o curso Ensinando e Aprendendo com as TICs e com a Elaboração de projetos; finalizando com aplicação de oficinas didáticas para a construção de ferramentas pedagógicas digitais. No desenvolvimento de cada etapa do curso o docente vai dominando a construção e elaboração de novas ferramentas digitais que envolve a integração das diferentes mídias e o seu uso pedagógica em sala de aula. Destacamos como importantes resultados a consolidação de um programa de formação continuada a distância para os educadores utilizando a plataforma e-proinfo, domínio e integração das mídias digitais na construção de projetos articulando o laboratório de informática à sala de aula com o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação, a dinamização pedagógica dos laboratórios de informática que passaram a funcionar como extensão da sala de aula, configurando-se no Projeto da escola como um espaço criativo, reflexivo e interdisciplinar de aprendizagem, a elaboração de conteúdos digitais com a construção de materiais didáticos utilizando diferentes recursos midiáticos como: podcast, videocasts, top motion, livros digitais e outros.

Palavras-Chave: Tecnologia; Educação à Distância; Formação de Professores.

Estágio Curricular Supervisionado no NEaD – Campus Nilo Peçanha-Pinheiral/IFRJ: organização, desafios e possibilidades ¹

Clara Regina AGOSTINI-OLIVEIRA²
Ana Luiza de Oliveira SANTOS³
Clarissa Ferreira PONTUAL⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Núcleo de Educação à Distância – Campus Nilo Peçanha-Pinheiral, NEaD – CANP / IFRJ

RESUMO

Este trabalho apresenta em linhas gerais alguns desafios e possibilidades encontrados para organização e implantação da orientação e do acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos Técnicos de Lazer, Serviços Públicos e Agente Comunitário de Saúde, oferecidos na modalidade à distância pelo Núcleo de Educação à Distância do Campus Nilo Peçanha-Pinheiral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ. Trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo. São também apresentados o IFRJ, o CANP, o NEAD e o estágio no NEAD com a utilização de uma Sala Virtual para apoio no acompanhamento e orientação de estágio.

Palavras-chave: Estágio; EAD; desafios; possibilidades

ABSTRACT

This paper provides an overview of some challenges and opportunities encountered in organizing and implementing the guidance and monitoring of Supervised Internship in Technical Courses Recreation, Public Services and Community Health Agent, offered in distance mode by the Center for Distance Education of campus Nilo Peçanha-Pinheiral, Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro - IFRJ. This is an experience report of a descriptive nature. We also present the IFRJ the CANP, and stage in the NEAD with the use of a Virtual Room to support the monitoring and mentoring internship.

Keywords: Training; Distance Learning; challenges, possibilities

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Experiência em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância – IFRN – 28 a 30/nov/2012.

² Coordenadora Adjunta e-Tec. Responsável pela Sala Virtual Estágio Curricular. NEaD/Campus Nilo Peçanha/IFRJ, e-mail: clara.oliveira@ifrj.edu.br.

³ Coordenadora Geral e-Tec. NEaD/Campus Nilo Peçanha/IFRJ, e-mail: ana.oliveira@ifrj.edu.br.

⁴ Coordenadora do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde. NEaD/Campus Nilo Peçanha/IFRJ, e-mail: clarissapontual.nead@yahoo.com.br.

Uma análise na formação de professores que atuam na educação básica: um estudo de caso na Escola Estadual Tiradentes.¹

Eudes Bruce FIALHO²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus
Centro - AM.

RESUMO

A missão do professor no ensino básico é caracterizada como sendo o principal pilar na formação do futuro cidadão, haja vista, que a partir daí o aluno já tem que ter uma preparação para se enquadrar de maneira participativa na sociedade, assim como trilhar seus caminhos no ensino superior, neste sentido uma boa formação docente facilitará a realização deste trabalho. Neste contexto, este trabalho busca analisar de forma específica a formação dos professores da educação básica, assim como a metodologia que vem sendo aplicada nas salas de aula, para tanto evidenciou-se uma pesquisa com o intuito de discutir o processo de formação docente dos profissionais da educação básica; verificar a legislação que caracteriza o perfil de aprendizagem do profissional da educação; estabelecer um comparativo entre os métodos utilizados na didática do ensino na educação básica, a forma ideal considerada pelos teóricos e; avaliar a forma como vem sendo conduzido o ensino a partir da formação dos professores. Os resultados da pesquisa mostraram que a ação de investigar, necessariamente tem que fazer parte das atividades na área de educação, pois a necessidade de novos estudos científicos no campo de formação de professores mostra a importância desta atitude no sentido de que sejam melhoradas as metodologias, didáticas, formas de planejar e avaliar, assim como um maior acesso a fontes científicas sobre o tema, como: livros, artigos científicos, enfim as mais variadas publicações sobre o assunto.

PALAVRAS-CHAVE: formação; professores; pesquisa.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Experiência em EAD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Graduada em Pedagogia, Tutora do Curso Especial de Formação Pedagógica da UAB – Universidade Aberta do Brasil.

O Uso do AVA como ampliação do fazer pedagógico presencial com alunos do Ensino Fundamental.¹

Francisca Isa Saraiva VIANA²

Andreia Maria MAFRA³

Aracely Maziero KOERICH⁴

Colégio Nossa Senhora das Neves, Natal, RN

RESUMO

Com o desenvolvimento da internet e a disseminação dos computadores na educação, surgiram diversas ferramentas para auxiliar e ampliar o leque de possibilidades pedagógicas, entre elas os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). O objetivo deste artigo é relatar a experiência de uma escola de ensino presencial que utiliza o AVA como meio de inovação e ampliação das ações pedagógicas de ensino e aprendizagem dos professores e alunos do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: ambiente virtual de aprendizagem; escola presencial; ensino fundamental.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EAD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Licenciada em Física, Especialista em Ensino de Física pela UFRN, aluna do Curso de Psicopedagogia da UNINTER, Gestora do MOODLE e Coordenadora do Laboratório de Ciências e Matemática do Colégio Nossa Senhora das Neves – Natal/RN, email: isa@colegiodasneves.com.br

³ Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão Estratégica de Sistemas de Informação pela UFRN, Gestora do MOODLE e Coordenadora do Centro de Tecnologia Educacional do Colégio Nossa Senhora das Neves – Natal/RN, email: andreia@colegiodasneves.com.br

⁴ Graduada em Matemática, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACINTER, Professora de Matemática do Ensino Fundamental do Colégio Nossa Senhora das Neves – Natal/RN, email: aracely@colegiodasneves.com.br

Concepção de uma Solução Educacional Utilizando a Metodologia Aprendizado Baseado no Trabalho¹

Andreia Calderan²

Patricia Liz Gutierrez³

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE

RESUMO

A partir de uma rápida caracterização da metodologia *Work Based Learning* (Aprendizagem Baseada no Trabalho), descreve-se neste trabalho a sua apropriação e adaptação dentro de uma solução educacional voltada especificamente para a formação de empreendedores de Empresas de Pequeno Porte (EPP) feita pelo SEBRAE para a realidade brasileira e mais especificamente para a realidade das EPPs brasileiras. São apresentadas as diversas etapas de desenvolvimento da solução consoante esta metodologia. Na conclusão são listados os principais resultados observados em suas primeiras aplicações.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Baseada no Trabalho, Educação a Distância, e-Learning, Work Based Learning, Capacitação Empresarial, Empreendedorismo.

1 Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

2 Especialista em Educação pela Universidade Católica de Brasília – andreiocalderan@sebrae.com.br

3 Especialista em Psicopedagogia pelo IESDE – Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional – patricia@robeliz.com.br

A Importância das Tics para a Formação das Professoras da Educação Infantil de Angicos¹

Carlineide Justina da Silva ALMEIDA²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

Este trabalho constata que a evolução das novas tecnologias de informação e comunicação as (TICs), tem surgido e migrado para o universo de novas apropriações de saberes, e entre elas se encontram supostamente o desejo das professoras de educação infantil em atualizarem os seus conhecimentos no que concerne ao universo digital. Diante dessa informação o nosso trabalho está pautado em identificar e descrever as manifestações dessas professoras da Educação Infantil em relação a um curso básico de informática oferecido pelo proinfo na cidade de Angicos, tentando responder as seguintes questões: O que as professoras da EI buscam nesse curso básico de informática? O que esse curso representará para o seu trabalho enquanto docente? Que possibilidades esperam encontrar durante e após esse curso? Essas questões buscam compreender a importância de um curso de informática na formação continuada de professoras da EI, bem como as contribuições que um curso dessa natureza pode proporcionar na valorização profissional das mesmas. Como fundamentação teórica, será estudado Bernard Charlot (2000), Magda Soares (2002) e Chartier (1998). Para alcançar os objetivos, utilizamos a observação participante e a entrevista semi-estruturada, com a colaboração dessas professoras da EI de Angicos. Assim, os dados da nossa pesquisa constataam que o curso segundo essas professoras aconteceu no momento oportuno, oferecendo conhecimentos para a inovação de suas práticas, pois elas apontam os alunos como principais incentivadores de sua participação e adesão a esse curso.

Palavras-Chave: Tecnologia, professoras, Educação Infantil.

¹Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EAD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

²Estudante de Graduação 2º. Período do Curso de Letras Habilitação em Espanhol do IFRN, email: carlaalmeida_rn@hotmail.com

A Oferta de Cursos a Distância no Setor Público: o caso da Escola de Administração Fazendária - Esaf¹

Kelly Ramos de Souza BITENCOURT²

Sylvana Karla da Silva de Lemos SANTOS³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN

RESUMO

A educação a distância tem sido uma aliada na promoção da capacitação de servidores públicos nos últimos anos. Como órgão da administração pública, a Escola de Administração Fazendária – Esaf, tem acompanhado essa mudança e investido no aperfeiçoamento de um modelo pedagógico de oferta e gestão de cursos para atender às demandas dessa modalidade. Este artigo apresenta o fluxo de processos adotado pela equipe de oferta de cursos da Esaf, incluindo a seleção e formação dos tutores, divulgação, preparação do curso na plataforma, seleção e matrícula dos alunos, a documentação do curso, o acompanhamento, avaliação e a elaboração do relatório pedagógico para o cliente. Dentre os diversos profissionais envolvidos nos processos de oferta dos cursos, o coordenador pedagógico é aquele que desempenha o papel de gestor da ação educacional, coordenando os demais integrantes da equipe para atender às necessidades do planejamento.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; Esaf; modelo pedagógico; oferta.

ABSTRACT

E-learning has been an allied to promote the training of civil servants in recent years. As public administration, the School of Finance Administration - Esaf has following this change and invested in developing a pedagogical model of supply and management courses to accord the demands of this modality. This paper presents the process flow adopted by staff execution courses Esaf, including the selection and training of tutors, dissemination, preparation of the course platform, selection and enrollment of students, the course documentation, monitoring, evaluation and development pedagogical report to the customer. Among the several professionals involved in the process of offering the courses, the pedagogical coordinator is the one who performs the role of manager of educational activities, coordinating all team members to listen the needs of planning.

KEYWORDS: *E-learning; Esaf; pedagogical model; offering.*

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância, 2012.

² Graduada em História, especialista em Educação a Distância, desenhista Instrucional na Escola de Administração Fazendária-Esaf. Aluna do Mestrado em Educação da UCB, email: kellrs@gmail.com

³ Graduada em Análise de Sistemas, especialista em Informática Educacional, Desenho Instrucional e em Artes Visuais, mestre em Engenharia Mecânica. Professora de Informática do IFB, email: sylkarla@gmail.com

Soluções Educacionais via Mobile Learning no SEBRAE¹

Daniela Cristina Mendes Batista²

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, Brasília, DF

RESUMO

A disseminação do uso de tecnologias móveis na sociedade brasileira vem ampliando as possibilidades de aplicação de soluções educacionais de largo alcance social. O presente trabalho descreve uma aplicação de soluções educacionais na capacitação de empreendedores individuais por meio do envio de séries de SMS, os resultados inicialmente alcançados, bem como os custos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Mobile Learning, Educação a Distância, Empreendedorismo, SMS, tecnologias móveis.

1. Trabalho apresentado na Divisão Temática Modelos Pedagógicos em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

2. Pedagoga, pós-graduada em Educação a Distância, SENAC-EAD. email: daniela.batista@sebrae.com.br

Avaliação da Utilização Ferramentas do EaD no Ensino Presencial

Milson José dos Santos Silveira Júnior
milson_silveira@hotmail.com
Fabrício Lopes de Souza Carvalho
fabriciolsc@gmail.com

RESUMO

Com a revolução da internet os computadores se tornaram indispensáveis, por conseguinte os ambientes virtuais começaram a ser utilizados para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, tornando-o interativo. (YUNOKI, 2009). Esses ambientes possibilitam que a aprendizagem supere as limitações do tempo, do espaço e da sequência de conteúdos, contribuindo para a cooperatividade no aprendizado em um ambiente construtivista. O objetivo da pesquisa consistiu em avaliar a utilização dos recursos computacionais, a confiabilidade dos ambientes colaborativos (exemplo: Wikipédia) e a maior utilização e o aumento da utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem. Construtivismo. Ambientes colaborativos.

Formação Continuada para Integração do Laptop Educacional: Contribuições para a Mudança na Prática Pedagógica do Professor.¹

Dirce Cristiane CAMILOTTI²

Shirley Takeco GOBARA³

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

RESUMO

Este trabalho consiste na análise e reflexão da contribuição da formação continuada para uso do laptop educacional, realizadas no contexto de implantação do Projeto Um Computador por Aluno-PROUCA, projeto piloto-fase II, na modalidade EaD. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso realizada a partir da evolução observada nos planejamentos de duas professoras participantes da formação e pertencentes a uma das escolas públicas de Terenos, MS. As fontes de pesquisas foram os planejamentos dos módulos I, II e III da formação e entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras. As análises evidenciaram que a evolução e melhoria observada nos planejamentos estão relacionadas ao conteúdo trabalhado nos módulos e às devolutivas realizadas pela tutora. Os resultados sugere que a formação contribuiu para a apropriação de conhecimentos sobre o uso e manuseio dos recursos do laptop relacionados à aspectos técnicos e pedagógicos, mas não foram suficientes para provocar uma mudança na prática pedagógica, pois ainda há um forte caráter instrucionista nas atividades propostas, evidenciando a necessidade da continuidade da formação com situações que priorizem as discussões das concepções pedagógicas das professoras e enfatizem a análise do uso dos diferentes aplicativos do laptop.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; PROUCA; educação à distância.

1 Trabalho apresentado na Divisão Temática Experiência em EaD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

2 Pesquisadora do PROUCA/MS da UFMS, e-mail: dcamilotti@gmail.com

3 Coordenadora e Pesquisadora do PROUCA/MS da UFMS, email: stgobara@gmail.com

Relato de Experiência: Uma Reflexão Acerca da Gestão Financeiro dos Cursos de EaD da UFMG [1]

Thatiana Marques dos Santos [2]

Carolina Moreira Pereira [3]

Gustavo Henrique Moreira Dias Almeida [4]

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Apresenta-se, neste trabalho, uma experiência do CAED/UFMG na implantação das políticas de financiamento da educação a distância e seus reflexos na gestão dos cursos da UFMG. O processo de fomento da educação a distância e seus impactos na oferta dos cursos, é sempre apontado como um dos principais desafios a serem superados pela gestão. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, consulta nos ordenamentos jurídicos e análise documental. Foram avaliados os projetos pedagógicos, os termos de cooperação, os planos de trabalho, as planilhas orçamentárias e os relatórios de prestação de contas dos cursos de Graduação, Pós-graduação, Aperfeiçoamento, Atualização e Extensão da UFMG. Também levou-se em consideração o ciclo orçamentário brasileiro e as ações governamentais que influenciam na eficiente gestão dos recursos destinados a esse fim, e explicitou-se a complexidade do processo de financiamento público. Foram analisados ainda os problemas de duas formas de execução dos recursos: 1) através dos departamentos administrativos da universidade, utilizando-se o Sistema Financeiro Federal e 2) através da contratação de Fundação de Apoio. Os cursos de EAD na UFMG geralmente são financiados por meio de descentralização de créditos orçamentários provenientes do Ministério da Educação (MEC). Ao analisar esses processos verificou-se que cursos de Aperfeiçoamento oferecidos pelo CAED recebem créditos orçamentários com atraso de cerca de dez meses. Como os cursos não podem parar suas atividades, prosseguem sem o recurso descentralizado, utilizando-se de recursos próprios do CAED. Além disso, a devolução do recurso geralmente só ocorre no final do ano seguinte ocasionando: 1) execução de despesa findo os cursos; 2) inexistência de tempo hábil para licitação; e, 3) impossibilidade de adequação do orçamento devido a classificação das despesas. Assim, esse estudo permitiu identificar problemas com o trâmite burocrático, a falta de planejamento e o atraso na liberação de recursos para a educação a distância. Constatou-se também a incompatibilidade do calendário financeiro público com as reais necessidades da administração pública, a limitação de gastos em rubricas específicas que não atendem todas as demandas dos cursos, a falta de capacitação de alguns gestores públicos e a duplicação de setores administrativos para execução das tarefas na estrutura organizacional da universidade e da Fundação de Apoio.

PALAVRAS-CHAVE: financiamento; orçamento público; educação a distância; UFMG.

[1] Trabalho apresentado na Divisão Temática Experiência em EAD, do I Seminário Internacional de Educação a Distância.

[2] UFMG/CAED/UFMG, thatianams@ufmg.br

[3] UFMG/CAED/UFMG, carolmoreira@ufmg.br

[4] UFMG/CAED/UFMG, gustavoids@ufmg.br

Avaliação da Utilização Ferramentas do EaD no Ensino Presencial

Milson José dos Santos Silveira Júnior
milson_silveira@hotmail.com
Fabrício Lopes de Souza Carvalho
fabriciolsc@gmail.com

RESUMO

Os ambientes virtuais começaram a ser utilizados para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, tornando-o interativo e possibilitando que a aprendizagem supere as limitações do tempo, do espaço e da sequencia de conteúdos, contribuindo para a cooperatividade no aprendizado em um ambiente construtivista. Através de um questionário, instrumentos de investigação classificada como uma observação direta intensiva, e de entrevistas, foi possível uma abordagem objetiva, contribuindo para uma ordem lógica no trabalho. Pesquisou-se sobre a utilização dos recursos computacionais, a confiabilidade dos ambientes colaborativos (exemplo: Wikipédia) e a maior utilização e o aumento da utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Os dados coletados demonstram a ampla utilização das redes sociais, do e-mail e principalmente a utilização da Internet para os estudos (80% dos entrevistados utilizam esses meios de mais de 5 vezes por semana), e revelando a possibilidade de viabilização de recurso computacional para a melhoria, e ampliação, dos modelos de ensino, partindo do ensino tradicional para o *B-Learning*, ou seja, o ensino que associa os recursos presenciais e os recursos computacionais. Também se verifica que o ambiente colaborativo Wikipédia é utilizado para pesquisa (73% dos entrevistados) e em contrapartida, não é reconhecido como fonte confiável de busca acadêmica (89% dos entrevistados) revelando que os alunos entrevistados percebem a importância da utilização do modelo de ensino *B-Learning*, porém não confiam em sites que utilizam a produção colaborativa. Verificase que uma baixa utilização dos AVAs pode ser ampliada com a associação das redes sociais (82% dos entrevistados), aumentando a participação dos alunos na produção textual colaborativa. Conclui-se então que pode-se utilizar os redes computacionais para estimular a interação e colaboração entre os alunos para a construção de textos vivos, e mutáveis, agregando valor ao assunto estudado, ultrapassando assim o espaço físico sala de aula, colaborando para o aprendizado do aluno, ampliando o seu acesso associando os ambientes virtuais às redes sociais, amplamente acessadas atualmente.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem. Construtivismo. Ambientes colaborativos.

Mincurso

Principais modificações do Moodle 2.x em relação ao Moodle 1.9

Rommel W. Lima¹

Roberto Douglas da Costa²

Dimas K. Fernandes³

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN - Câmpus EaD
Universidade Potiguar – UNP

1. Justificativa

Existe uma infinidade de recursos que solucionam requisitos encontrados durante a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, porém muitas delas passaram por modificações, promovendo um amadurecimento contínuo da ferramenta, essa maturação, na verdade são soluções para necessidades que os profissionais que lidam com a ferramenta e que posteriormente foram aceitas e incluídas no pacote padrão que é disponibilizado e mantida pelo moodle.org. Essas atualizações muitas vezes alteram de alguma forma as ferramentas, seja o modo de visualização, interação ou mesmo são inseridas ou excluídas opções que são essências para uma boa utilização da mesma. Devido a importância dessas soluções, elas precisam ser apresentadas e entendidas para que possa ser desfrutados pelos demais utilizadores da comunidade. Espera-se, que ao final do curso, os participantes estarão aptos a utilizarem a nova versão do Moodle, com um melhor aproveitamento, além do mesmo servir como contribuição e ao aperfeiçoamento humano e profissional.

¹Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação – PPgCC
rommelwladimir@uern.br, Douglas.costa@ifrn.edu.br, k45t1b@gmail.com

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN Campus EaD

³Universidade Potiguar – UNP /Curso de Sistemas de Informação

2. Objetivos

Capacitar os profissionais que atuam no ensino a distância pelo meio da utilização do AVA Moodle através da aquisição de conhecimento das novas ferramentas disponibilizadas através das novas versões.

3. Metodologia

Conferência expositiva através de apresentação de slides e realização de atividades práticas no computador orientadas via tutorial.

4. Programação

1º Dia – 2 horas

- Exposição teórica das atualizações globais ocorridas na ferramenta Moodle da versão 1.9 para a 2.x

2º Dia – 2 horas:

- Execução prática das principais ferramentas que sofreram atualização em suas configurações na nova versão.

5. Material didático

- Tutorial com 10 páginas
- Slides

6. Requisitos para apresentação

- Laboratório de informática com projetor, que possa ligar a notebook.
- Computadores conforme o número de inscritos.
- Softwares que devem estar instalados nos computadores dos participantes:
- **AVA Moodle 2.2+;**
- **Xampp** última versão.
- Usuário com permissão de administrador.

7. Referências

- Mary; C. “**Moodle 2.0 First Look**”, Editora: Packt Publishing Ltd; 2010

- Myrick; J. C., “**Moodle 1.9 Testing and Assessment**”, Editora: Packt Publishing Ltd; 2010

Minicurso: Webconferência potencializando ações pedagógicas na Educação a Distância

Valmir Heckler¹

Marcio Vieira Oliveira²

Joice Araújo Esperança³

AT 2 - Modelos Pedagógicos em EaD

RESUMO

Este minicurso apresentará possibilidades pedagógicas através do uso prático e revisão teórica dos recursos da ferramenta Adobe Connect, que possibilita o uso de Webconferência para aplicações na modalidade a distância e uso em atividades presenciais que necessitam de suporte remoto para outras localidades. A metodologia de aplicação deste minicurso inclui simulações de situações de sala de aula incluindo apresentações, atividades, discussões cooperativas e compartilhamento de materiais. Os participantes serão organizados em grupos, separados em salas distintas e terão um roteiro de atividades a realizar simulando o experimento com a ferramenta. A utilização prática do Adobe Connect durante o minicurso proverá ações inerentes à apropriação dos recursos tecnológicos da Web 2.0 como possíveis ferramentas auxiliares nos processos de ensinar e de aprender a distância. A mediação tecnológica via Webconferência ultrapassa a barreira da distância física a medida que as tecnologias atuais de comunicação direcionam a convergência das modalidades presenciais e a distância. No contexto nacional, num futuro não muito distante, as tecnologias de Webconferência serão amplamente utilizadas na modalidade presencial que possuirá parte de sua carga horária a distância, tornando emergente a necessidade de capacitar os profissionais da EaD, uma vez que estes serão os multiplicadores dessa nova era de ensino e aprendizagem. Numa perspectiva mais específica, pretende-se articular o debate sobre as possibilidades da criação de ambientes virtuais (sala de aula) que estimulem a co-criação ativa e a corresponsabilidade de seus atores. Observa-se nas revisões da literatura, a carência por discussões que contemplem uma das atuais demandas: articulação e produção de materiais com associação de mídias, combinando texto, imagem, som, animação, vídeo (formando materiais hipermediáticos), que são um diferencial nos processos de educação *online*. Esses materiais, quando associados a uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos na modalidade a distância representam uma potencial contribuição para ambas as

¹ - Doutorando do Programa de Educação em Ciências – PPGEC/FURG, Mestre em Ensino de Física, Docente do Instituto de Matemática, Estatística de Física – IMEF e da Secretaria de Educação a Distância - SEaD/FURG. e-mail: valmirheckler@furg.br

² - Doutorando do Programa de Educação em Ciências – PPGEC/FURG, Mestre em Educação Ambiental. Secretaria de Educação a Distância - SEaD/FURG. e-mail: marciovoliveira2000@yahoo.com.br

³ - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Docente do Instituto de Educação; Secretaria de Educação a Distância - SEaD/FURG. e-mail: joicesp@yahoo.com.br

modalidades de ensino. Sendo assim, o minicurso busca criar espaço de debate e reflexão sobre a necessidade de avanço nos estudos da temática e da formação continuada dos sujeitos, no que concede a apropriação do fenômeno da “Transposição Midiática” e sobre as potencialidades pedagógicas das ferramentas de Webconferência.

Sumário de Tópicos a serem desenvolvidos

- Problematização do uso dos recursos tecnológicos da Web 2.0 na EaD.
- Ferramentas computacionais como auxiliares nos processos de ensinar e de aprender.
- Mediação tecnológica via Webconferência (explorando *Adobe Connect*).
- Articulações e produções de materiais com associação de mídias, combinando texto, imagem, som, animação, vídeo (formando materiais hipermediáticos).
- Reflexão sobre as potencialidades pedagógicas das ferramentas de Webconferência.
- Análise do experienciar a simulação da aula a distância via Webconferência.

Público Alvo:

Professores pesquisadores, Tutores, estudantes, designers instrucionais e demais envolvidos nas temáticas de EaD.

Número de Vagas: 40 pessoas.

Justificativa:

Em investigações que envolvem as diferentes mídias e a Webconferência, no fazer EaD na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, desde de 2009, verificamos a necessidade de avançarmos nas discussões e reflexões em torno da temática, o que acreditamos também ser a demanda de outros sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender a distância, nos diferentes projetos de EaD desenvolvidos nas universidades de nosso país.

Observamos que as principais demandas dos envolvidos nestes processos são as articulações e produções de materiais com associação de mídias, combinando texto, imagem, som, animação, vídeo,(formando materiais hipermediáticos), que podem ser um diferencial no processo de aula.

Esta oficina terá atividades teóricas articuladas à experienciação prática de aulas simuladas via Webconferência, em que os participantes irão explorar animações, vídeos, apresentações, buscando o enfoque do diálogo coletivo, com escrita, leitura e a proposição de questionamentos; participando ativamente via Webconferência de duas salas de aula, uma a distância e outra presencial, simulando e explorando a ferramenta *Adobe Connect*.

Recursos necessários:

- Duas salas com capacidade com 20 pessoas cada, com pontos de Internet.
- Dois projetores multimídia conectados a computador com *Webcam* (um em cada sala)
- Sistema de áudio (caixas de som do próprio computador).
- Dois Microfones (sem fio)

Referências

ALLEGRETTI, Sonia. Diversificando os ambientes de aprendizagem na Formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura. Tese de doutorado, PUC/SP, 2003.

BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000.

CAMPOS, F.C.A., ROCHA, A.R.C., CAMPOS, G.H.B., Design Instrucional e Construtivismo: em busca de modelos para o desenvolvimento de software. Disponível em http://lsm.dei.uc.pt/ribie_old/cong_1998/trabalhos/250m.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2010.

CHEVALLARD, Y. *La trasnposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 2. Ed. Tradução Mario Carretero. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1997.

CRUZ, D.M., BARCIA, R.M. "Educação a distância por videoconferência". *Tecnologia Educacional*, ano XXVIII, n. 150/151, julho/dezembro, 2000, p. 3-10.

GARONCE, Francisco Vieira. Os papéis docentes nas situações de webconferência um estudo de caso acerca da ação educativa presencial conectada. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

HECKLER, Valmir. OLIVEIRA, Marcio V. Adobe Connect: Sistema de Webconferência potencializando ações pedagógicas no Ensino a Distância. In: Anais do 1º Congresso Internacional de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas, CIED/UFPel), 2010.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000.

PETITTO, S. Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências. Campinas: Papyrus, 2003.

Tutor presencial: educador-autor reflexões sobre ações no trabalho coletivo e cooperativo¹

Débora Pereira LAURINO²
Berenice Vahl VANIEL³
Tanise Paula NOVELLO⁴

Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, RS

JUSTIFICATIVA

A Educação a Distância (EaD) tem um importante papel social, a partir do momento em que amplia o acesso à educação, mas não se restringe somente a isto, sua contribuição tem sido fundamental para a qualificação e atualização dos profissionais da educação e auxílio na formação de novas ocupações e profissões. A expansão dessa modalidade sugere outras formas de conceber o processo de ensinar e aprender, mediado pelas tecnologias e modifica os modos de interação entre professores, estudantes e tutores. O tutor presencial e a distância é uma dessas novas ocupações e/ou profissões que aparece no cenário da EaD, nova no sentido de suas atribuições que se atualizam devido a tecnologia; sendo assim nesse minicurso propõe-se problematizar as diferentes formas de entender a ação e a formação do tutor presencial. A importância desse tema se justifica, também, por este profissional estar inserido em um sistema complexo, em que o trabalho coletivo, no que se refere, principalmente, a ação/mediação pedagógica, pressupõe autonomia e cooperação entre os profissionais da educação.

¹ Proposta de minicurso apresentada no I Seminário Internacional de Educação a Distância.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, email: deboralaurino@furg.br

³ Aluna nível doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, email: bvaniel@gmail.com

⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências (PPGEC), Universidade Federal do Rio Grande - FURG, email: tanisenovello@furg.br

OBJETIVOS

Discutir o papel do tutor presencial como um autor com atribuições específicas no complexo sistema da EaD.

Refletir sobre as ações de tutoria em uma perspectiva de trabalho coletivo e cooperativo entre os pares.

Problematizar conceitos que perpassam o ser tutor presencial: interação, mediação pedagógica, cooperação, acolhimento, pertencimento.

METODOLOGIA

A proposta do minicurso é problematizar e estabelecer momentos de trocas de experiências sobre a vivência da tutoria em diferentes cursos e programas. Para tanto, foram definidos três momentos.

Primeiro Momento: Emergindo concepções

Inicia-se fazendo algumas provocações instigando uma conversa na qual os participantes são solicitados a discutir sobre a atuação dos diferentes autores que compõe o complexo sistema da EaD e as relações que nela ocorrem, com enfoque no tutor presencial. Essa conversa será balizada em estudos que discorrem sobre a atuação do tutor presencial na EaD (Rumble, 2003; Preti, 2005; Polak, 2002; Maggio, 2001; Mattar 2012; Litwin, 2001; Gonzalez, 2005), assim como nas Bases Legais que a regulamentam (Brasil, 1996, 2007).

Segundo Momento: Compartilhando as vivências

A partir da conversa estabelecida no momento anterior será realizada uma dinâmica em grupos para discutir a tutoria presencial com ênfase no perfil, nas atribuições, nas relações, na formação e em outros aspectos advindos do primeiro momento. Para tanto, o coletivo será organizado em 6 grupos. Cada grupo deverá:

Ler as orientações da dinâmica (Anexo 1)

Ler o conto: “Fui selecionada... Meu primeiro dia de trabalho no polo!!! O que fazer?” (Anexo 2)

Debater sobre o conto lido, buscando expressar o que ele representou e quais foram os questionamentos mais significativos, trazidos pelo conto, na opinião de cada um. Construir a opinião do grupo sobre os objetivos do tutor, seus limites e potencialidades, bem como, seu papel na mediação de diferentes aprendizagens. Identificar os pontos convergentes e divergentes em relação ao discutido pelo grupo.

Contribuir com a Vavá, tutora e protagonista do conto, na solução de uma de suas dúvidas, colocando-se no lugar de um(a) tutor(a) presencial que tem como co-responsabilidade contribuir para aprendizado dos estudantes, na perspectiva de um trabalho coletivo e cooperativo

Elaborar uma apresentação com a síntese dos debates de cada grupo, constando também as contribuições do grupo à Vavá. Essa apresentação poderá ser oral, em painel ou através de uma esquete. A forma de apresentação será previamente definida pelo grupo.

Apresentar (oral, painel ou esquete) a síntese do que foi debatido pelo grupo para a plenária.

Debate na plenária.

Terceiro Momento: Articulando concepções, vivências e estudos

Resgate da problematização realizada articulando-a com os estudos que discutem as diferentes formas de intervenção do tutor presencial na mediação pedagógica e a importância do trabalho coletivo e cooperativo para a EaD.

PROGRAMAÇÃO

Turno – 2 horas	Atividades Previstas
1º	- Apresentação dos participantes e da proposta de minicurso - Discussão sobre o tutor presencial (Primeiro Momento) - Elaboração da síntese (Segundo Momento)
2º	- Apresentação da síntese (Segundo Momento) - Discussão das elaborações e teorização (Terceiro Momento)

	- Fechamento do minicurso.
--	----------------------------

MATERIAL DIDÁTICO

- Um computador conectado ao multimídia.
- Demais materiais serão providenciados pelos proponentes do minicurso (tesoura, cola, papel pardo, xerox, revistas)

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para cursos a distância. Brasília: MEC/ SEED, 2007.
- GONZALEZ, M. Fundamentos da tutoria em educação a distância. São Paulo: Avercamp, 2005.
- LITWIN, E. Das tradições a virtualidade. In: LITWIN, E. Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (org.). Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MATTAR, J. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo. Cengage Learning. 2012.
- POLAK, Y. N. S. Gestão, estrutura e funcionamento da educação a distância. Curitiba: IBPEX, 2002.
- PRETI, O. (org.). Educação a distância: construindo significados. Brasília: Liber Livro, 2005.
- RUMBLE, G. A gestão dos sistemas de educação a distância. Brasília: Editora UnB: Unesco, 2003.

ANEXO 1

TRABALHO EM GRUPOS

Sejam bem-vindos!

Compartilhar experiências irá dar sentido e contribuir para a construção de significados do ser tutor presencial: educador-autor.

Objetivo:

Conversar sobre o tutor presencial, sua constituição enquanto educador inserido em um sistema complexo de trabalho coletivo que requer autoria, autonomia e cooperação na ação pedagógica. Esse conversar, permeado por diferentes atividades, visa propiciar a reflexão das ações de tutoria, bem como, aprofundar conceitos e problematizar o “ser tutor presencial”.

Organização dos grupos:

Organizar o coletivo em seis grupos.

Cada grupo deverá escolher um coordenador e um relator.

Os coordenadores da atividade irão sortear a forma pela qual cada grupo irá apresentar os resultados das discussões para o grande grupo. (A apresentação poderá ser oral, em painel de recorte ou através de uma esquete).

Funções dos coordenadores:

Coordenar as atividades do grupo, observando e intervindo, para que todos tenham oportunidade de participar do debate;

Possibilitar que o debate flua e intervir com questionamentos para propiciar a problematização dos pontos anteriormente destacados;

Coordenar as atividades, evitando a monopolização de um único participante e estimulando a participação de todos;

Auxiliar o relator na sistematização das discussões.

Função dos relatores:

Registrar os aspectos importantes do debate, sistematizar as discussões e proposições do grupo com vistas à apresentação na plenária;

Contribuir na organização da forma de apresentação (esquete, painel, apresentação oral),

Apresentar e relatar os aspectos mais relevantes da discussão, a situação problema apresentada e sua solução, na plenária.

Dinâmica do Trabalho:

- a) Leitura das orientações
- b) Leitura do conto: “**Fui selecionada...Meu primeiro dia de trabalho no polo!!! O que fazer?**”
- c) Debater sobre o conto lido, buscando identificar o ele representou para cada um e quais foram os questionamentos mais significativos. Construir a opinião do

- grupo sobre os objetivos do tutor, seus limites e potencialidades, bem como, seu papel na mediação de diferentes aprendizagens.
- d) Identificar os pontos convergentes e divergentes em relação ao discutido pelo grupo.
 - e) Contribuir com a Vavá na solução de suas dúvidas, se colocando no lugar de tutor(a) presencial, enquanto educador(a)-autor(a) que possui autonomia na ação/mediação pedagógica e que é co-responsável pela aprendizagem dos estudantes, na perspectiva do trabalho coletivo e cooperativo.
 - f) Sistematização: elaborar uma apresentação com a síntese dos debates para ser apresentada no grande grupo, na síntese deverá constar também as contribuições à Vavá. Essa apresentação poderá ser oral, em painel ou através de uma esquete, de acordo com a forma previamente definida.
 - g) Apresentar a síntese do que foi debatido pelo grupo para a plenária.
 - h) Debate na plenária.

ANEXO 2

Fui selecionada...

Meu primeiro dia de trabalho no polo!!!

O que fazer?

A professora Vavá, como assim é conhecida pelos seus colegas, pode ser considerada uma ótima professora que cumpre os quesitos básicos para ministrar uma boa aula! Domina os conteúdos de sua área de atuação, sabe organizá-los, e além de tudo é comprometida com o que faz. O fato ocorreu, em 2010, ela tinha na época 10 anos de experiência no Ensino Básico, com atuação em diferentes funções. Uma entusiasta da educação! Sonhos não lhe faltavam! Ela resolveu que além de professora da Educação Básica, poderia também atuar como **tutora presencial**. E surgiu a oportunidade! Abriu edital [...]. O dia marcado para a divulgação do resultado chegou, e assim Vavá narra sua história...

- Hoje, no intervalo de minha aula, lá na escola, assim que bateu, eu também bati, mas bati em disparada. Corri para o laboratório de Informática. Pedi licença para o professor responsável, entrei no site da Universidade, estava ansiosa, pois hoje era o dia marcado para divulgação do resultado da seleção para tutor presencial. Vi! Estava escrito. Estava lá no site, fui selecionada, lá estava o meu nome... Uauuuu... e abaixo o recado que me apresentasse imediatamente...Fiquei muito feliz. Bem, mas a felicidade como único sentimento durou pouco, muito pouco, pois logo vieram outros sentimentos e pensamentos que geravam ansiedade, medo, angústia dúvida... Muitas dúvidas.

Que faço agora?



Com quem eu falo?

Com a coordenadora do polo?

Com as outras tutoras presenciais?

Só com as tutoras dessa universidade?

Com os professores do curso?

Com o coordenador do curso?

E ainda tem os tutores a distância??

Aiii... que loucura ... esqueci de pensar nos alunos que irão frequentar o curso...

E se aparecerem alunos, logo no primeiro dia de trabalho... O que faço com eles?

Que tipo de dúvidas será que eles podem ter?

Será que são só dúvidas relacionadas ao uso da tecnologia?

Será que são relacionados ao conteúdo?

Devo intervir no conteúdo?

Vou atender só alunos dessa universidade?

E se aparecerem alunos de outra universidade?



E pior... se ninguém aparecer? SOCORROOOOO

Será que todas as universidades trabalham da mesma forma?

Acho que não

Ouvi falar que para umas a função do tutor presencial é só tirar dúvidas dos alunos.

E aí?

Vou ter que ficar esperando os alunos a trazerem suas dúvidas?

Não.. definitivamente não!

Não é meu perfil...

Mas, o que EU faço?

Como vou entender de que forma todos esses integrantes da EaD se interligam, se relacionam e conversam?

Como entender as diferenças entre eles e respeitá-las?

Penso que em um Polo Universitário que atende a 6 cursos de graduação, 13 de pós-graduação, 4 de extensão, 8 cursos técnicos, e trabalha com diferentes Instituições de Ensino tem muitos tutores presenciais.

Como trabalhar em cooperação com esses colegas?

E os alunos?

Tenho que resolver os conflitos que aparecem nas relações? Sim, porque devem aparecer, pois se na educação básica sempre tem um conflito para resolver...

Como resolvê-los?

E se um aluno aparecer querendo desistir por desentendimento com professor ou colegas... Tenho que resolver? Como?

Na educação básica os alunos têm muita dificuldade de escrita. Será que no ensino técnico ou superior eles têm essas mesmas dificuldades?

Acho que não!

Se eles são alunos da modalidade a Distância, e a forma de comunicação é a escrita. Penso que TODAS as deficiências de escrita já foram solucionadas, com certeza.

Será? Fiquei em dúvida...



O que você que está pensando ao ler essa narrativa?

Bem, e as dúvidas continuam a surgir.

Mas, como uma pessoa comprometida assim como Vavá com o trabalho, pode ser tutor presencial, na perspectiva de educador-autor com corresponsabilidade e autonomia na ação pedagógica, na perspectiva do trabalho coletivo e cooperativo, contribuindo para o sucesso dos alunos???

IFRN
Editora ■■■■