

Educação a Distância 4.0:

Experiências, Oportunidades e Desafios em IES Públicas Brasileiras



Organizadores

Isaías Scalabrin Bianchi

Rafael Pereira Ocampo Moré

Educação a Distância 4.0:

Experiências, Oportunidades e Desafios

em IES Públicas Brasileiras

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

B823e

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
Universidade Aberta do Brasil.

Educação a distância 4.0: experiências, oportunidades e desafios em
IES públicas brasileiras / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior, Universidade Aberta do Brasil ; Universidade Federal
de Santa Catarina, Secretaria de Educação a Distância. – Florianópolis :
SEAD/UFSC, 2020.

196 p. : il., gráf., tab.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-00-04777-6

1. Ensino à distância. 2. Educação aberta. 3. Educação – Efeito das
inovações tecnológicas. I. Universidade Federal de Santa Catarina.
Secretaria de Educação a Distância. II. Título.

CDU 37.018.43(81)

Elaborada pela bibliotecária Suélen Andrade – CRB-14/1666



BY



NC

CC BY-NC

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, e embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não têm de licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.

Educação a Distância 4.0:

Experiências, Oportunidades e Desafios

em IES Públicas Brasileiras

Organizadores

Isaiás Scalabrin Bianchi

Rafael Pereira Ocampo Moré

FICHA TÉCNICA

Organizadores

Isaías Scalabrin Bianchi

Rafael Pereira Ocampo Moré

Projeto Gráfico Editorial

Luciano Patrício Souza de Castro

Heliziane Barbosa

Diagramação

Heliziane Barbosa

Revisão

Maria Luiza Rosa Barbosa

Ilustração da Capa

Pikisuperstar – Disponível em [freepik.com](https://www.freepik.com)

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta obra não teria sido possível sem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem estimulado e colaborado com a educação a distância (EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006. Gostaríamos, também, de expressar toda a nossa gratidão e o nosso apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este livro se tornasse uma realidade. A todos queremos manifestar os nossos sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, ao professor Ubaldo César Balthazar, Magnífico Reitor da UFSC, pela condução e pelo apoio incondicional ao desenvolvimento da EaD na UFSC.

Ao Professor Luciano Patrício de Souza Castro, Secretário de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (SEAD-UFSC), que sempre atuou, decisivamente, para o desenvolvimento da EaD na UFSC, e colaborou com a manutenção do Núcleo UAB desta universidade.

Ao Professor Alexandre Marino Costa, Pró-Reitor de Graduação da UFSC, por sua disposição em compartilhar seus conhecimentos na área de EaD e seus estudos relacionados a métodos e processos voltados à educação, os quais contribuem para a expansão e a institucionalização da EaD da UFSC.

À Professora Mônica Motta Lino, Coordenadora de Tutoria da UFSC, que sempre ajudou nas pesquisas científicas, nos projetos de EaD e na coordenação de todos os tutores da UFSC, por colocar-se, continuamente, à disposição para o fortalecimento do Núcleo UAB da UFSC, assim como para a institucionalização da EaD nesta universidade.

À equipe da UAB: Andrey Anderson dos Santos, Thays Izabel Silva, Sérgio Machado Wolf, agradecemos o modo como conduzem suas ações no Núcleo UAB e por colaborarem com a EaD na UFSC, sempre de modo prestativo, a partir de critérios científicos.

À equipe da SEAD: Wilton José Pimentel Filho e Maria José Nunes Pires Feijó, agradecemos o modo como sempre se colocaram à disposição com o Núcleo UAB e por colaborarem com a universidade no tocante à EaD.

À equipe técnica que atuou no projeto deste livro: Maria Luiza Rosa Barbosa e Heliziane Barbosa, que nos ajudaram em todo o desenvolvimento desta obra, desde sua concepção, diagramação, revisão e ajustes necessários para sua finalização.

À equipe da SETIC: Roberto Tagliari Hoffmann, Juliana de Bona Garcia Vendruscolo, André Fabiano Dyck e Leonardo Meurer, por sempre colaborar e serem prestativos com o Núcleo UAB. Os recursos do Moodle e as ferramentas de gestão, desenvolvidos e fornecidos por vossa equipe, são indispensáveis para o EaD da UFSC.

Finalmente, a nossos familiares que nos têm apoiado ao longo deste período em que estamos atuando na coordenação do Núcleo UAB da UFSC. A todos agradecemos por viabilizarem a realização desta obra, por meio da qual se torna possível difundirmos, ainda mais, os conhecimentos acerca de ações desenvolvidas, no Brasil, na área da EaD.

Isaias Scalabrin Bianchi, Dr.
Coordenador Adjunto UAB-UFSC

Rafael Pereira Ocampo Moré, Dr.
Coordenador UAB-UFSC

PREFÁCIO

Educação a distância 4.0 com qualidade

A educação 4.0 é uma exigência nos dias atuais. Em meio às constantes inovações tecnológicas, a educação não pode parar no tempo, pois o acesso ao conhecimento, agora, é oportunizado por formas cada vez mais diversas e espontâneas. Alinhadas ao planejamento pedagógico da educação 4.0, estão as metodologias ativas, cujas técnicas integram o ensino híbrido, modalidade que torna possível o acesso aos conteúdos ora em casa, ora presencialmente. E, quando se fala em ensino híbrido, é primordial afirmar que a educação a distância (EaD) é a forma de aprendizado mais abrangente e eficaz nos campos do ensino e da capacitação profissional. Capacitar com eficácia e abrangência significa, portanto, ensinar de forma diferente e inovadora. Convém lembrar, ainda, que essas inovações viabilizam, por exemplo, a colaboradores de uma empresa ou servidores de uma instituição a busca por conhecimento e lhes faculta, igualmente, participar de capacitações flexíveis, as quais lhes permitem conciliar hábitos laborais com os particulares.

Além dessa abrangência, a eficácia está diretamente relacionada às inovações tecnológicas, como a realidade aumentada (RA) que conecta o cursista a situações reais para a aprendizagem, mesmo estando a distância. Assim, ao aliar a qualidade necessária ao desenvolvimento dessas tecnologias, é possível obter-se o êxito planejado. Convém, ainda, pontuar que, associada aos notórios benefícios da educação 4.0 e da educação a distância (EaD), eis que surge a educação a distância 4.0, a qual apresenta muitas características que a diferem, significativamente, da modalidade de ensino convencional, tornando-a complexa. Assim, tendo em vista essa complexidade, o planejamento das ações deve ser bem estruturado, o que requer um cuidadoso trabalho na concepção, no desenvolvimento e na implementação de formações ofertadas nessa modalidade. Note-se, portanto, que o projeto pedagógico, a utilização de recursos tecnológicos, a produção de materiais didáticos e a adequação da linguagem para que os conteúdos sejam não só compreendidos com maior facilidade mas também atrativos para os cursistas, são alguns dos pontos fundamentais para o êxito do processo de aprendizagem na modalidade a distância 4.0.

Para que tudo isso aconteça, é necessário um trabalho integrado, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de especialistas, os quais desempenham funções distintas em áreas específicas que vão desde o planejamento até a oferta dos cursos. Estruturalmente, o projeto de um curso deve ser gerenciado a partir de um corpo de profissionais, cujo conjunto nuclear envolve atribuições de coordenação geral e coordenação técnica. Com vistas ao pleno desenvolvimento do objeto, esse núcleo de profissionais supervisiona e coordena uma equipe destinada especialmente à produção de materiais didáticos. Esses materiais devem, com efeito, estar sempre integrados a diferentes mídias, de modo a viabilizar a produção do conhecimento e a interação entre conteúdos e cursistas. Entre os profissionais que compõem as equipes multidisciplinares lideradas por um supervisor

de produção, estão as seguintes equipes: designers instrucionais; designers gráficos; ilustradores; animadores; produtores de vídeo; programadores; gerenciadores de ambiente virtual de aprendizagem; e revisores de texto. Além desses profissionais, outros colaboradores também podem compor as equipes multidisciplinares.

Importa, também, salientar que, para a excelência no processo de desenvolvimento de um curso que resulte, conseqüentemente, em um processo de aprendizagem com qualidade, todos devem, sem exceção, estar minimamente qualificados e capacitados para exercerem suas funções. Dessa forma, necessário se faz que cada membro da equipe entenda, claramente, a função que ocupa e sua importância no fluxograma de trabalho, no qual são levantadas e organizadas as atribuições de cada equipe e seus momentos de atuação no fluxo de produção. Equipe capacitada é, por conseguinte, sinônimo de qualidade 4.0.

Dado o exposto, cabe sublinhar que os artigos que compõem este livro se configuram como uma significativa contribuição para a discussão do estado da arte na área de EaD, justamente pelas reflexões suscitadas a partir de ações implementadas em distintas situações e regiões do país. Ressalta-se, ainda, que os mais variados trabalhos desenvolvidos pelos(as) autores(as), os quais se constituíram em práticas de ensino em instituições superiores e/ou em capacitações específicas, foram viabilizados pela utilização de recursos tecnológicos, os quais são corroborados, explícita ou implicitamente, pelo eixo condutor que é a educação a distância 4.0, capaz de desempenhar função relevante em todos assuntos abordados.

Uma ótima e proveitosa leitura a todos(as)!

Prof. Dr. Luciano Patrício Souza de Castro
Secretário de Educação a Distância
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

SUMÁRIO

- 10** **A criação do primeiro ambiente virtual em língua de sinais:** curso on-line de pedagogia bilíngue
- 26** **A universidade aberta do Brasil e a inclusão educacional:** perfil dos ingressantes na Universidade Estadual do Ceará
- 40** **Competência empreendedora dos coordenadores dos polos UAB**
- 56** **Gamificação na educação on-line:** o plugin bloco game como estratégia de gamificação no Moodle
- 68** **A filosofia e as imagens:** uma experiência de ensino na modalidade a distância
- 82** **Método de ensino e perfil socioeconômico do aluno:** desenvolvendo estratégias para o estudo da filosofia na modalidade a distância
- 100** **Avaliação na educação mediada por tecnologias digitais:** reflexões orientadas pela teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel
- 114** **Desafios atuais da educação a distância, o trabalho do tutor presencial –** uma revisão bibliográfica
- 128** **Relato de atividades sociais realizadas no polo UAB Aracruz/ES** como estratégia de interação e redução da evasão
- 144** **Experiência: aulas práticas para o ensino de botânica na EaD**
- 156** **Educação a distância:** uma avaliação sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle e o aplicativo Whatsapp
- 170** **Desempenho na gestão da educação a distância em uma Instituição Federal de Ensino Superior**
- 184** **Curso de atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar:** estruturação e funcionamento



A criação do primeiro ambiente virtual em língua de sinais:

Curso *on-line* de pedagogia bilíngue

Dirceu Esdras

Instituto Nacional de Educação de Surdos
diresdras@gmail.com

Bruno Galasso

Instituto Nacional de Educação de Surdos
galasso.bruno@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a primeira plataforma de ensino e aprendizagem totalmente bilíngue (Libras/língua portuguesa), bem como o modelo de educação bilíngue desenvolvido para o curso de graduação em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Com o propósito de colocar os estudantes surdos na vanguarda da aprendizagem, procura-se evidenciar o desenvolvimento de uma proposta metodológica pioneira mediante o uso de uma plataforma totalmente navegável por meio da Língua de Sinais, incluindo ferramentas como Mapa Mental, Fórum Bilíngue, Ambiente Pessoal de Aprendizagem, Repositório Digital, dentre outras. São apresentadas, ainda, as diversas etapas de produção de materiais didáticos

bilíngues, analisadas em seus aspectos teóricos e técnicos (pré-produção, tradução e pós-produção), com a descrição dos princípios da aprendizagem multimídia vinculados à concepção de objetos digitais bilíngues. Passado mais de um ano de utilização da plataforma por estudantes das cinco macrorregiões do Brasil, é possível concluir que a gama de recursos descritos neste trabalho potencializa variados procedimentos didático-pedagógicos nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem. Surdez. Material Didático. Pedagogia. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

As duas primeiras décadas do século XXI presenciaram importantes avanços nos domínios da educação, com novas abordagens metodológicas, introdução de tecnologias digitais colaborativas e formação de professores para atender necessidades de grupos com demandas singulares. Mesmo com o aumento da diversidade de cursos e de número de vagas, observa-se, contudo, que ainda há acentuada carência na oferta de cursos que tenham como foco grupos com demandas específicas, como é o caso das pessoas com deficiência auditiva, que representam cerca de 5% da população brasileira¹ (IBGE, 2010).

A proposição de uma educação bilíngue para surdos (e seus desdobramentos político-pedagógicos) ainda é um fenômeno incomum no cenário educacional brasileiro. Há cerca de duas décadas apenas, essa nova concepção de educação de surdos vem se destacando no universo das políticas públicas brasileiras em virtude da pressão dos movimentos sociais e da crescente produção de pesquisas, sobretudo nas áreas da educação e da linguística.

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela Lei Federal n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e com o Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou essa lei, algumas conquistas passaram a ser asseguradas (ao menos do ponto de vista legal), mas ainda há um longo caminho em direção à constituição de novos modos de representação desvinculados da tradicional concepção terapêutica da surdez e dos surdos (GUARINELLO, 2007). Ressignificar os sujeitos surdos como bilín-

gues implica um deslocamento bastante complexo: trata-se de passar a ver brasileiros natos como usuários de outro sistema linguístico, de outra discursividade bastante diferente da língua portuguesa.

Apesar do avanço linguístico mencionado, a utilização de materiais didáticos bilíngues ainda é escassa no país. De acordo com Moraes, Scolari e Paula (2013), parte significativa da bibliografia de disciplinas técnicas é desenvolvida somente em língua portuguesa, e os alunos surdos contam apenas com a exposição da aula interpretada, sem a possibilidade de revisar o conteúdo e estudar a partir de materiais didáticos produzidos em Libras. Essa concepção de bilinguismo acaba por dirimir as potencialidades dos estudantes surdos no desenvolvimento cognitivo por meio da língua de sinais. Acrescenta-se a isso o fato de escolas e universidades não terem infraestrutura física adequada para esse público, nem métodos de ensino pensados a partir da especificidade da Libras e da cultura surda (MACHADO, 2002). Nesse contexto, pode-se perceber que políticas públicas de inclusão, quando mal executadas, resultam em propostas ineficazes de educação de surdos que não possibilitam o acesso à aprendizagem por meio da primeira língua (Libras) desses estudantes.

Em continuidade às ações que visam à consolidação e à expansão do ensino superior e ao desenvolvimento de políticas de formação de professores, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) assumiu, a convite do MEC, a responsabilidade de implementar

1

Faz-se importante ressaltar que o Censo Demográfico 2010 pesquisou se a pessoa tinha dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso de a pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação: 1 - sim, não consegue de modo algum; 2 - sim, grande dificuldade; 3 - sim, alguma dificuldade e 4 - não, nenhuma dificuldade. Porém, de acordo com a Lei nº 5.626/05, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. O art. 2 da mesma Lei considera surda a pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

o curso de Pedagogia Bilíngue – licenciatura, na modalidade *on-line*. A oferta do curso iniciou em 2018, por meio de treze polos, cada um com trinta estudantes, localizados nas cinco macrorregiões do país, perfazendo, assim, o total de 360 estudantes contemplados, anualmente, no Brasil.

A proposta do curso de Pedagogia Bilíngue do INES apresenta novas demandas aos modelos *on-line* de educação, com intuito de ampliar a definição dos conceitos “ensinar” e “aprender”, bem como procura inibir a cultura do isolamento e do modelo instrucional, tão constantes no ensino superior a distância tradicional. A interação, intrínseca a ambientes *on-line*, mas incipiente nas propostas de EaD no país, é proporcionada pela atopia e acronia do ciberespaço, estimulando a troca de informações, o que garante oportunidade para a negociação social do significado e da construção de conhecimentos entre os interessados no mesmo tema.

Dada a dimensão do curso supracitado, bem como a necessidade pedagógica/comunicacional de se estabelecer relações entre surdos e ouvintes no ambiente *on-line*, fez-se necessário o desenvolvimento de uma plataforma bilíngue específica, com diversas ferramentas desenvolvidas para educação de surdos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Este artigo tem, portanto, como objetivo principal apresentar a primeira plataforma totalmente bilíngue (Libras/língua portuguesa), bem como o modelo de educação bilíngue desenvolvido pelo Núcleo de Educação *Online* do Instituto Nacional de Educação de Surdos (NEO-INES).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O curso *on-line* de Pedagogia Bilíngue foi desenvolvido a partir de uma abordagem intercultural (CANDAUI, 2008, p. 51) no que tange à forma como se compreende a relação entre diferentes culturas e no que se refere à ótica que orienta o fazer pedagógico. A abordagem intercultural vai ao encontro do **multiculturalismo crítico** abordado por McLaren (1997), o qual defende o pressuposto de que tal multiculturalismo precisa ser situado dentro do campo da política de transformação, sob pena de se configurar apenas como um modelo de adequação ao status quo.

Tal visão crítica parte da ideia de que os espaços educativos não podem ser considerados “[...] meramente como espaços instrucionais, mas devem ser vistos como locais onde a cultura, o poder e o conhecimento estão juntos para produzir identidades, narrativas e práticas sociais particulares” (GIROUX, 2003, p. 95).

Considerando a forma por meio da qual o sujeito surdo organiza o pensamento e a linguagem, bem como a potencialidade do desenvolvimento do surdo no que tange ao campo visual, o currículo precisa ser desenvolvido em um prisma visual-espacial. Tal entendimento não nega a presença da língua portuguesa oral para ouvintes, os quais também fazem parte do público do curso que ora se propõe. A ideia aqui, já indicada anteriormente, é de que há vantagens na adoção de diferentes línguas, portuguesa e Libras. Ademais, se o prisma visual-espacial – seja através da Libras, seja através de textos imagéticos – é essencial para os surdos, para os não surdos, ela mostra-se extremamente enriquecedora. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) na educação *on-line* revela um grande potencial no campo da pedagogia bilíngue, pois nessa modalidade “[...] o pensamento é mapeado por domínios de conceitos distintos, estruturado por esquemas de imagem” (GALASSO, 2014, p. 53).

Nessa modalidade, a mediação ocorre por intermédio de uma base tecnológica digital, a cuja linguagem o homem recorre para se comunicar.

As tecnologias, “[...] com suas interfaces interativas, potencializam a participação conjunta de alunos e professores na construção de conteúdos de aprendizagem, ou seja, em um processo autoral” (RICARDO; VILARINHO, 2012, p. 4). Além disso, procurou-se construir o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pensando do “jeito surdo”, ou seja, “[...] uma maneira de pensar com base em representações imagéticas capazes de se traduzirem na própria Língua de Sinais e em aspectos visuais” (RODRIGUES; QUADROS, 2015, p. 83).

Assim, o desenvolvimento da educação *on-line* aqui proposta fundamenta-se em uma metodologia dialógica, na construção coletiva do conhecimento e na constante relação texto-hipertexto/contexto. Considerando que a educação ocorrerá, nomeadamente, em um campus virtual, a ideia é tornar esse espaço um “círculo de cultura digital”, em uma abordagem sociocultural, interacionista. Segundo Gomez (2004, p. 44), o

“

[...] círculo de cultura digital é um espaço e uma estratégia de aprendizagem que permite a circulação da palavra e dos textos dos educadores e educandos e, portanto, de poder. A ideia de círculo remete à circularidade dialógica da linguagem na qual o homem e a mulher [o surdo e o não surdo], na convivência, se reconhecem e o identificam como lugar do próprio ser e o do outro.

”

Desse modo, o “círculo de cultura” proposto se desenvolveu através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), especialmente desenvolvido para o curso, e considerou a especificidade de seu público: alunos surdos e ouvintes. Para tanto, são garantidos o respeito ao processo de aprendizado de cada estudante (sistema de aprendizagem semiaadaptativo), a acessibilidade linguística, bem como a interação dialógica entre os diversos sujeitos envolvidos.

Na educação *on-line*, além de educandos e educadores, há uma série de outros profissionais (coordenadores, administradores, técnicos em informática, técnicos administrativos, tradutores e intérpretes de Libras, desenhistas educacionais, *web designers*, analistas de sistema, editores, cinegrafistas etc.) que desenvolvem um trabalho cooperativo/colaborativo para a construção desse “círculo de cultura”.

No que se refere especificamente ao processo de ensino e aprendizagem, além, é claro, da presença do aluno, destacam-se o professor-autor e o professor-mediador, tradicionalmente denominados de professor-conteudista e tutor, respectivamente. O uso de conceitos diferentes para demarcar papéis assumidos no curso aqui apresentado não é gratuito. O ato de recorrer a adjetivos intenciona, com efeito, destacar a dimensão político-pedagógica da autonomia docente no processo de ensino e aprendizagem. É certo que, ancorada em uma concepção crítica, tal adjetivação poderia soar como pleonasma, já que autoria e mediação fazem parte, necessariamente, da prática docente. Quer-se, contudo, aqui sublinhar, justamente, essas características a fim de fixar a conotação libertadora, em contraposição à visão tecnicista e conservadora.

A rigor, no curso em tela, a autoria é coletiva e compartilhada, já que o círculo de cultura digital, o AVA, baseia-se na colaboração e na participação de todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, direta ou indiretamente. Trata-se, portanto, de um trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar. Assim, a autoria do professor-autor se dobra e se amplia através de diversas outras: a do professor-mediador, a da equipe técnica, a da coordenação e a dos alunos.

2.1 A produção de material didático bilingue para o curso

O conceito de material didático perpassa o tipo de suporte que irá promover o acesso a um conteúdo específico, pois o texto ou o vídeo não existem fora dos suportes materiais que permitem sua leitura e/ou visão (CHARTIER, 2002).

Por atender principalmente estudantes surdos e considerar os aspectos visuoespaciais da língua de sinais, a produção de materiais didáticos realizada no Núcleo de Educação Online (NEO) é toda digital, voltada ao desenvolvimento de objetos digitais de aprendizagem, os quais são executados por equipe multidisciplinar (professores, desenhistas educacionais, designers gráficos, roteiristas, tradutores-intérpretes e equipe de estúdio). Assim, estrutura-se um fluxo de trabalho coletivo dividido em três grandes fases (pré-produção, tradução e pós-produção), exemplificado na Figura 1 a seguir.

A fase de pré-produção dos objetos de aprendizagem é dividida em cinco etapas realizadas em plataforma desenvolvida pelo NEO. Essa plataforma foi elaborada com intuito de facilitar o fluxo de produção de materiais didáticos, possibilitando a interação *on-line* entre envolvidos no processo.

O primeiro passo para construção de um objeto digital bilingue de aprendizagem é o desenvolvimento do material bruto pelo professor-autor (etapa 1). Ao acessar a plataforma, o professor é direcionado, automaticamente, para a disciplina referente à sua área de atuação, onde poderá elaborar um roteiro textual com as principais indicações do material didático que será construído (etapa 2). Para elaboração do roteiro, o docente tem a possibilidade de consultar o **Manual do professor**, desenvolvido para auxiliar o corpo docente na formulação do material didático.

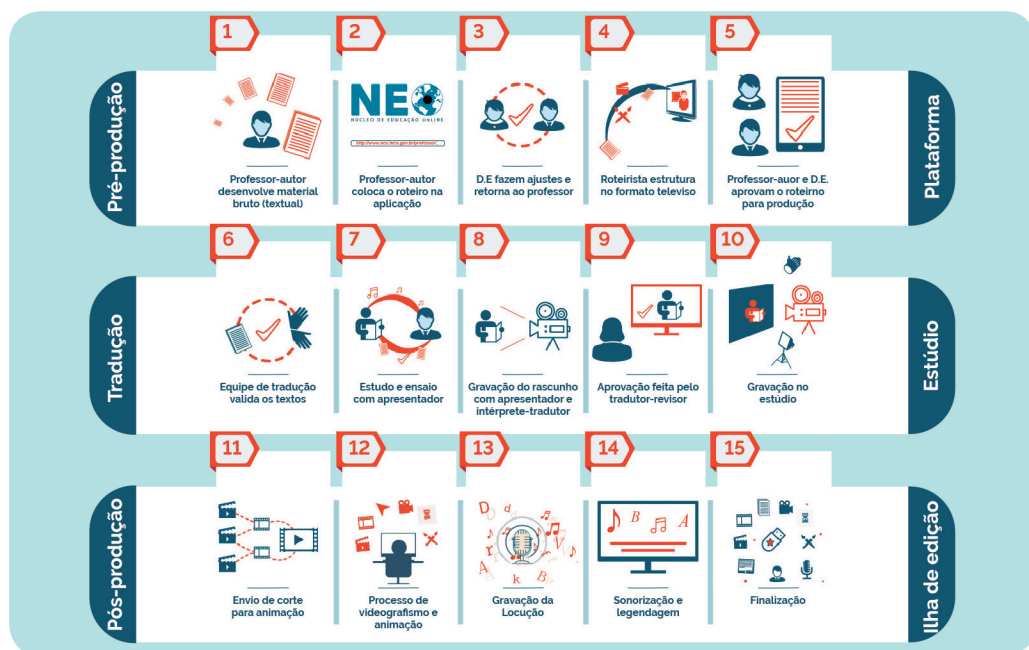


Figura 1 – Principais etapas do fluxo de trabalho para produção de materiais didáticos bilingues em Libras/língua portuguesa. | Fonte: Galasso et al. (2018)

Todo material proposto pelos professores-atores é trabalhado por desenhistas educacionais (etapa 3), que fazem parte da equipe multidisciplinar e são responsáveis por moldar cada disciplina de acordo com as necessidades dos estudantes surdos. A linguagem utilizada em um objeto digital de aprendizagem requer sensibilidade do desenhista educacional para alcançar o estudante de maneira conceitual e entretida, tornando a aprendizagem uma experiência multimídia eficaz dentro das propostas do professor-autor.

Após o trabalho dos desenhistas educacionais, o conteúdo é enviado para o roteirista (etapa 4) com intuito de adequar a proposta do professor à linguagem técnica de gravação. O roteirista amplia as indicações feitas pelo professor-autor, trabalhando a linguagem não verbal por meio de uma didática visual. Por se tratar de educação bilíngue, com foco no visual e no imagético, a finalização do roteiro evidencia a capacidade dialógica e representativa do material didático, tanto para o público surdo quanto para os ouvintes. Antes de finalizar a etapa de pré-produção, professor-autor e desenhista educacional validam as modificações feitas pelo roteirista (etapa 5).

Na etapa 6, a equipe se reúne para discutir o levantamento das informações textuais e previsões anteriores, de modo individual. O próximo passo (etapa 7) é marcado pela ação do tradutor que atuará no vídeo (tradutor-apresentador), ajustando o texto para vídeo-registro. Em seguida, o tradutor elabora o texto para *teleprompter* (TP) e estrutura ensaios por meio de rascunhos (etapa 8). No processo de gravação, a supervisão também se faz necessária (etapa 9). A obrigatoriedade desse profissional se dá, principalmente, em vista do efeito da modalidade, pois nas línguas orais o tradutor está o tempo todo diante do texto que está produzindo. Após os ajustes e as adequações estabelecidas pelo tradutor que apresentará o texto em Libras, a gravação final é realizada no estúdio profissional do Núcleo de Educação Online (etapa 10), com o apoio do tradutor-supervisor.

Após-produção dos materiais didáticos bilíngues acontece na ilha de edição do NEO,

com a participação dos designers gráficos e do editor de vídeo. Após a gravação do roteiro final, o editor de vídeo recebe o material audiovisual bruto e o roteiro de gravação para fazer a decupagem inicial. A visualização cuidadosa do vídeo completo é a primeira tarefa executada na ilha de edição, quando o editor detecta erros técnicos de gravação e faz os primeiros cortes no material de acordo com o roteiro de acompanhamento (etapa 11).

O material editado é encaminhado à equipe de designers gráficos para o processo de videografismo e animação (etapa 12). Nessa etapa, são produzidas imagens estáticas, como ilustrações, fotos, diagramas, gráficos e mapas; e dinâmicas, por meio do uso de vídeos e animações. Em relação a essa etapa, convém pontuar que Mayer e Moreno (2002) esclareceram a diferença entre animações, vídeos, fotos e imagens estáticas. As animações compreendem, por exemplo, um movimento simulado de imagens a partir da movimentação de objetos criados artificialmente. Os vídeos, por sua vez, mostram o movimento de objetos reais. Gráficos estáticos são representações de objetos artificiais, enquanto as fotografias são imagens estáticas de objetos reais. Nesse processo de elaboração dos recursos visuais, são utilizados *softwares* de design gráfico, plataforma de edição de vídeo e computação gráfica em três dimensões (Figura 2).

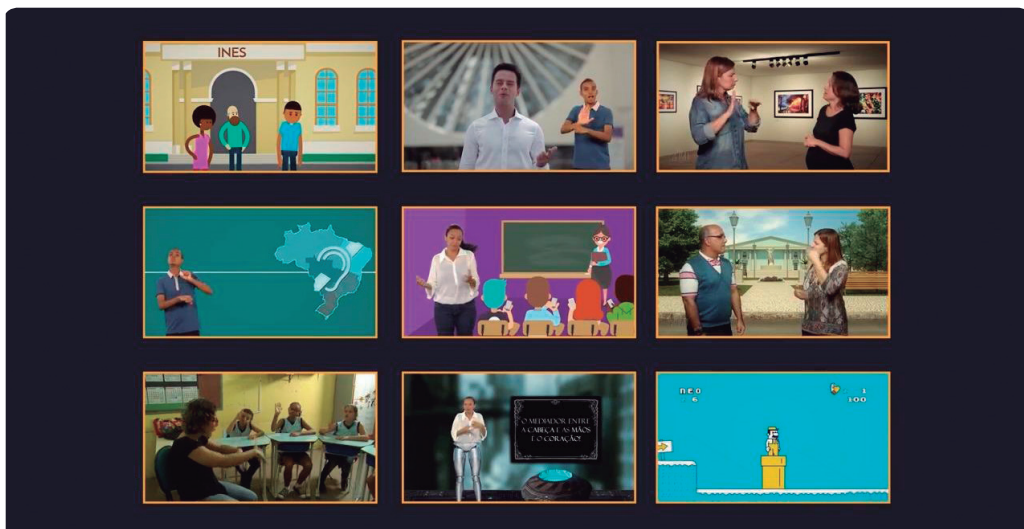


Figura 2 – Exemplos de materiais didáticos desenvolvidos para o curso.
 Fonte: Elaborada pelos Autores (2019)

Na etapa seguinte, acontece a gravação da locução (etapa 13), na qual são utilizados locutores profissionais com vozes masculinas ou femininas (correspondente ao sexo do apresentador), que fazem a gravação das versões do áudio em português. Após a gravação da locução, é produzida a trilha de efeitos sonoros (sonoplastia) adequada ao projeto e, então, a legendagem em português (etapa 14).

Na etapa de finalização do projeto (etapa 15), o editor de vídeo unifica o áudio, o desenho sonoro (locução, sonoplastia) e sincroniza as legendas ao vídeo. Por se tratar de duas línguas distintas, o processo de sincronização da Libras com a locução e a legenda em língua portuguesa é realizado pelo editor de vídeo com acompanhamento de um tradutor-intérprete.

2.2 A criação de ferramenta específica de ensino e aprendizagem: o primeiro AVA em língua de sinais

Com o propósito de colocar os estudantes surdos na vanguarda da aprendizagem, foi desenvolvida uma proposta metodológica inovadora, a partir da criação de uma plataforma com diversas trilhas de aprendizagem (Figura 3). Nesse percurso, as relações pedagógicas são estabelecidas por meio das redes de conhecimento que vão se tecendo ao longo curso. As atividades formativas são fundamentadas na interação e no diálogo entre os estudantes, formando uma trama multimídia na conexão de experiências.

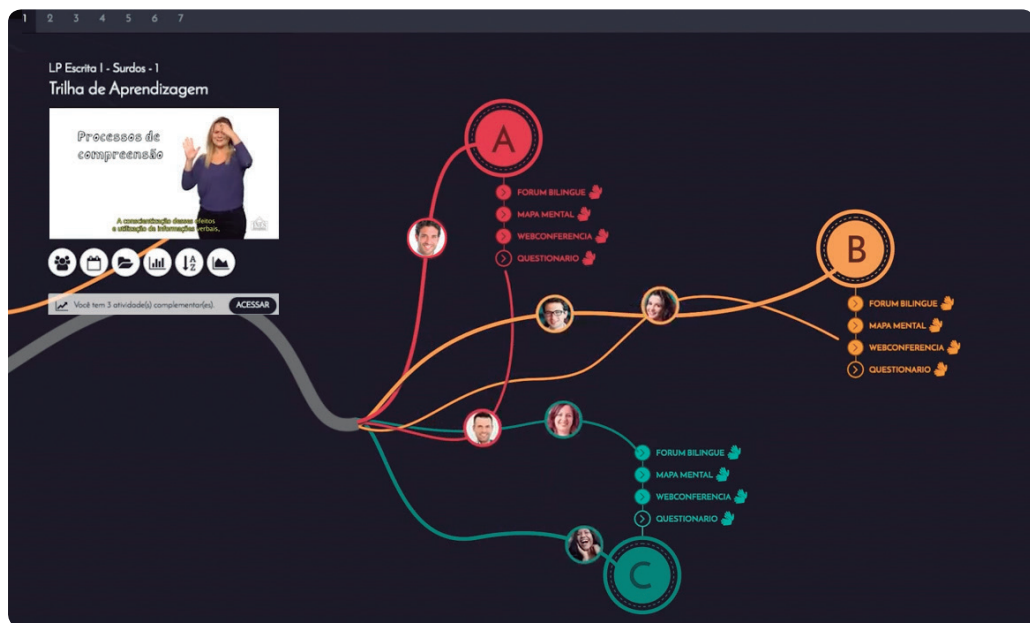


Figura 3 – Exemplo do layout do Ambiente Virtual de Aprendizagem apresentando as três trilhas de aprendizagem (A, B e C) e suas ferramentas | Fonte: Elaborada pelos Autores (2019)

Observação: no canto superior esquerdo, está o vídeo de resumo introdutório da unidade e abaixo as ferramentas de apoio ao estudo.

As trilhas correspondem, portanto, a caminhos virtuais de aprendizagem capazes de promover e de desenvolver novas competências e habilidades nos alunos, de acordo com seus estilos de aprendizagem. Como cada estudante aprende à sua maneira, é oferecido um ambiente que possibilite a educação personalizada. Nesse ambiente, o estudante realiza diversas atividades multimídia específicas, utilizando-se das ferramentas de cada unidade dentro de sua trilha. Mesmo quando está em uma trilha específica dentro do AVA, o aluno pode acessar e acompanhar a participação dos demais em outras trilhas, fortalecendo os laços comunitários e aumentando a presença social no ambiente.

Assim, a proposta desenvolvida é capaz de trabalhar a subjetivação no ato de aprender, com a internalização das propostas e dos debates coletivos para a construção do caminho singular, traçado de acordo com as escolhas feitas pelo estudante no AVA.

2.2.1 Fórum bilingue

O fórum de discussão é um importante instrumento de interação entre estudantes e professores-mediadores. Essa ferramenta possibilita, de forma assíncrona, o debate sobre determinado tema entre os participantes da mesma trilha de aprendizagem, do mesmo polo ou até de todo o curso. Também proporciona ao grupo, durante a unidade curricular, aplicação em pesquisas com maior densidade e tempo nas plataformas científicas indexadas, fomentando debates complexos, organizados em torno do tema central da unidade estudada.

A identidade visual e as funcionalidades desse fórum foram pensadas para proporcionar a melhor experiência aos estudantes surdos e ouvintes. A interface é composta por duas divisões, conforme mostra a Figura 4.

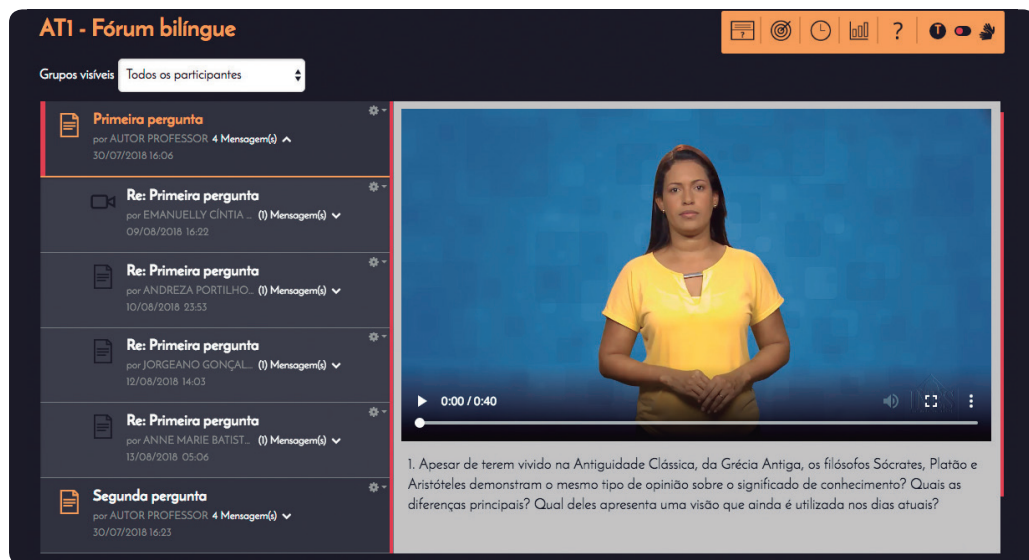


Figura 4 – Exemplo de *layout* do Fórum Bilíngue.
 Fonte: AVA do curso *on-line* de Pedagogia Bilíngue (INES, 2019)

Ao contrário da maioria dos fóruns de cursos a distância tradicionais, que fazem uso apenas da linguagem textual, o Fórum Bilíngue do curso *on-line* do INES apresenta como diferencial a opção de debate em Libras por meio de vídeos. De maneira simples, é possível selecionar o tipo de mensagem — textual ou visual. Assim, as discussões são centradas na linguagem textual e em Libras, facilitando a participação de todos, na medida em que replica uma maneira de interação natural dos estudantes surdos e ouvintes — a conversação. Além disso, ao optar pela discussão em Libras, o aluno favorece seu aprendizado da Língua de Sinais.

O AVA tem duas opções de *layout* para o fórum bilíngue: (1) em forma de playlist temática, em que os estudantes têm acesso de forma organizada às perguntas e respostas de cada tópico, evitando, assim, o amontoamento de vídeos; e (2) em forma de cascata, em que todas as postagens são organizadas cronologicamente. Dessa maneira, os participantes não precisam clicar em cada tópico para verificar a postagem. Em ambos os formatos, as publicações ficam armazenadas em cada tópico, podendo ser recuperadas a qualquer momento.

2.2.2 Ambiente pessoal de aprendizagem (Rede social bilíngue)

O Ambiente Pessoal de Aprendizagem (APA) – do inglês *Personal Learning Environment* – possibilita que cada estudante organize a própria rede social de conhecimento e amplie o currículo proposto no curso por meio da troca de informações. Essa importante ferramenta de formação permite a inserção de animações, infográficos, vídeos e outros materiais para enriquecer a comunidade virtual. Tal como as redes sociais mais utilizadas em tempos atuais (Facebook, Instagram, Twitter etc.), o APA tem uma série de funcionalidades como: visualização do perfil do usuário e dos outros usuários; publicação de mensagens com inserção de mídias (incluindo gravador de vídeo/áudio integrado) e *tags*; compartilhamento, curtidas e comentário para cada mensagem publicada; e, finalmente, filtros por grupos e *tags*. O ícone do botão do APA traz as notificações (e quantidades) referentes à alguma ação efetivada na ferramenta, como, por exemplo, quando um estudante começa a seguir um usuário, ou alguém curtir ou comentar uma postagem, ou quando uma publicação ou galeria é compartilhada com os demais (ver Figura 5).

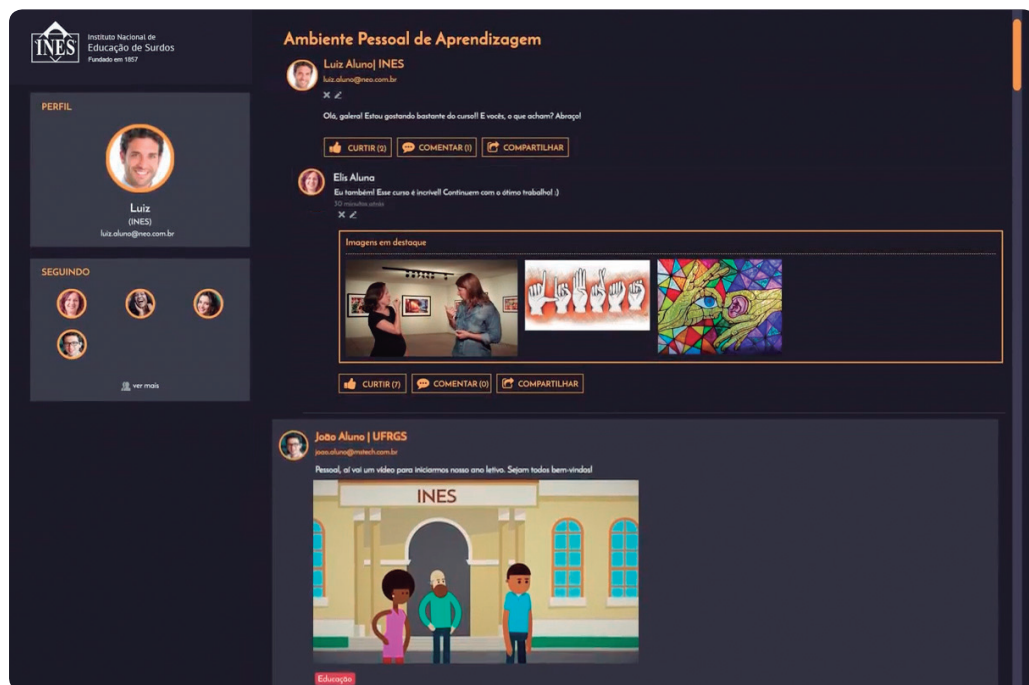


Figura 5 – Exemplo de *layout* do Ambiente Pessoal de Aprendizagem (APA).
 Fonte: AVA do curso *on-line* de Pedagogia Bilíngue (INES, 2019)

Essa ferramenta foi criada com objetivo de romper com a hierarquização do conhecimento, de modo a viabilizar o fomento à produção de conteúdos curriculares por parte dos alunos e a ampliação das trocas entre os pares. Tal ação contribui, sobretudo, para abertura e enriquecimento da comunidade virtual de aprendizagem, bem como a promoção do intercâmbio linguístico entre as regiões mais distantes do país. Percebe-se, de fato, a possibilidade de expansão do currículo trabalhado nas mais diversas contribuições dos estudantes em publicações diárias.

O APA também trabalha com *web* semântica. Dessa maneira, é capaz de criar *tags* (palavras-chave) nos principais objetos de aprendizagem, direcionando os estudantes a uma biblioteca digital personalizada, de acordo com seus interesses. Assim, sempre que o estudante digita em uma publicação uma palavra (*tag*) pré-cadastrada, esta se transforma em link para acesso automático ao repositório digital do curso.

Nesse sentido, todas as produções, sejam elas em texto sejam em vídeo, são transformadas em “nós” que possibilitam a ligação entre saberes, viabilizando uma retroalimentação entre os objetos digitais de aprendizagem inseridos no ambiente virtual; ou seja, a cada novo material inserido abre-se um novo caminho na arquitetura da informação do AVA, criando referências inesgotáveis ao longo do tempo. Essa ferramenta está intimamente ligada ao repositório digital de objetos de aprendizagem, pois o cadastro dos materiais é feito no repositório e acessado tanto pelo APA quanto pelo próprio repositório. A partir dessa mecânica, os estudantes são direcionados aos objetos de acordo com suas produções, criando temas provenientes do interesse de cada usuário do sistema.

2.2.3 Mapa mental

Considerando a visio espacialidade da língua de sinais, o desenvolvimento do mapa mental permite que os estudantes organizem o conhecimento de maneira personalizada, distribuindo os materiais multimídia no espaço virtual. O mapa mental também permite a interação entre os estudantes em tempo real e a possibilidade de salvar as principais mídias em suas galerias pessoais.

A ferramenta “Mapa Mental” traz ao estudante a representação exata da partilha em grupo, pois tem como requisito básico a construção de uma cadeia de conhecimento coletiva, em que cada postagem deve, necessariamente, estar interligada à anterior. Essa metodologia de trabalho requer ações individuais e coletivas simultaneamente, pois os estudantes são avaliados pelas publicações realizadas, bem como pela autoria coletiva do mapa mental completo (ver Figura 6).

2.2.4 Jogos educacionais

Em nosso ambiente virtual bilíngue, os jogos são objetos de destaque, pois propiciam momentos coletivos de aprendizagem, com a finalidade de trabalhar o conteúdo de forma lúdica, ao reforçar conceitos importantes aprendidos na unidade curricular. Em grande parte dos jogos desenvolvidos para o curso, na medida em que o aluno avança, ocorre a pontuação e a visualização da resposta correta, o que possibilita um *feedback* imediato ao aluno. Assim, criam-se incentivos diários, com a possibilidade de utilização de estratégias didáticas diversas, resultando em maior ludicidade durante a aprendizagem. Dentre os principais jogos desenvolvidos, destacamos: arraste e cole; roleta; múltipla escolha; composição de cenário; jogo da memória; *multiplayer*; batalha naval; e simuladores.

Por conta do público específico, composto por alunos surdos e ouvintes, todos os jogos são

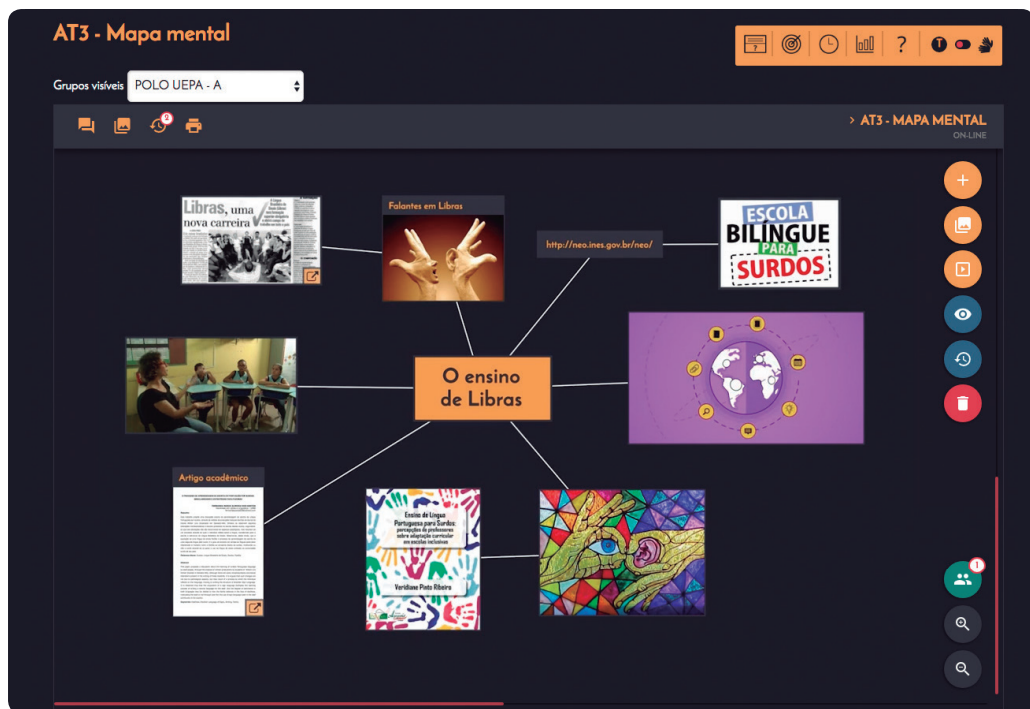


Figura 6 – Exemplo de *layout* do mapa mental.
Fonte: AVA do curso *on-line* de Pedagogia Bilíngue (INES, 2019)

produzidos do zero, ou seja, não há qualquer tipo de adaptação de jogos preexistentes. Para o desenvolvimento dos jogos do curso, a produção foi dividida em etapas: planejamento, roteirização, *layout*, ilustração, animação e programação. Dessa maneira, a equipe é capaz de trabalhar em produções distintas simultaneamente, segmentando o processo em duas

grandes fases: desenho educacional e desenho gráfico. Além das questões técnicas, buscou-se trabalhar a formação identitária dos estudantes durante a criação dos jogos, com a utilização de personagens surdas, implantadas, surdocegas etc. Esses elementos aumentam a presença social dos estudantes no AVA, bem como possibilitam novos caminhos de aprendizagem.

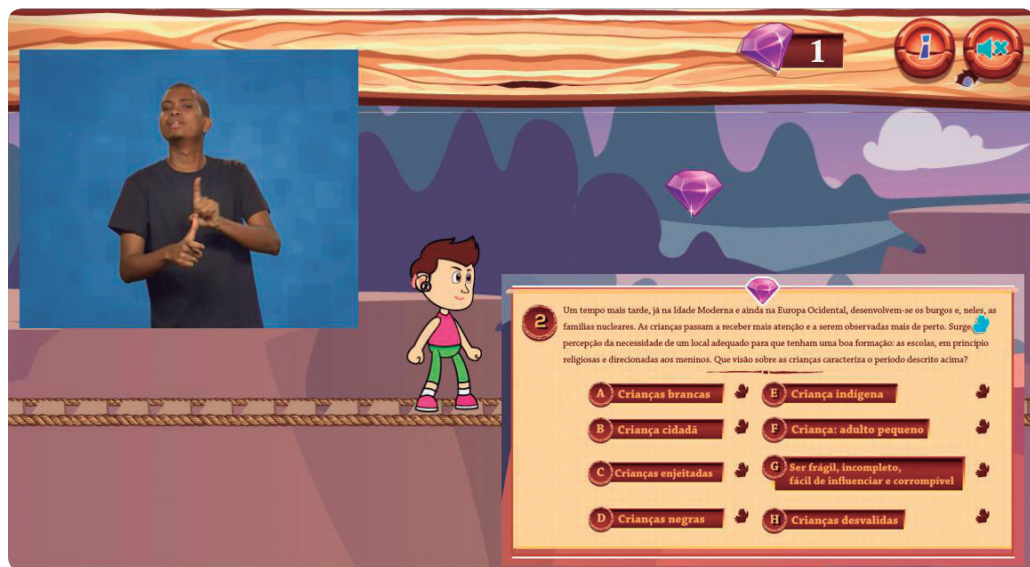


Figura 7 – Exemplo do jogo de múltipla escolha “Na corda bamba”.
Fonte: AVA do curso *on-line* de Pedagogia Bilíngue (INES, 2019)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção do primeiro curso *on-line* de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa aponta diversos desafios educacionais, políticos e tecnológicos. Nota-se, *a priori*, a tarefa de articular a dinâmica entre os fundamentos da educação *on-line* colaborativa e as especificidades da educação de surdos, criando um lócus de realização (AVA) capaz de potencializar as interações entre estudantes surdos e ouvintes por meio do círculo de cultura.

A proposta do curso resulta em novas possibilidades aos modelos *on-line* de educação, bem como à área de educação especial, inibindo a cultura do isolamento e do modelo

instrucional, tão constantes no ensino superior a distância tradicional. A interação – intrínseca a ambientes *on-line*, mas incipiente nas propostas de EaD no país – é proporcionada pela atopia e acronia do ciberespaço, estimulando a troca de informações, garantindo oportunidade para a negociação social do significado e da construção de conhecimentos entre os interessados no mesmo tema. Além disso, a possibilidade de navegação e a realização das tarefas em língua de sinais fomentam a ratificação de um espaço educativo identitário, onde a cultura, o poder e o conhecimento estão juntos para produzir identidades, narrativas e práticas sociais particulares.

Houve, ainda, a devida preocupação com a construção do currículo, focado na formação de professores bilíngues comprometidos com a transformação social, aptos para atuarem na educação infantil, no ensino fundamental (anos iniciais), na educação de jovens e adultos, na educação especial e na gestão de unidade escolar.

Desse modo, o curso de Pedagogia Bilíngue do INES visa contribuir para a expansão do ensino superior público e gratuito, voltado para a comunidade surda no Brasil. Ao desenvolver o curso na modalidade *on-line*, a instituição assume o desafio de garantir a seus alunos alta qualidade educacional, mediante o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras integradas às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Assim, concretiza-se um projeto audacioso de mudança de paradigma na formação de professores surdos e ouvintes no país e de alta relevância para a sociedade brasileira, no qual os temas pedagógicos inerentes às especificidades culturais e linguísticas dos surdos terão destaque.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE), 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 23 fev. 2016.

CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-57, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Campinas, SP: EdUNESP, 2002.

GALASSO, B.J.B.; LOPEZ, M. S.; SEVERINO, R. M.; LIMA, R. G.; TEIXEIRA, D. E. Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 59-72, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/en_1413-6538-rbee-24-01-0059.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

GALASSO, B. J. B.; SOUZA, D. T. R. Educação online colaborativa: implicações teórico-metodológicas de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem. **Revista História Hoje**, v. 3, p. 43-60, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/125>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GIROUX, H. Cultura popular, Disney e política pública: uma entrevista com Henry Giroux. Entrevista concedida a Márcia Moraes. **Fórum Crítico da Educação**: Revista do ISEP, Rio de Janeiro, RJ, v.1, n. 2, p. 93-102, abr. 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=635299>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipatória. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

MACHADO, A. D. **As interações do sujeito com surdez severa e o processo de construção de identidade**. 2002. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, 2002.

MAYER, R. E.; MORENO, R. Animation as an aid to multimedia learning. **Educational Psychology Review**, v. 14, n. 1, p. 87-99, 2002. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1013184611077>. Acesso em: 20 nov. 2019.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES, L. M.; SCOLARI, S. H. P.; PAULA, M. M. Projeto piloto de tradução de livro didático do português para libras: contribuições do design no contexto da educação bilíngue. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (SEPEI), 2013. **Anais...** Lages, SC: IFSC, 2013. v.1. p. 1-4. Disponível em: <http://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2013/schedConf/presentations>. Acesso em: 11 dez. 2019.

RICARDO, E. J.; VILARINHO, L. R. G. A educação a distância e o professor autor em tempos de cibercultura. **Signos EaD**, Buenos Aires, AR, p. 1-14, fev. 2012. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/1809-2667.20100027/615>. Acesso em: 24. fev. 2016.

RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 72-88, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24551>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Imagem de Capa – Disponível em Freepik: https://br.freepik.com/fotos-gratis/serie-da-mao-humana-que-gesticula-a-lingua-de-sinal-surda-sobre-o-fundo-amarelo_5223217.htm#page=2&query=deaf+people&position=18



A Universidade Aberta do Brasil e a inclusão educacional:

Perfil dos ingressantes na Universidade Federal do Ceará

Eloisa Maia Vidal

Universidade Estadual do Ceará

Engenheira elétrica pela UFPB, mestre e doutora em educação pela UFC, coordenadora adjunta da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Estadual do Ceará. Acesso ao lattes em <http://lattes.cnpq.br/4257594561432768>.

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros

Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Licenciada em Pedagogia (UECE), Especialista em Informática Educativa (UECE), Mestre em Computação (UECE) e Doutora em Educação (UMinho). Professora Efetiva na Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Membro da equipe multidisciplinar da UAB-UECE. Acesso ao lattes em <http://lattes.cnpq.br/6399480327179192>.

João Bosco Chaves

Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Licenciado em Matemática (UFC), Especialista em Ensino de Matemática (UECE); Mestre em Educação (UECE) e Doutorando em Educação (UECE). Professor Efetivo de Matemática na Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Membro da equipe multidisciplinar da UAB-UECE. Acesso ao lattes em <http://lattes.cnpq.br/8565475031558079>.

RESUMO

O artigo analisa o perfil socioeconômico dos alunos ingressantes, em 2017, nos cursos de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil, na Universidade Estadual do Ceará. A metodologia utilizada é de natureza quantitativa, trabalhando com uma amostra de 1.865 alunos de dez cursos de graduação, distribuídos em vinte e um polos de apoio presencial. Os dados mostram uma distribuição por sexo relativamente homogênea entre mulheres e homens (51% x 49%), com cerca da metade dos estudantes na faixa de 18 a 29 anos, 58,4% solteiros e 33,6% casados; 70% pertence a famílias que vivem com até três salários mínimos e 37,9% é quem mais contribui com a renda familiar. A maioria – filhos de pais e

mães com baixa escolaridade, com atividades laborais no setor informal ou na agricultura, egressos de escolas públicas, mais de 60% – tem expectativas associadas à aquisição de uma formação profissional que possibilite a inserção no mercado de trabalho. A pesquisa oferece um conjunto de informações que pode ajudar a planejar estratégias que visem à melhoria de alguns indicadores, como taxa de abandono e evasão, e programar estratégias que favoreçam um acolhimento mais compatível com o perfil do ingressante.

Palavras-chave: Educação a distância. Universidade Aberta do Brasil. Universidade Estadual do Ceará. Perfil do aluno.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento da demanda e da oferta da Educação a Distância (EaD), no mundo, tem se dado em decorrência de um conjunto de fatores associados, dos quais é possível destacar três: a importância da educação ao longo da vida, proposto pela Unesco (2009); o advento e a evolução das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs); e a necessidade de expansão territorial dos sistemas de ensino.

A crescente revolução tecnológica – aqui destacada como um dos elementos promotores da ampliação da demanda e da oferta da modalidade EaD – acaba, também, por provocar a necessidade da educação ao longo da vida, pois, à medida que proporciona melhores recursos para a promoção da EaD, gera novos desafios para todas as demais áreas. Isso porque os impactos dos avanços tecnológicos contemplam e demandam novos saberes e desafios, sendo o retorno aos estudos um dos caminhos para que o país possa se colocar em condição de concorrência econômica no cenário global e, conseqüentemente, o impacto social que ela possa oportunizar. Para Castells (2016, p. 66),

“

[...] a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

”

A modalidade de educação a distância é legalmente reconhecida no Brasil, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei nº 9394/96) e, a partir de então, torna-se possível elaborar políticas de EaD. Embora a história da educação a distância no Brasil remonte aos anos de 1920, com a experiência da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, até a publicação da LDB de 1996, as iniciativas na modalidade se faziam presentes nos planos de governos, por meio de programas e projetos esparsos, descontínuos e sujeitos a intempéries dos orçamentos públicos. Nos primeiros dez anos de vigência da LDB, o protagonismo da oferta de educação a distância no ensino superior brasileiro se concentrou nas instituições privadas, tendo sido, inclusive, criadas universidades e faculdades que ofertavam exclusivamente EaD.

A partir de 2005, o Ministério da Educação (MEC) inicia um movimento envolvendo ofertas de cursos de formação de professores, em parceria com algumas universidades federais, que vai culminar na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5800 de 2006. Por meio dessas ações, busca incentivar as instituições públicas a participarem de programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica que podiam ser ofertados na modalidade a distância, colocando-se como uma alternativa imediata para o problema crônico da carência de professores para atuarem na educação básica.

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 a 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. Ela é constituída por uma “[...] rede nacional experimental voltada para pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que é formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação

e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial” (SATE-UECE, 2014, não paginado). ¹

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) é uma das sete instituições públicas do estado do Ceará que participa do sistema UAB; e iniciou seus cursos em 2006, com a experiência piloto do curso de Administração, oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Fundação Banco do Brasil, no qual foram ofertadas 11.490 vagas em 21 universidades estaduais e federais. Na sequência, participa de todos os editais lançados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e amplia sua oferta, priorizando os cursos de licenciatura e o atendimento aos polos de apoio presencial que se encontram mais distantes das instituições que ofertavam ensino superior público presencial, favorecendo a inclusão educacional e a qualificação docente para o atendimento da educação básica em parcela significativa do território cearense.

O presente trabalho apresenta dados do perfil de alunos dos cursos de graduação oferecidos no Edital no 75/2014 da UAB, que realizaram processo seletivo em 2016 e iniciaram suas atividades no primeiro semestre de 2017. São 1.865 alunos matriculados em dez cursos de graduação – nove licenciaturas e um bacharelado – e distribuídos em 21 polos de apoio presencial no estado do Ceará. Os dados foram coletados por meio de um instrumento de perguntas fechadas, disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem, que foi desenvolvido na plataforma Moodle, e que deveria ser respondido quando o aluno realizasse o primeiro acesso ao sistema. O questionário foi organizado em seis temas, sendo que este artigo trata dos resultados obtidos nos temas que envolvem aspectos socioeconômicos, informações familiares e vida acadêmica, empregando estatística descritiva para análise dos dados.

2 A UAB E A INCLUSÃO SOCIAL EDUCACIONAL

A LDB de 1996, no seu artigo 80, reconhece a educação a distância como uma modalidade de ensino. Esse é o primeiro passo para a criação de uma política cuja regulamentação começa a acontecer de imediato e que, até os dias atuais, encontra-se em fase de aperfeiçoamento e ampliação. Do ponto de vista de oferta de ensino superior, apesar das diversas e variadas experiências já consolidadas em instituições públicas, a exemplo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de Brasília (UnB), é possível constatar que a primeira onda de oferta de cursos de graduação a distância é protagonizada pelas instituições privadas (ALONSO, 2010).

Em 2006, as matrículas em cursos de ensino superior a distância no Brasil chegam a 207.206, com uma participação incipiente do setor público. É nesse momento que o Ministério da Educação começa a estruturar uma política pública de EaD, dirigida para as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que culmina com a criação da Universidade Aberta do Brasil. A missão da UAB consiste em criar condições 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”²; e a UAB é formada por um conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com uma rede de polos de apoio presencial.

Segundo a Capes (2016), “[...] a meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica”².

1

Disponível em: <http://www.uece.br/sate/index.php/conheca-a-uab>. Para outras informações, consultar: <https://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>.

2

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>.

A gestão do Sistema UAB está sob a responsabilidade da Capes, que também atua como órgão de fomento, definindo o quantitativo de vagas a serem ofertadas, mediante editais públicos para as instituições públicas de ensino superior que integram o sistema.

A construção do Sistema UAB tem como referência a experiência “[...] espanhola da Universidad Nacional de Educación a Distancia, mas não está orientada para reproduzir os modelos da UNED [...] tendo também, uma forte interação com a The Open University (Reino Unido)” (MATIAS-PEREIRA, 2007, p. 11). Contando com 130 IPES e 891 polos de apoio presencial ativos ou provisórios, o sistema atende mais de 200.000 alunos e tem desenvolvido uma política de uso de Recursos Educacionais Abertos (REA), potencializando os investimentos públicos e ampliando a capacidade de inclusão social e educacional no país.

O primeiro **Relatório de Monitoramento do PNE 2014-2024** reconhece a importância da oferta da educação a distância para atingimento da Meta 12, que consiste em “[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e ex'pansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”, quando, na sua análise retrospectiva do período 2004-2014, afirma que

“

[...] o crescimento dos cursos de ensino a distância (EaD) nas IES privadas foi responsável por parcela significativa da expansão total das matrículas nos dois períodos considerados (cerca de um terço do total). Em 2004, os cursos de EaD privados contavam com apenas 23 mil matriculados. Em 2014, foram mais de 1,2 milhões de matrículas nesses cursos. Em segundo lugar, os cursos de EaD nas IES públicas também passaram por um crescimento relativamente rápido, embora inferior ao das IES privadas, no número de matrículas entre 2004 e 2012 (de 36 mil para 182 mil matrículas) [...]. (INEP, 2016, p. 289).

”

Segundo o **Censo da Educação Superior** (2018), em 2008, a modalidade de EaD representava 20% da matrícula da graduação e, em 2018, chega a 40%, enquanto o ingresso nos cursos de graduação presenciais, nos últimos cinco anos, cai 13%. Essa pesquisa mostra, ainda, que, dos 3.445.935 ingressantes em cursos de graduação, 1.373.321 (39,8%) foram em cursos a distância (INEP, 2018), dos quais 62.643 ingressaram na rede pública e 1.310.678 na rede privada de ensino superior.

Nos últimos dez anos (2009-2018), o número de cursos de graduação a distância no Brasil cresceu 276%, saltando de 844 para 3.177, o que evidencia as demandas da modalidade. A formação de professores para a educação básica, por sua vez, continua como um desafio para o país, incluído como meta no PNE 2014-2024 e cujo atendimento dificilmente será viabilizado sem considerar a educação a distância como modalidade de oferta.

3 PERFIL SOCIOECONÔMICO DO INGRESSANTE

O Ceará é um estado situado na região Nordeste do Brasil, no qual persiste expressivos graus de pobreza, com 31,7% da população vivendo sem rendimentos e 41,1% vivendo com até 1 salário mínimo em 2015 (IPECE, 2016). Dados de 2014 informam que o estado possuía 1.064.789 jovens de 18 a 24 anos, dos quais apenas 279.988 (26,2%) frequentavam curso de graduação, sendo que a taxa de escolarização líquida dessa faixa etária é de 16,6%.

Embora venha apresentando expressivas melhoras nas taxas de rendimento do ensino fundamental e médio e o desempenho escolar dos alunos tenha apresentado evolução nos anos iniciais do ensino fundamental, as redes públicas de educação básica ainda enfrentam dificuldades na melhoria dos resultados de desempenho nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Isso significa que, com uma formação insuficiente ao fim do ensino médio, o desafio de acesso ao ensino superior público se coloca como uma barreira praticamente intransponível para a quase totalidade dos estudantes egressos da rede pública estadual, que responde por 90,1% das matrículas em 2018 (INEP, 2018).

Agregue-se às condições socioeconômicas de grande parte da população do estado a

cartografia da formação de nível superior pública presencial, concentrada na capital ou em cidades polos de desenvolvimento regional, o que dificulta o acesso por parte de jovens de outras cidades que anseiam por um curso superior e que, para tal objetivo, precisam se deslocar diariamente para o campus da instituição ofertante, com custos financeiros nem sempre possíveis de serem assumidos por quatro longos anos.

A capilarização da oferta de cursos superiores públicos proporcionada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a criação de polos de apoio presencial, redimensiona a cartografia da formação universitária no Ceará, e faz com que a demanda e ocupação das vagas ofertadas na modalidade EaD seja, majoritariamente, de pessoas provenientes de escola pública e em situação de vulnerabilidade social, conforme será apresentado ao longo deste tópico.

A pesquisa foi realizada junto aos alunos dos cursos de graduação, sendo que 87,9% estão matriculados em cursos de licenciatura e 12,1% no curso de bacharelado em Administração Pública. O Gráfico 1 apresenta a situação das matrículas de cada curso.

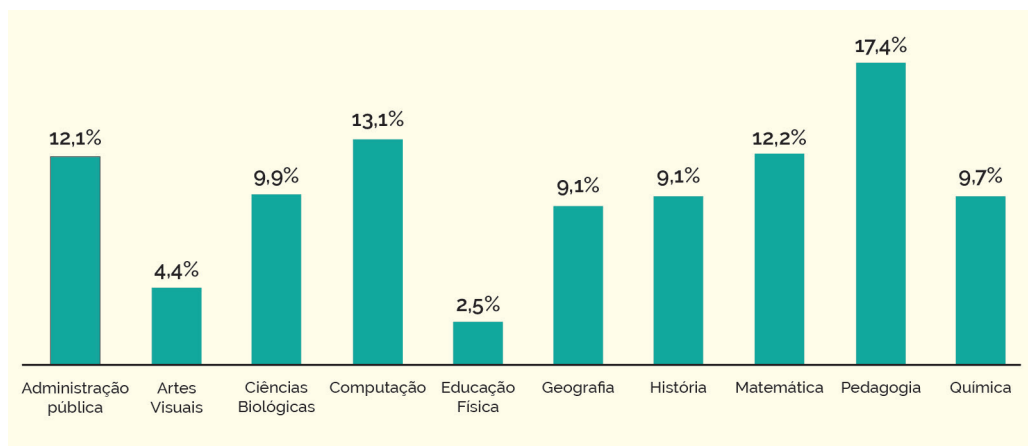


Gráfico 1 – Percentual de matrículas por curso de graduação: Edital 75 | Fonte: Elaborado pelos Autores (2019)

O maior percentual de matrículas ocorre no curso de Pedagogia, que detém 17,4% do total de alunos ingressantes em 2017, seguido da licenciatura em Computação, com 13,1%, e da licenciatura em Matemática, com 12,2%.

No que se refere à distribuição das vagas, os 21 polos de apoio presencial contemplados situam-se em todos os quadrantes do estado, sendo o polo de Quixeramobim, localizado no sertão central, o que detém maior percentual de vagas (10,4%) e o polo de Limoeiro do Norte, no baixo Jaguaribe, com o menor percentual de vagas (1,34%). Importa destacar que a definição de vagas por polo tem relação direta com os critérios estabelecidos no edital lançado pela Capes e que tem ocorrido, em todos os editais lançados, solicitação de vagas pelos polos em valores muito superiores ao efetivamente aprovado pelo Edital. No caso dos cursos de licenciatura em Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes Visuais, a exigência de ambientes específicos para oferta dos cursos tem sido fator impeditivo em muitos polos.

Entre os pesquisados, a distribuição por sexo é de 51% mulheres e 49% homens, assemelhando-se à situação do ensino superior presencial, em que o percentual de mulheres é maior (INEP, 2016). No que se refere à idade, 50,6% dos respondentes encontra-se na faixa de 25 a 39 anos, confirmando resultados já apresentados por Schlickmann (2008) e Gilbert (2001), que indicam que pessoas que estudam a distância geralmente são adultas, maiores de 25 anos (BORGES et al, 2016, p. 88) e 15,3% possui mais de 40 anos. Entre os respondentes, 31% encontra-se na faixa de 18 a 24 anos, considerada ideal para a frequência ao ensino superior. Dados do Segundo **Relatório de Monitoramento do PNE 2014 – 2024** mostram que 34,6% dos jovens que estão matriculados no ensino superior brasileiro situam-se na faixa etária de 18 a 24 anos; superior, portanto, ao valor encontrado na amostra analisada.

Segundo Arruda e Arruda (2015), estudos mostram que a idade média de ingresso em cursos de EaD é de 28 anos, o que indica que esses alunos já possuem uma vida adulta, com responsabilidades financeiras e familiares associadas a essa etapa da vida.

Quanto às condições socioeconômicas, de maneira geral, os alunos da educação a distância são trabalhadores que recebem baixos salários e residem em localidades mais distantes dos grandes centros urbanos.

O fato de alunos na faixa etária de 18 a 24 anos estarem escolhendo os cursos a distância evidencia a relevância de um programa como a UAB, que faz chegar a redutos do território nacional cursos de graduação gratuitos e de qualidade, oferecidos por IES públicas, e que assegura a continuidade dos estudos para parcelas da população que, de outra forma, teriam sua escolaridade interrompida. Chama a atenção, também, o fato de 41,4% dos respondentes situarem-se na faixa etária de 30 a 49 anos, apontando para o retorno de parcela da população economicamente ativa aos bancos escolares, alguns em busca de um primeiro diploma e outros com interesse em requalificação profissional.

No que diz respeito ao estado civil, 58,4% informam ser solteiros e 33,6% casados. Dados da pesquisa mostram que 19,8% desses estudantes vivem sozinhos e 67,2% vivem em agrupamentos de 2 a 4 pessoas. Quando indagados sobre quem é a pessoa que mais contribui com a renda familiar, os dados apresentados na Tabela 1 mostram que o próprio estudante é o maior responsável pelos rendimentos do agrupamento social no qual vive, correspondendo a 37,9% do total.

Descrição	Fa	Fr
O próprio estudante	707	37,9%
Cônjuge ou companheiro	351	18,8%
Mãe	349	18,7%
Pai	367	19,7%
Outra pessoa da família	89	4,8%
Não responderam	2	0,1%
Total	1.865	100,0%

Tabela 1 – Pessoa que mais contribui com a renda familiar. | Fonte: Elaborada pelos Autores (2019)

Nota-se, portanto, que mais de um terço dos estudantes que frequentam os cursos dessa amostra trabalham e estudam; e grande parcela não teria condições de desempenhar as duas atividades de forma concomitante se o curso fosse oferecido na modalidade presencial, numa instituição que não estivesse

localizada na cidade na qual o estudante reside. Para 38,4% dos estudantes, a pessoa que mais contribui para a renda familiar é o pai ou a mãe e, para 18,8%, o cônjuge ou companheiro. A Tabela 2 apresenta dados relativos à renda familiar do estudante e, nesse caso, foi considerado o salário mínimo de 2016 (R\$ 880,00).

Descrição	Fa	Fr
Até 1,5 salário mínimo (até R\$1.328,00)	839	45,0%
Até 1,5 a 3 salários mínimos (R\$1.328,00 à R\$2.640,00)	465	24,9%
De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$2.640,00 à R\$3.960,00)	216	11,6%
De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$3.960,00 à R\$5.280,00)	126	6,8%
De 6 a 10 salários mínimos (R\$5.280,00 à R\$8.800,00)	66	3,5%
De 10 a 30 salários mínimos (R\$8.800,00 à R\$26.400,00)	25	1,3%
Não responderam	128	6,9%
Total	1.865	100,0%

Tabela 2 – Renda total da família | Fonte: Elaborada pelos Autores (2019)

Os dados mostram que 45% dos estudantes vivem em núcleos familiares com renda de até 1,5 salário mínimo e que cerca de 70% dos estudantes pertencem a famílias que vivem com até três salários mínimos. Quanto à renda individual, 32% afirmam não ter nenhuma e 52% ganham de um a três salários mínimos; e, em 38% dos casos, são esses os estudantes que mais contribuem com a renda familiar. No cenário nacional, tomando como referência os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o rendimento *per capita* foi, em 2016, R\$ 1.242,00. Esse valor se reduz nas regiões Norte e Nordeste, que possuem os menores rendimentos *per capita*, correspondente a R\$ 772,00. Nesse sentido, os alunos da UAB-UECE situam-se no que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) denomina de população em situação de pobreza ou extrema pobreza, a considerar a situação de renda informada pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), em 2016.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) afirma que o diploma de nível superior aumenta, em média, 14,0% os rendimentos salariais de um profissional, em relação a quem possui somente ensino médio (INEP, 2017). Dessa forma, a oferta desse nível de ensino para a população de baixa renda pode significar uma melhoria da qualidade de vida, sobretudo no aspecto financeiro em médio e em longo prazo. E, mais que isso, possibilita inserção no mercado de trabalho, em atividades mais qualificadas que exigem domínio de competências e habilidades de níveis cognitivos mais complexos.

A Tabela 3 apresenta dados sobre nível de escolaridade do pai e da mãe dos alunos que participaram da pesquisa.

Descrição	Fa (pai)	Fr (pai)	Fa (mãe)	Fr (mãe)
Ensino Fundamental	780	41,8%	840	45,0%
Ensino Médio	329	17,6%	442	23,7%
Ensino Superior	69	3,7%	132	7,1%
Não alfabetizado	475	25,5%	285	15,3%
Não responderam	47	2,5%	2	0,1%
Não sabem informar	135	7,2%	64	3,4%
Pós-graduação	30	1,6%	100	5,4%
Total	1.865	100,0%	1.865	100,0%

Tabela 3 – Escolaridade de pai e mãe | Fonte: Elaborada pelos autores (2019)

Sobre a escolaridade dos pais, chama a atenção ainda o fato desses alunos possuírem 25,5% dos pais e 15,3% das mães não alfabetizadas; e 41,8% dos pais e 45% das mães com ensino fundamental. Ao comparar a taxa de analfabetismo de quinze ou mais, dados do IPEA mostram que, no Brasil, esse valor em 2014 é de 8,27% e que, no Ceará, a situação de analfabetismo persiste, em valores relativos, muito superiores à média do Brasil, chegando a 16,28% (IPEA, 2018).

Os dados mostram que 84% dos alunos pesquisados representam a primeira geração das suas famílias a ter acesso ao ensino superior, sendo que 1/4 dos pais e mais de 1/6 das mães são analfabetos. Esse é um indicador importante, visto a afirmação da OCDE (2019, p. 217, tradução nossa) que explicita não existir

“

[...] um padrão claro entre os países entre a educação dos pais e a conclusão dentro da duração teórica. Contudo, em quase todos os países com dados disponíveis, a taxa de conclusão dentro da duração teórica com mais de três anos é mais alta para estudantes com pelo menos um dos pais com educação superior e mais baixa para estudantes cujos pais não concluíram o ensino médio³.

”

A Tabela 4 apresenta informações sobre as atividades profissionais do pai e mãe dos alunos pesquisados.

3

“There is no clear pattern across countries between parental education and completion within the theoretical duration. However, in nearly every country with available data, the completion rate within the theoretical duration plus three years is highest for students with at least one tertiary educated parent and lowest for students whose parents did not complete upper secondary education” (OCDE, 2019, p. 217).

Descrição	fa (pai)	fr (pai)	fa (mãe)	fr (mãe)
Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal ou militar.	271	14,5%	345	18,5%
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.	936	50,2%	645	34,6%
Não responderam	3	0,2%	104	5,6%
Profissional liberal, professor ou técnico do nível superior.	111	6,0%	82	4,4%
Trabalha em casa, em serviços (costura, cozinha, aulas particulares, etc.)	60	3,2%	503	27,0%
Trabalhador do setor informal, autônomo (sem carteira assinada)	484	26,0%	186	10,0%
Total	1.865	100,0%	1.865	100,0%

Tabela 4 – Atividade profissional que pai ou mãe trabalha | Fonte: Elaborada pelos Autores (2019)

Os dados mostram que 76,1% dos pais desenvolvem atividades laborais no setor informal ou na agricultura e que 71,5% das mães atuam da mesma forma ou em trabalhos domésticos. Isso evidencia um perfil de atendimento a alunos cujas famílias pertencem às classes sociais menos favorecidas; a grande maioria com empregos sazonais, vulneráveis aos mais variados contextos políticos, econômicos e sociais.

A Tabela 5 procura mapear o(s) agente(s) que deu(ram) maior incentivo para que o aluno procurasse fazer um curso de graduação, ou seja, tivesse algum tipo de estímulo a seguir sua escolaridade.

Descrição	Fa	Fr
Pais	887	47,6%
Ninguém	392	21,0%
Outros membros da família que não os pais	235	12,6%
Colegas/amigos	196	10,5%
Professores	77	4,1%
Não responderam	67	3,6%
Líder ou representante religioso	11	0,6%
Total	1.865	100,0%

Tabela 5 – Quem deu maior incentivo para cursar graduação | Fonte: Elaborada pelos Autores (2019)

As respostas mostram que 47,6% dos pesquisados tiveram incentivo dos pais, o que evidencia que, mesmo com baixa escolaridade, esses pais reconhecem a educação como recurso capaz de propiciar mudança e fator

de mobilidade social. Para 12,6% dos respondentes, foram outros membros da família que incentivaram a procura por curso superior e 10,5% encontraram estímulo nos colegas e amigos. Chama a atenção que 21% dos respon-

centes informam que ninguém os incentivou ao prosseguimento dos estudos, o que significa que essa procura se deu por iniciativa exclusivamente pessoal, representando uma ruptura com uma ordem socialmente estabelecida de pouca escolaridade da família.

A Tabela 6 informa a que dependência administrativa pertencia a escola de ensino médio dos alunos que participaram da pesquisa e de que forma essa etapa da educação básica foi realizada.

Descrição	Fa	Fr
Todo em escola pública	1479	79,3%
Todo em escola privada (particular)	233	12,5%
A maior parte em escola pública	82	4,4%
A maior parte em escola privada (particular)	71	3,8%
Total	1.865	100,0%

Tabela 6 – Dependência administrativa da escola que estudou | Fonte: Elaborada pelos Autores (2019)

Sobre a dependência administrativa da escola que estudou, 79,3% dos alunos informaram que são oriundos da rede pública de ensino, o que corrobora os dados de atendimento do ensino médio no Ceará, em que 90,1% da matrícula pertence à rede estadual. Importante salientar que, no caso do Ceará, a oferta de educação básica pela rede privada se concentra na capital e em algumas cidades mais populosas do interior, sendo ausente em vários municípios, que só contam com a oferta pública. Essa informação, associada aos indicadores de aprendizagem do Ceará, leva a inferir que esses alunos ingressam no ensino superior com graves *déficits* de aprendizagem e frágil domínio de competências em todas as áreas de conhecimento. Esse fato pode ser responsável por parte da evasão registrada no primeiro ano de ingresso e pelos altos índices de reprovação em algumas disciplinas.

Em pesquisa realizada por Pantoja *et al.* (2017, p. 80) acerca das dificuldades iniciais dos alunos da EaD do curso de Ciências Biológicas da UECE, é apontado que, para esses alunos, a modalidade em pauta

“

[...] é bastante desafiadora, carecendo deles a superação de obstáculos quanto à dedicação e ao interesse pessoal ao conteúdo, a organização do tempo de estudo, emprego dos recursos na plataforma, a flexibilização das aprendizagens e a autonomia do estudante conduzindo-o a autoinstrução.

”

Essa informação pode servir para que os cursos ofertados na modalidade EaD concebam estratégias que possibilitem a esses alunos, além da recuperação desses *déficits* como forma de dar prosseguimento a sua escolarização – o que não é um empreendimento fácil para as instituições de ensino superior –, a percepção da necessidade de um tempo de adaptação à modalidade EaD, considerando que 77,5% dos respondentes da pesquisa socioeconômica aqui apresentada conclui sua última experiência de estudo na modalidade do ensino médio tradicional. Para Costa (2010, p. 31),

“

[...] a inserção da modalidade de educação a distância no ensino superior no Brasil está diretamente relacionada com o desafio de se enfrentar, de forma definitiva, problemas quanto ao acesso e permanência do aluno nesse nível de ensino, preservando aspectos ligados à equidade e à qualidade das ações desenvolvidas.

”

Dessa forma, mesmo não sendo objeto de investigação deste trabalho questões pertinentes à evasão e à qualidade da oferta do ensino na EaD, identificar elementos que contribuam não só para a mitigação da evasão mas também para a elevação da qualidade e da assistência ao aluno se faz importante, uma vez que a ausência delas pode comprometer, de forma

acentuada, qualquer política pública de acesso ao ensino superior.

Como relação às expectativas na escolha por um curso superior a distância, a Tabela 7 apresenta dados sobre os anseios dos alunos em relação ao curso para o qual foram aprovados.

Descrição	Fa	Fr
Formação profissional voltada para o mercado de trabalho	836	44,8%
Adquirir conhecimentos que ampliem sua visão de mundo	450	24,1%
Qualificar e atualizar a atividade prática que está desempenhando no mercado de trabalho	289	15,5%
Obter conhecimentos que permitam melhorar seu nível socioeconômico	257	13,8%
Não responderam	33	1,8%
Total	1.865	100,0%

Tabela 7 – O que você espera do curso para o qual foi aprovado | Fonte: Elaborada pelos Autores (2019)

O que se observa pelas respostas é que 44,8% dos alunos alimentam a expectativa de adquirir uma formação profissional que possibilitará a inserção no mercado de trabalho; 24,1% esperam adquirir conhecimentos que ampliem sua visão de mundo; e 15,5% acreditam que o curso escolhido será capaz de qualificar e atualizar a atividade prática que está desempenhando no mercado de trabalho. Os dados apontam para um forte desejo de melhorar a qualificação e atingir melhores condições de empregabilidade e remuneração, desenhando uma história diferente daquela dos seus pais. Isso também reforça os dados já apresentados aqui quanto à relação entre nível superior e melhores oportunidades de salários. Segundo a OCDE (2018, p. 60, tradução nossa) “[...] a transição da educação para o trabalho pode

ser um período difícil para muitos jovens ⁴’ e o desejo por uma formação que favoreça sua inserção e permanência em um emprego é desejo da maioria dos alunos.

Quando indagados se possuem algum outro curso de graduação, 46,6% dos respondentes afirmam que é a primeira graduação; para 38%, é a segunda; e 14% informaram que já tinha iniciado alguma graduação e abandonado.

4

“The transition from education to work can be a difficult period for many young people” (OCDE, 2018, p. 60).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações levantadas sobre esse conjunto de alunos permitem construir um perfil básico sobre quem são esses sujeitos, quais são suas condições objetivas de existência e o que esperam do curso superior que estão cursando. A partir dos dados levantados, é possível afirmar que

- a distribuição por sexo é relativamente homogênea, com predomínio das mulheres sobre os homens (51% x 49%);
- cerca de metade dos estudantes (50,6%) encontram-se na faixa de 18 a 29 anos, sendo que 31% estão na faixa de 18 a 24 anos, considerada ideal para a frequência ao ensino superior;
- 58,4% informam ser solteiros e 33,6% casados; 19,8% afirmam viver sozinhos e 67,2% vivem em agrupamentos de 2 a 4 pessoas
- 70% dos estudantes pertencem a famílias que vivem com até três salários mínimos e 37,9% deles são quem mais contribuem com a renda familiar;
- a grande maioria (76,1% e 71,5%) são filhos de pais que desenvolvem atividades laborais no setor informal ou na agricultura e de mães que atuam da mesma forma ou em trabalhos domésticos; seus genitores possuem baixa escolaridade, sendo 25,5% dos pais e 15,3% das mães não alfabetizados e 41,8% dos pais e 45% das mães com ensino fundamental;
- a grande maioria (79,3%) cursou o ensino médio na da rede pública de ensino;
- mais de 60% dos pesquisados alimentam expectativas associadas à aquisição de uma formação profissional que possibilitará a inserção no mercado de trabalho e 24,1% esperam adquirir conhecimentos que ampliem sua visão de mundo;

- mais de 1/3 dos ingressantes já possuem formação de nível superior, estando, assim, matriculados numa segunda graduação, e 14% estão retomando uma formação de nível superior interrompida em algum momento de sua trajetória escolar;
- para cerca de 46%, é a primeira graduação; para 38%, é a segunda, e 14% informaram que já tinham iniciado alguma graduação e abandonado.

Os dados obtidos na pesquisa mostram que os ingressantes em um curso de ensino superior a distância numa instituição pública possuem um perfil diferenciado daqueles que ingressam num curso presencial, no que diz respeito à idade, trajetória escolar na educação básica e primeira graduação. Esses estudantes só conseguem ter acesso ao ensino superior devido às características próprias da EaD, que rompem as barreiras do espaço e do tempo e que, hoje, com os recursos pedagógicos advindos das tecnologias digitais da informação e comunicação, conseguem atender a essas populações com oferta de cursos de qualidade.

Pesquisas dessa natureza são de grande importância não só para a instituição que está ofertando os cursos, uma vez que, ao se apropriar de um conjunto expressivo de informações, pode planejar estratégias que permitam melhorar alguns indicadores inerentes ao sistema, como taxa de abandono e evasão, que favoreçam um acolhimento mais compatível com o perfil do ingressante, mas também para um delineamento mais eficaz de políticas públicas destinadas à oferta do ensino superior na modalidade a distância, uma vez que trazem consigo indicativos quanto ao ponto de partida do seu público, bem como do contexto de realização, ou seja, das condições às quais estão submetidos os alunos que estão nessa trajetória.

5 REFERÊNCIAS

ALONSO, K.M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>. Acesso em: 30 ago.2018.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 31, n.3, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>. Acesso em 30 ago. 2018.

BORGES, G. R.; MONDINI, V. E. D.; DOMINGUES, M.J.C. S.; MONDINI, L. C.R. A relação entre o perfil dos alunos que cursam EaD e os motivos de escolha desta modalidade. **Revista de Administração da UNIMEP**, Piracicaba, SP, v. 14, n. 3, p. 1-22, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2737/273749459004.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2016. v.1.

CONDE, I. B.; PANTOJA, L. D. M.; PAIXÃO, G. C.; FILHO, J. N. A.. Dificuldades iniciais do ensino a distância na percepção dos alunos do curso de ciências biológicas em uma instituição pública de ensino superior no Ceará. In: SERRA, I. M. R. S.et al. (orgs.). **Práticas de inovação no ensino superior**: a Ead nas universidades estaduais e municipais. São Luís, MA: EdUEMA, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **O que é o Sistema UAB e sua legislação**. Brasília, DF: Capes, 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em: 20 nov. 2019.

COSTA, M. L. F. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema da Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. 2010. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101568>. Acesso em: 30 ago. 2018.

GILBERT, S. D. **How to be a successful student**. New York, USA: McGraw-Hill, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acesso em: 30 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2018. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829. Acesso em: 13 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2016** – principais resultados. Brasília; INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 25 ago.2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da educação** – destaques do Education at a Glance 2017. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Ipeadata** [recurso]. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em: 28 ago. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Ceará em números 2016** [recurso on-line]. Fortaleza, CE: Ipece, 2016. Disponível em: http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ceara_em_numeros/2016/index.htm. Acesso em: 27 dez. 2019.

MATIAS-PEREIRA, J. . Educação a distância como instrumento de inclusão social no Brasil. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO (CONVIBRA), Brasil, 2007. **Anais...** Brasil: Convibra, 2007. v. 1. p. 1-17. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/2007/congresso/artigos/66.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). . **Education at a Glance 2018**: OECD Indicators. Paris, FR: OECD Publishing, 2018. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en. Acesso em: 12 nov. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). . **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators. Paris, FR: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1. Acesso em: 12 nov. 2019.

SCHLICKMANN, R. **Fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância**: um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: Unesco; Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184075>. Acesso em: 30 ago. 2017.

Imagem de Capa – Disponível em Freepik: https://br.freepik.com/fotos-gratis/classmates-com-giz-juntos_1249980.htm#query=classmates%20%20giz&position=0



Competência empreendedora dos coordenadores dos polos UAB

Sérgio Machado Wolf

Universidade Federal de Santa Catarina,
Núcleo UAB
sergio.wolf@ufsc.br

Fernando José Spanhol

Universidade Federal de Santa Catarina,
Campus Araranguá
fernando.spanhol@ufsc.br

RESUMO

Este trabalho analisa a influência da competência empreendedora dos coordenadores nos indicadores de desempenho dos polos de educação a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado de Santa Catarina. Para tanto, apresenta-se a competência empreendedora requerida aos coordenadores de polo, baseada nos indicadores: **conhecimentos, habilidades, atitudes e nível de entrega**. Seguiu-se uma abordagem metodológica descritiva e documental, predominantemente qualitativa. Por meio deste trabalho, obtiveram-se relevan-

tes associações entre o nível de competência empreendedora do coordenador do polo e a avaliação efetuada pela Capes. Verificou-se que o grupo de coordenadores de polo avaliado totalizou 79,85% de índice de competência empreendedora, associado a um índice de 85,71% de sucesso (conceito AA) na avaliação.

Palavras-chave: Competência. Empreendedorismo. Competência Empreendedora. Gestão Pública. Educação a Distância.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs) propiciou a ampliação de programas de educação oferecidos na modalidade a distância. Nesse contexto, Costa e Pimentel (2009) registram que foram desenvolvidos e implantados importantes projetos, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB é proveniente da articulação e integração das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), dos municípios e estados, visando à “[...] democratização, expansão e interiorização do ensino superior público e gratuito no país” (UAB, 2005). Esse programa toma universidades abertas de várias partes do mundo como exemplos que tornaram a educação mais acessível à população em geral.

A implantação do Sistema UAB e outras iniciativas inovadoras do setor de ensino público brasileiro se amparam, também, na competência individual dos atores que integram as instituições desse cenário. Ante a obrigatoriedade de momentos presenciais para a realização de avaliações, defesas de trabalhos de conclusão e atividades de laboratório, os polos de apoio presencial têm função fundamental no âmbito do Programa UAB.

A coordenação do polo se revela um agente imprescindível para a realização dos processos da Educação a Distância (EaD). O coordenador de polo é um articulador, capaz de fazer a gestão das várias atividades que concernem ao polo UAB. Durante a sua atuação, o seu capital de conhecimento é disponibilizado e entregue, de alguma forma, às instituições partícipes do Sistema.

Entendendo que o capital de conhecimento disponibilizado aos polos – entregue, nesse caso específico, pelos seus coordenadores – indica que o sistema UAB tem na competência individual dos seus atores um dos seus alicerces, este trabalho objetiva identificá-lo. Nesse contexto, apresenta-se uma forma de associar o grau de competência empreendedora dos gestores dos polos às avaliações dos seus respectivos polos.

A competência é aferida com base nos conhecimentos, habilidades e atitudes – ou seja, na competência individual dos gestores –, somados à sua capacidade de entrega à organização, para aplicação na coordenação dos polos de apoio presencial do Sistema UAB–UFSC de educação a distância do Estado de Santa Catarina.

Diante do exposto, esta pesquisa objetivou identificar se a competência empreendedora dos coordenadores de polo influencia nos indicadores de desempenho dos polos de Educação a Distância avaliados pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Para a consecução dos objetivos, delimitou-se como amostra populacional desta pesquisa todos os coordenadores dos polos de apoio presencial do Sistema UAB do Estado de Santa Catarina em que a UFSC oferta cursos. Assim, o estudo parte das competências empreendedoras individuais dos coordenadores, analisadas sob aportes teóricos da gestão do conhecimento no que respeita a suas atividades e experiências. Sequencialmente, a análise das competências dos coordenadores é associada aos indicadores de desempenho dos polos, especificamente à avaliação realizada pela Capes, por se tratar de um instrumento já validado e institucionalizado pelo Ministério da Educação (MEC) e largamente utilizado nas ações do Sistema UAB.

Entende-se que, ao contemplar a realidade vivenciada nos polos presenciais de educação a distância da UAB–UFSC, os resultados obtidos possibilitem aperfeiçoar as práticas de gestão nesses locais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresenta-se um breve resumo da revisão da literatura sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), detalhando seu funcionamento com ênfase na gestão dos coordenadores de polo. Em seguida, abordam-se publicações, estudos e pesquisas realizadas sobre o conhecimento no âmbito das organizações, além de empreendedorismo, competência e, por fim, competência empreendedora.

2.1 A UAB, os polos e os coordenadores

Em um país de proporções continentais como o Brasil, são muitos os contrastes e é grande a heterogeneidade do público-alvo dos cursos a distância. Dessa forma, é preciso considerar que vários projetos de brasileiros não se desenvolveram plenamente devido a muitos fatores – dentre eles, a inadequação, a descontinuidade e a desarticulação das ações governamentais.

Costa e Pimentel (2009) contam que a ideia de uma universidade aberta no Brasil não é uma ideia nova, porém renovada ao longo dos anos. Nesse contexto, em 2005 o Sistema UAB foi criado em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, consistindo em uma política pública que visava à expansão do ensino público superior, conforme as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As propostas do primeiro edital de chamada da UAB (nº 1/2005) foram julgadas a partir dos seguintes critérios (COSTA; PIMENTEL, 2009):

- observância dos cursos aos referenciais de qualidade para EaD, publicados em 2003 pela SEED;
- infraestrutura adequada dos polos;
- distribuição geográfica dos polos, que devem distar pelo menos 100 km uns dos outros;

- prioridade à oferta de cursos de formação de professores.

Nessa ocasião, foram selecionados 291 polos e 245 projetos de cursos a distância de 49 IFES (COSTA; PIMENTEL, 2009). Nesse mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que instituiu o Sistema UAB e dispôs os seus objetivos.

Quanto ao modelo de EaD, Segenreich (2009) aponta que o adotado pela UAB é baseado no modelo do consórcio CEDERJ, o qual conta com polos de apoio presencial em diversos municípios, tutoria presencial nos polos e tutoria a distância na IES, pagamento por meio de bolsa aos tutores e professores que atuam no programa.

Cabe pontuar, ainda, que o artigo primeiro do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, não só contempla a definição de educação a distância, mas também explicita, nos incisos de seu parágrafo primeiro, a obrigatoriedade de espaços destinados aos momentos presenciais para a realização de avaliações, estágios, defesas de trabalhos de conclusão e atividades de laboratório, etc. Justamente por isso, os polos de apoio presencial têm função fundamental na EaD, especialmente no Sistema UAB. Cabe lembrar que a definição de polo foi contemplada no inciso dez, alínea c, do artigo 12: os polos de educação a distância são “[...] entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso [...]” (BRASIL, 2005, não paginado).

Importa frisar que foi, todavia, com a promulgação do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que se estabeleceu que “[...] as atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o artigo 1º, parágrafo 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados” (BRASIL, 2007a). Nesse mesmo documento, conceituou-se o polo como “[...] a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento

descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007a). Já no primeiro parágrafo do artigo 2º do Decreto nº 5.800, esse mesmo conceito havia sido elucidado:

“

[...] caracteriza-se o polo de apoio presencial 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 (BRASIL, 2006, não paginado).

”

Os municípios ou estados que almejam aderir e permanecer no Sistema UAB têm requisitos mínimos a cumprir para que possam constituir um polo de apoio presencial. Esses entes federativos são os mantenedores dos polos, os responsáveis por prover a infraestrutura física e tecnológica e os recursos humanos e materiais requeridos para o desenvolvimento dos cursos EaD no polo de apoio presencial.

Mais do que um “braço operacional” onde as atividades acadêmicas podem ser realizadas de forma descentralizada, o polo é o local onde o estudante se estabelecerá com certa frequência para realizar diversas atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem: estudar, inclusive em grupo; assistir às aulas e videoconferências; acessar a internet; efetuar práticas laboratoriais; interagir com os tutores e coordenador de polo; efetuar avaliações; e até criar vínculos amistosos e afetivos que poderão contribuir para a sua permanência no curso.

Não apenas a infraestrutura física garante o funcionamento pleno do polo UAB, mas também o trabalho integrado de uma equipe que exerce as funções pedagógicas, acadêmicas e administrativas que implicam a oferta de cursos a distância em uma estrutura descentralizada. Dessa forma, embora o Sistema

UAB ofereça bolsas para os coordenadores de polo e tutores, é preciso disponibilizar os demais recursos humanos requeridos para a implantação e a manutenção do polo de apoio presencial, quais sejam: Coordenador de Polo responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica, Tutor Presencial, Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso, Técnico em Informática, Bibliotecário e Auxiliar para Secretaria.

O cumprimento da adequação física dos polos de apoio presencial, que deverão dispor necessariamente dessa infraestrutura básica, é condição determinante para a garantia da qualidade dos cursos superiores ofertados a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A importância dos polos é expressa, inclusive, nos **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**, que são complementares às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto n.º 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto n.º 5.773, de junho de 2006, e da Portaria normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, os quais servem como diretrizes norteadoras dos processos que perfazem a EaD (BRASIL, 2007b). Com relação à avaliação dos polos, convém registrar que ela é realizada pela Capes, sob a prerrogativa de lhes conferir, conforme a avaliação, aptidão para ofertar novos cursos ou não.

Ressalta-se que, no que se refere à sua continuidade no Sistema UAB e às novas ofertas de cursos, compete aos polos o cumprimento de uma série de requisitos. Conforme disposto pelo item 6.2.2.3.3.2 do edital da “Chamada para articulação de cursos no Sistema Universidade Aberta do Brasil – 2013”, considera-se que são “[...] aptos para articulação/oferta somente aqueles que, na data da publicação deste edital, possuam situação ‘AA’ – ‘Apto’ [...]” (CAPES, 2012c, p.5). Assim, as práticas administrativas efetuadas nesses locais consistem nas ações realizadas para a consecução dos compromissos dos mantenedores e para o atendimento das demandas dos cursos.

Ainda a caminho da institucionalização, a fim de garantir dotação orçamentária para a sua continuidade, os polos de apoio presencial têm a sua existência justificada com a articulação de cursos. Sem cursos, não há razão para a manutenção de uma complexa infraestrutura e, assim sendo, considera-se que variadas ações no âmbito organizacional são realizadas visando à articulação de novas ofertas.

Dessa forma, pode-se estabelecer que a rotina organizacional de um polo de apoio presencial se efetiva em torno dessas ofertas – das assumidas e das almeçadas. A gestão dessas práticas visa atender as demandas dos atores envolvidos nas atividades relacionadas a essas ofertas. A gestão do polo é, efetivamente, centralizada na figura do seu coordenador. Como executor de múltiplas funções, o coordenador do polo precisa, no entanto, lançar mão de uma forma diferenciada de gestão para a consecução de todas essas atividades.

Constata-se que, para o exercício da função de coordenador, são requeridas “uma série de outras competências complementares às exigidas legalmente, as quais auxiliarão na gestão dos polos”. Angulski (2011) aponta, por exemplo, que, sob certos aspectos, a gestão desses polos também tem se configurado em um problema, especialmente porque, com o

“

[...] grande crescimento da oferta de cursos de EaD nos últimos anos, os Polos cresceram de maneira acelerada. O número de Instituições de Ensino Superior (IES) conveniadas e de cursos oferecidos aumentou significativamente em vários destes Polos, bem como o número de colaboradores que ali atuam e o número de alunos atendidos. Com este aumento da oferta de cursos, de colaboradores trabalhando e de alunos atendidos, em um espaço tão curto de tempo, tem requerido, cada vez mais conhecimentos específicos, não apenas na parte pedagógica, mas também, na condução administrativa destes Polos (ANGULSKI, 2011, p. 2).

”

Todos os polos ou proponentes a polo são avaliados mediante visitas *in loco*, realizadas por avaliadores designados pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes. As informações obtidas são registradas no **Relatório de Monitoramento**, desenvolvido para verificar e cadastrar as condições desses polos.

Esse resultado é determinante para a autorização de novas ofertas de cursos UAB nos polos avaliados. Um polo “Apto” (AA), conforme designação da DED-CAPES, contempla a infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos requerida para a oferta de cursos a distância, além de toda a sua documentação estar em conformidade com o disposto pela Capes. Por essa razão, a DED-CAPES autoriza a articulação de novas ofertas de cursos exclusivamente nesses polos (CAPES, 2012d).

Polos avaliados como “Aptos com Pendências” (AP) têm de efetuar adequações na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos para obterem aptidão plena. Para tanto, devem efetuar e comprová-las em prazo determinado pela DED-CAPES, sob pena de obterem a avaliação de inaptidão. Com pendências a resolver, os polos não podem articular novas ofertas de cursos (CAPES, 2012d).

Quando avaliado como “Não Apto” (NA), o polo tem graves restrições na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos, assim como em sua documentação. A permanência dos polos como integrantes do Sistema UAB é condicionada à sua infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos. Além disso, sua documentação e seus instrumentos legais precisam estar atualizados e formalizados.

2.2 A Competência Empreendedora

É notável a necessidade de competências empreendedoras como requisito para entrar e, mais do que isso, permanecer no dinâmico mercado de trabalho vivenciado pela economia do século XXI. Compete, todavia, associar o empreendedorismo às atividades desenvolvidas no trabalho, sejam elas de forma autônoma, sejam dedicadas a alguma instituição.

Morgan (1996, p.216) afirma, por exemplo, que [...] as organizações não são condicionadas somente pelos seus respectivos ambientes; são também moldadas pelos interesses inconscientes de seus membros”, potencializando a vantagem competitiva da instituição em ter nela inserido o sujeito intraempreendedor, ou seja, proativo, comprometido e aberto às novas ideias e ao diálogo, com pensamento crítico e postura ética, identificando, assim, características empreendedoras.

Para que haja uma transformação proporcional às prerrogativas ditadas pela **era da gestão do conhecimento**, as condutas profissionais também se modificam. Espera-se que a inserção de competências e a **entrega** de conhecimentos, habilidades e atitudes individuais ao coletivo – nesse caso, a instituição pública – sejam meios capazes de cumprir esse objetivo, organizando o trabalho, os conteúdos e os métodos utilizados. Eficiência significa, com efeito, fazer o que precisa ser feito com o máximo de qualidade e com o menor custo – e não a redução dos custos a qualquer maneira. Pelo contrário, é responsabilidade do gestor público buscar a melhor relação entre qualidade do serviço e qualidade do gasto (BRASIL, 2007c).

Coordenadores que não desenvolvem uma rede de relacionamentos, tanto interna quanto externa ao polo de educação, certamente terão suas possibilidades reduzidas, limitando seu desempenho profissional, o que impacta, por conseguinte, em sua motivação, satisfação e realização no trabalho. Na esfera pública, também é crescente a necessidade de competência e profissionalismo; em meio às transformações no cenário nacional e mundial, o ser humano é um dos fatores responsáveis pela competitividade permanente da instituição pública.

Para os coordenadores, o desafio é assimilar as determinantes de eficácia. Nesse novo tempo, o conhecimento se tornou o bem mais importante de uma organização, seja ela pública seja privada. Note-se, porém, que apenas conhecimento não basta: é necessário praticar e realizar. Nesse particular, há a necessidade de desenvolver a competência empreendedora. Importa frisar, neste ponto, que a discussão acerca do conceito e da importância da competência para a gestão das organizações é uma pauta acadêmica recorrente. Esse conceito é, normalmente, analisado a partir de dois enfoques – organizacional e individual.

Dutra (2008b) afirma que, embora a competência seja geralmente compreendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento das suas atribuições e responsabilidades na organização, esse conceito parece não garantir a agregação de valor. Nesse sentido, em relação à entrega, conforme Fernandes e Fleury (2007), os conhecimentos, as habilidades e as atitudes do indivíduo não necessariamente garantem que a organização se beneficiará dele – depende do que ele pode e quer entregar à organização. Esses autores afirmam que, diferentemente de resultado, entendido como “[...] algo pontual, mensurável e com data para acontecer, [...] a tem maior perenidade: está ligada à capacidade e contribuição” (FERNANDES; FLEURY, 2007, p. 105).

Considerando o exposto, a pode ser entendida pelo viés da ação competente, ou seja, é “[...] o saber agir responsável e reconhecido estabelecido na definição de competência sugerido por Fleury (1999)” (DUTRA, 2008b, p. 10). Dessa forma, as variáveis da competência – os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e a – orientam a definição dos indicadores que permitem aferir a competência empreendedora dos coordenadores de polo.

O profissionalismo por meio da competência empreendedora é individual – ou seja, é próprio do sujeito, segundo Le Boterf (2003). É, entretanto, por meio do coletivo competente que a organização poderá se tornar competente. Convém sublinhar que se entende, neste artigo, a visão tradicional de estudo da

competência, contemplando o **Conhecimento**, a Habilidade e a Atitude – e acrescida da variável que, referenciada pelos autores que a defendem, constituirá o CHAE.

De acordo com Dutra (2008a), outros autores – como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) – preconizam o conceito de competência individual associado à ideia de agregação de valores e à variável. Esse modelo de contribuição para a composição do conceito vai ao encontro das premissas adotadas para competência empreendedora, a qual se explora nesta pesquisa realizada com os coordenadores de polo.

O grande desafio da gestão nas organizações é gerar e sustentar o comprometimento dos colaboradores, o que só é possível se esses sujeitos sentirem que sua relação com as organizações lhes agrega valor também; ou seja, trata-se de uma via de mão dupla: a organização necessita do capital intelectual, o elemento humano para construir e manter diferenciais competitivos gerando, em contrapartida, mais atenção ao desenvolvimento das competências empreendedoras nos indivíduos. Le Boterf (2003, p. 34) complementa afirmando: “Aquele que é reconhecido como um profissional competente possui uma identidade social que vai além do emprego que ocupa”.

Os conhecimentos, as habilidades e as atitudes empreendedoras entregues pelo coordenador incrementam o capital de conhecimento do polo. Cabe destacar o entendimento de capital de conhecimento como a contribuição que o coordenador disponibiliza para o polo de forma efetiva, e que se mantém no polo mesmo após a sua gestão. E, se a competência profissional só existe quando em ação, em um evento no trabalho, esse saber sobre o contexto – nesse caso, as atividades inerentes à coordenação do polo UAB – é essencial, pois permite que o coordenador se adapte às contingências e considere o possível dentro da sua área de atuação.

Destarte, incrementar o capital de conhecimento por meio da competência empreendedora dos coordenadores não é atingir metas de gestão do polo, mas fazer acontecer uma gestão participativa, melhorias nos processos e assimilação da inovação.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa exploratória, descritiva e aplicada segundo os seus objetivos. Quanto aos seus procedimentos, é bibliográfica e de levantamento. Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é, predominantemente, qualitativa (GIL, 2002; MENEZES; SILVA, 2001; MINAYO, 2004; RICHARDSON, 1989). O levantamento foi efetuado junto aos coordenadores dos polos do Estado de Santa Catarina, os quais estão destacados na Figura 1, ao lado.

A pesquisa foi realizada contemplando as seguintes etapas: após a revisão da literatura, aplicou-se um questionário aos coordenadores dos polos, a partir do qual se calculou o índice de competência empreendedora de cada coordenador de polo, por meio de uma metodologia própria, já validada e desenvolvida por Wolf (2014). Em seguida, levantaram-se as avaliações dos polos junto à Capes e, na sequência, confrontaram-se os resultados.

A coleta das informações quanto à avaliação determinada pela Capes e o tempo de permanência dos coordenadores nos cargos foram extraídas do sistema SisUAB, uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Cabe sublinhar que a inclusão da variável tempo de permanência no cargo foi necessária para a associação mais fidedigna dos índices de competência empreendedora dos coordenadores à avaliação do polo realizada pela Capes. Caso contrário, tal associação poderia não corresponder ao período de coordenação do entrevistado.

A referida coleta foi realizada no dia 28 de novembro de 2013, nos Sistema de Gestão da UAB, por meio do acesso permitido aos coordenadores UAB-UFSC por senha específica. As informações são apresentadas no Quadro 1 a seguir.



Figura 1 – Polos da pesquisa | Fonte: Elaborada pelos Autores com base em UAB-UFSC (2019).

Polo	Data de posse*	Avaliação atual	Data	Avaliação anterior	Data	
1	Araranguá	02/03/2013	AA	15/10/12	AA	16/11/11
2	Blumenau	08/04/2009	AA	08/07/13	AP	17/11/11
3	Braço Do Norte	08/04/2009	AA	27/08/12	NA	16/11/11
4	Campos Novos	02/08/2013	AA	05/02/13	AP	09/04/12
5	Canoinhas	03/04/2009	AA	13/07/13	AP	22/11/11
6	Chapecó	01/06/2007	AA	27/05/13	AP	25/11/11
7	Concórdia	02/04/2009	AA	06/02/13	AP	23/11/11
8	Criciúma	01/03/2007	AA	09/07/13	AP	28/05/11
9	Florianópolis	11/03/2013	AA	10/04/12	AA	23/05/11
10	Indaial	02/06/2009	AP	04/02/13	AP	18/11/11
11	Itajaí	01/02/2012	AA	28/05/13	AP	01/04/12
12	Itapema	06/12/2011	AA	01/11/11	AP	01/05/10
13	Joinville	07/02/2013	AA	20/09/12	NA	14/05/12
14	Laguna	21/01/2010	AA	07/05/13	AP	28/05/11
15	Otacilio Costa	03/01/2013	AP	04/03/13	AP	11/04/12
16	Palhoça	04/09/2009	AA	10/04/12	AP	26/06/11
17	Palmitos	02/04/2009	AA	11/09/12	AA	14/08/12
18	Pouso Redondo	19/02/2013	AA	18/11/11	AA	18/11/11
19	Praia Grande	26/02/2013	AA	29/05/09	AA	29/05/11
20	São José	08/04/2009	AA	06/05/13	AP	02/06/11
21	São Miguel Do Oeste	02/09/2013	AA	30/10/13	AP	12/04/12
22	Treze Tilias	15/04/2013	AA	18/02/13	NA	28/11/11
23	Tubarão	04/02/2013	AA	02/04/13	AP	28/05/11
24	Videira	23/04/2010	AP	28/05/13	AP	10/04/12

Quadro 1 – Avaliação dos polos | Fonte: Elaborado pelos Autores (2019). *Posse dos coordenadores

4 RESULTADOS

Para melhor interpretar os dados resultantes da pesquisa, apresenta-se o Quadro 2, demonstrando resumidamente os resultados finais de cada polo quanto ao índice de competência empreendedora e à avaliação atribuída pela Capes ao respectivo polo. As linhas des-

tacadas no Quadro 2 referem-se aos quatorze polos habilitados para a composição final da pesquisa. Os valores correspondentes ao índice de competência empreendedora foram obtidos por meio de questionário aplicado aos coordenadores de polo.

Polo		Índice Competência Empreendedora	Avaliação atual
1	Araranguáw	134	AA
2	Blumenau	137	AA
3	Braço Do Norte	128	AA
4	Campos Novos	118	AA
5	Canoinhas	147	AA
6	Chapecó	133	AA
7	Concórdia	138	AA
8	Criciúma	142	AA
9	Florianópolis	128	AA
10	Indaial	146	AP
11	Itajaí	131	AA
12	Itapema	113	AA
13	Joinville	121	AA
14	Laguna	120	AA
15	Otacílio Costa	126	AP
16	Palhoça	144	AA
17	Palmitos	140	AA
18	Pouso Redondo	110	AA
19	Praia Grande	124	AA
20	São José	119	AA
21	São Miguel Do Oeste	130	AA
22	Treze Tílias	125	AA
23	Tubarão	135	AA
24	Videira	141	AP

Quadro 2 – Índice CE e Avaliação CAPES | Fonte: Elaborado pelos Autores (2019).

De acordo com a execução da metodologia empregada, parte-se do princípio de que o coordenador de polo que tivesse o menor grau de competência empreendedora somaria apenas 32 pontos, ao passo que o coordenador que tivesse excelência nessa mesma competência totalizaria, no máximo, 160 pontos. Para iniciar a análise, calculou-se a média aritmética simples do conjunto dos polos. Esse cálculo é útil nesse caso, pois, ao analisar a amplitude total das avaliações realizadas, identifica-se que não há resultados com valores extremos, ou seja, índices que fujam significativamente do padrão.

A média do índice de competência empreendedora dos coordenadores dos polos da pesquisa realizada é de 130,41 pontos, sendo que a amplitude varia de 110 – o menor índice detectado, no polo de Pouso Redondo – a 147 pontos, identificado no polo de Canoinhas. Ao analisar a média dos índices e associar a base possível de resultados, que varia de 32 a 160 pontos, é possível afirmar, com segurança, que o grupo de coordenadores de polos tem competência empreendedora bem acima da média prevista na matriz. Mais especificamente, eles têm 76,88% da competência empreendedora especificada nessa metodologia. Os resultados gerais demonstram que se trata de um grupo homogêneo no que diz respeito às características pesquisadas.

Ao realizar a análise das competências empreendedoras, contidas especificamente na variável **entrega** – que engloba a noção de equipe, comprometimento com a missão, a visão, os valores e a estratégia da instituição, com o melhoramento do processo e a introdução de tecnologias –, identifica-se que o grupo formado pelos 24 coordenadores dos polos pesquisados têm um índice de 81,09% dessas competências. Esse índice demonstra um nível positivamente expressivo das competências empreendedoras da variável **entrega**, sinalizando que as premissas de Dutra (2008a), Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) são uma realidade na coordenação dos polos UAB-UFSC, no Estado de Santa Catarina.

Ao analisar os dados supracitados, conclui-se que, em uma série de polos, o período da gestão

do coordenador do referido polo é incompatível com a data da realização da avaliação. Posto que a avaliação da Capes foi realizada anteriormente ou concomitante à posse dos coordenadores, tais coordenadores assumiram seus mandatos no exercício de 2013, por influência das novas gestões nos executivos municipais. Esses, portanto, foram excluídos da amostra da pesquisa: Araranguá, Campos Novos, Florianópolis, Joinville, Otacílio Costa, Pouso Redondo, Praia Grande, São Miguel do Oeste, Treze Tílias e Tubarão. Apresentam-se os resultados obtidos nos gráficos a seguir. A Figura 2 representa o índice de competência empreendedora dos coordenadores dos polos. Na Figura 3, demonstram-se os índices da avaliação realizada pela CAPES nesses mesmos polos.

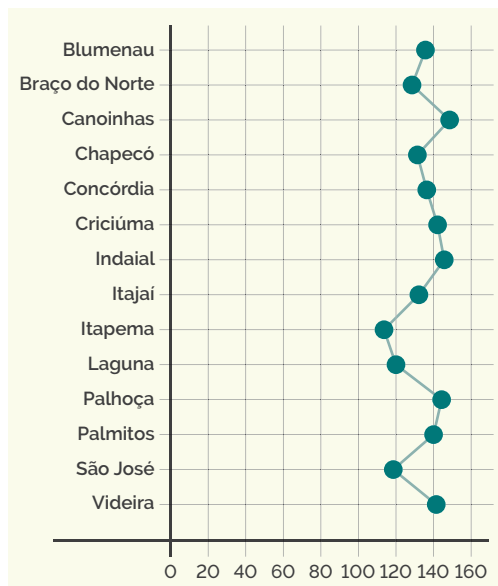


Figura 2 – Índice de competência empreendedora dos coordenadores dos polos | Fonte: Elaborada pelos Autores (2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

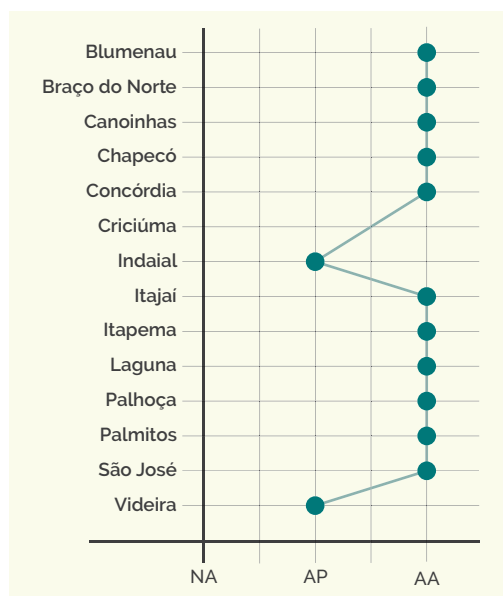


Figura 3 – Avaliação da Capes
Fonte: Elaborada pelos Autores (2019)

Excetuando-se os polos desabilitados para essa associação, quais sejam: Araranguá (1), Campos Novos (4), Florianópolis (9), Joinville (13), Otacílio Costa (15), Pouso Redondo (18), Praia Grande (19), São Miguel do Oeste (21), Treze Tílias (22) e Tubarão (23), verifica-se que não há uma proporcionalidade estatística individual padrão entre os índices de competência empreendedora dos coordenadores e a respectiva avaliação do polo.

Note-se, porém, que, avaliando-se pelas médias, ou seja, a sua totalidade, claramente identifica-se a correlação existente, pois o grupo de coordenadores de polos avaliados positivamente, que representa na média 134,21 pontos, associa-se à avaliação máxima da Capes, ou seja, o conceito AA, excetuando-se os polos de Indaial e Videira que apresentam a avaliação AP por motivos pontuais.

Esta pesquisa objetivou identificar se a “competência empreendedora” dos coordenadores dos polos influencia nos indicadores de desempenho dos polos UAB-UFSC. Para tanto, desenvolveu-se e aplicou-se um questionário para identificar o índice de competência empreendedora dos coordenadores cujos polos integraram a amostra da pesquisa. Determinou-se comparar os indicadores de competência empreendedora dos 24 coordenadores dos polos UAB-UFSC catarinenses, com os indicadores de desempenho dos polos, tendo por referência a avaliação dos respectivos polos realizada pela Capes.

Constatou-se que a confrontação dos índices de competência empreendedora do coordenador do polo com a avaliação da Capes é uma forma eficaz para identificar que, de fato, a competência empreendedora dos coordenadores influencia nos indicadores de desempenho. Registra-se, entretanto, que a consecução desse objetivo foi parcialmente prejudicada pela desabilitação de dez polos do recorte inicial. Eles deixaram de fazer parte da análise devido ao período de atuação do coordenador, divergente da data da avaliação do polo.

Concluiu-se, ainda, que o grupo de coordenadores de polos totalizaram 79,85% de índice de competência empreendedora previsto na matriz da metodologia desenvolvida, nível que foi considerado positivamente expressivo. Além disso, feita a análise da avaliação determinada pela Capes, constatou-se o conceito AA em 85,71% dos polos avaliados pertinentes a esta pesquisa. Esse conceito, associado ao índice de competência empreendedora, demonstra que há uma relação entre eles, comprovando a hipótese inicial de que a competência empreendedora influencia na avaliação do polo. Nesta pesquisa, afortunadamente, os índices foram significativamente positivos.

Dado o exposto, é possível afirmar que esta pesquisa apresenta subsídios passíveis de utilização para melhorar os indicadores de desempenho dos polos de EaD. Verificou-se que os polos podem se beneficiar por meio do

desenvolvimento das competências empreendedoras dos seus coordenadores.

Assim, comprovada a relação dos índices de competência empreendedora com a avaliação do polo determinada pela Capes, é possível aplicar esse conhecimento para a melhoria e a ampliação da qualidade desses locais e, consequentemente, para a otimização do Sistema UAB. Na somatória das contribuições mencionadas, a aplicação dos conhecimentos contidos neste estudo é mais um passo para a melhoria na qualidade de vida da nação brasileira, ainda, em grande parte, carente de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

6 REFERÊNCIAS

ANGULSKI, T. N. Coordenador de polo: uma discussão acerca dos conhecimentos necessários a uma boa gestão. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: IGLU, 2011. p. 3-10. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30355006.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 4, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 24 mar. 2012.

BRASIL. Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jul. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 28 out. 2012.

BRASIL. Medida Provisória n.º 562, de 20 de março de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas, altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo, altera a Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 21 mar. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/562.htm. Acesso em: 12 maio 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização. **Instrumento para Avaliação da Gestão Pública** – Ciclo 2007. Brasília: MP; GESPÚBLICA; SEGES: 2007c. Versão 1. Disponível em: www2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/subprefeituras/pqgp/materiais_consulta/0001/Instrumento_Avaliacao_GESPUBLICA.pdf. Acesso em: 10 dez. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Instrução Normativa n.º 01/2011 – DED-CAPES, de 09 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos para análise das propostas de articulação/oferta entre Instituições Públicas de Ensino Superior e polos de apoio presencial para oferta de cursos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil da Diretoria de Educação a Distância CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 fev. 2011. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/atuab/>. Acesso em: 12 fev. 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Acordo de Cooperação Técnica 2012**. Brasília, DF: Capes, 2012a. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/atuab/>. Acesso em: 24 out. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Chamada para articulação de cursos no Sistema Universidade Aberta do Brasil** – 2013. Brasília, DF: Capes, 2012c. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/atuab/>. Acesso em: 08 out. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). ATUAB. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/atuab/mod/forum/view.php?id=4555>. Acesso em: 29 nov. 2012. 2012d.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. M. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 71–90, jun.2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/978/993>. Acesso em: 08 nov. 2013.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2008a.

DUTRA, J. S. **Formação e desenvolvimento de quadros técnicos para o setor siderúrgico**. Estudo prospectivo do setor siderúrgico: 2008. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008b.

FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, M. T. L. Modelos de gestão por competência: evolução e teste de um sistema. **Análise**, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 2, p. 103–122, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/viewFile/2676/2041>. Acesso em: 08 jul. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MENEZES, E. M.; SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2012.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). **Fórum das Estatais pela Educação**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php>. Acesso em: 13 maio 2012.

WOLF, S. M. **Influência da competência empreendedora dos coordenadores nos indicadores de desempenho dos polos EaD**. 2014. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

Imagem de Capa – Disponível em Freepik: https://br.freepik.com/fotos-gratis/orador-afro-americano-feminino-dando-apresentacao-no-salao-na-oficina-da-universidade_7354507.htm#page=1&query=empreendedor%20faculdade&position=30





Gamificação na educação *on-line*:

O *plugin* bloco game como estratégia de gamificação no Moodle

José Wilson da Costa

Secretaria de Educação do Distrito Federal
j.wilson.df@gmail.com

Janaina Angelina Teixeira

Secretaria de Educação do Distrito Federal
janaina.angelina@gmail.com

Danielle Xabregas P. Nogueira

Universidade de Brasília
danielle.pamplona@gmail.com

Lúcio França Teles

Universidade de Brasília
lucioteles@unb.br

RESUMO

Este artigo discute a gamificação na educação *on-line* e apresenta o *plugin* Bloco Game como estratégia de gamificação no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Esse *plugin* constitui-se em um bloco desenvolvido para o Moodle, que possibilita a aplicação diversas técnicas de gamificação no AVA. Trata-se de pesquisa exploratória, que tem como objetivo explorar estratégias de gamificação na educação *on-line*. Constitui-se, também, como uma pesquisa de natureza tecnológica, pois é direcionada à produção de algo novo. O Bloco Game foi desenvolvido por meio de técnicas de

gamificação, a saber: *Accomplishment* (Desenvolvimento e realização), *Meaning* (Significado), *Empowerment* (Capacitação da criatividade e *feedback*), *Ownership* (Propriedade) e *Scarcity* (Escassez). O resultado do uso do *plugin* foi o de que o engajamento dos alunos nos cursos que estão utilizando o bloco é bem superior ao dos alunos nos cursos que não estão utilizando, tanto em participação das atividades propostas quanto a de conclusão dos cursos.

Palavras-chave: Gamificação. Educação *on-line*. *Plugin*. Bloco Game.

1 INTRODUÇÃO

Aprender brincando ou brincando de aprender, a gamificação pode ser uma poderosa ferramenta de interação e motivação, capaz de gerar um ganho significativo para os alunos no processo de ensino e aprendizagem (PIMENTA, 2014). Os jogos e as atividades colaborativas com suporte computacional podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades psicológicas, cognitivas, físicas e sociais (BIASUTTI, 2011; SUNG; HWANG, 2013; ZEA *et al.*, 2009). Precisam, no entanto, ser projetados de maneira adequada para que os resultados sejam positivos para os usuários, uma vez que mal projetados podem desencadear baixo nível de aprendizagem e comportamentos de autoalienação por parte dos alunos/jogadores (SUNG; HWANG, 2013).

Nesse sentido, o desenho de jogos colaborativos com suporte computacional deve estar pautado nos pressupostos da aprendizagem colaborativa *on-line*, que pode ser definida como a aprendizagem que enfatiza o grupo e as tarefas colaborativas entre professores e alunos e entre alunos e alunos, sendo possível evidenciar a interação e a participação no trabalho *on-line* (TELES, 2012). A aprendizagem colaborativa *on-line* parte da premissa da construção coletiva do conhecimento, tese que ganha força na educação a distância à medida que os alunos reconstruam coletivamente os conhecimentos produzidos pela humanidade, tornando-se sujeitos históricos dessa construção coletiva (TEIXEIRA, 2016).

Nessa perspectiva, este artigo discute a gamificação na educação *on-line* e apresenta o *plugin* Bloco Game como estratégia de gamificação no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Esse *plugin* constitui-se em um bloco desenvolvido para o Moodle, que possibilita aplicar diversas técnicas de gamificação no AVA.

Em primeiro lugar, trata-se de pesquisa exploratória que tem como objetivo explorar estratégias de gamificação na educação *on-line*. Em segundo lugar, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza tecnológica que, segundo Cupani (2006), é direcionada à produção de algo novo, pois pressupõe a geração de um produto tecnológico. Cupani (2006) afirma, ainda, que a pesquisa tecnológica parte da necessidade de adaptar o artefato às suas circunstâncias

efetivas de funcionamento e o conhecimento produzido volta-se a uma determinada tarefa, o que requer explicações funcionais. O resultado de uma pesquisa tecnológica é sempre uma nova tecnologia. No caso da presente pesquisa, o produto é o Bloco Game.

Para isso, o texto inicia tratando da gamificação na educação *on-line*. Em seguida, versa sobre estudos de casos aplicados a jogos colaborativos com suporte computacional e apresenta o Bloco Game no contexto da gamificação do Moodle. Por fim, tece considerações finais.

2 GAMIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO ON-LINE

A aprendizagem colaborativa com suporte computacional – *Computer-supported collaborative learning* (CSCL) – é um campo emergente e complexo em suas interações, que estuda como as pessoas podem aprender em grupo com o auxílio do computador. A CSCL considera todos os níveis educacionais formais e não formais. Salienta-se que a capacidade de combinar aprendizagem colaborativa e suporte computacional é um desafio a ser abordado

pela CSCL (STAHL; KOSCHMANN; SUTHERS, 2006). Nesse contexto, essa combinação a fim de enriquecer o aprendizado possibilita a inclusão de várias ferramentas e recursos disponíveis ou elaborados para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Esses ambientes são considerados espaços férteis para a mediação pedagógica de um processo educativo colaborativo, pautado por iniciativas “gamificadas” (PIMENTA, 2014).

A gamificação é definida por diferentes autores: alguns propõem um conceito mais amplo, como é o caso de Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara e Dixon (2011), em que a gamificação consiste no uso de elementos de jogos em contextos de não jogos. Outros, em contrapartida, propõem um conceito mais específico, como Pimenta (2014) que define gamificação como um conjunto de princípios aplicáveis a qualquer ramo de atividade, uma vez que aproveita a motivação, as metas alcançáveis, o desejo das pessoas em atingir objetivos claros e bem definidos, *feedback* positivo, bem como se utiliza da competição para atingir um comportamento pretendido.

Com base nos conceitos apresentados, vale ressaltar a categorização proposta por Werbach e Hunter (2012), uma vez que apresentam a modelação da gamificação em três categorias, com base em seus elementos, a saber: dinâmicas, mecanismos e componentes. As dinâmicas estão no topo da pirâmide e elencam restrições, emoções, narrativas, progresso e relacionamento; a seguir, tem-se os mecanismos que são compostos por desafios, chances, cooperação e competição, *feedback*, aquisição de recursos, recompensas, transa-

ções e tempos; e, por fim, os componentes que consistem em realizações, avatares, coleções, combates, presentes, placas de liderança, níveis, pontos, missões, gráfico social, equipes e produtos virtuais. Observa-se a importância de acrescentar, na categoria mecanismos, o elemento da colaboração, uma vez que os jogos têm grande potencial para estimular o trabalho colaborativo. Segundo Vianna *et al.* (2013), a possibilidade de realizar desafios coletivos, por meio de missões claras e estímulos adequados, faz com que se potencializem os resultados alcançados por meio do trabalho coletivo.

Ressalta-se, ainda, que Zea *et al.* (2009) entendem os jogos como ferramentas educativas que possuem inúmeras vantagens; dentre elas, destacam-se: êxito escolar, pois os alunos que utilizam jogos melhoram sua capacidade de leitura; habilidades cognitivas, uma vez que os jogos proporcionam ambientes de aprendizagem embasados na descoberta e na criatividade; motivação, pois os jogos supõem um estímulo para as crianças, o que facilita o processo de aprendizagem; atenção e concentração, porque aumentam a atenção dos alunos na resolução de problemas concretos tendo em vista a natureza lúdica desses jogos.

3 ESTUDOS DE CASOS APLICADOS A JOGOS COLABORATIVOS COM SUPORTE COMPUTACIONAL

A gamificação se destina a utilizar os mecanismos dos jogos para transformar ou desenvolver novos comportamentos. Note-se que isso difere do tradicional *design de games*, que possui como objetivo entreter seus usuários. A gamificação vai além, pois busca compreender as necessidades dos usuários (VIANNA *et al.*, 2013). Nesse contexto, considera-se importante apresentar resultados que corroboram o cenário de utilização de jogos colaborativos com suporte computacional.

Iniciando com um experimento realizado pelos pesquisadores Sung e Hwang (2013) cujo objetivo foi desenvolver um jogo educacional colaborativo com suporte computacional, embasado em um “*Mindtool*” – método de enge-

nharia do conhecimento que visa à criação de ambientes de aprendizagem mais interessantes para os alunos com o uso de um “*repertory grid*” – matriz em que as colunas representam os elementos (conceitos a serem aprendidos, metas a serem identificadas) e as linhas representam as construções para a identificação dos elementos. O experimento foi realizado em uma escola primária de Taiwan da qual participaram 93 alunos que foram divididos em grupos: (i) experimental; (ii) de controle A; e (iii) de controle B. Cada grupo contou com 31 alunos, os quais foram ensinados pelo mesmo instrutor. Os alunos do grupo experimental aprenderam com o jogo colaborativo com suporte computacional, ou seja, jogaram em equipes para completar as tarefas de apren-

dizagem e contaram com o *repertory grid*. Os alunos do grupo de controle A aprenderam com jogos colaborativos convencionais, sem o uso do *repertory grid*; e o grupo de controle B aprendeu com o jogo colaborativo com suporte computacional, porém, isoladamente, uma vez que não foi permitido que seus participantes realizassem a atividade em grupo.

Os pesquisadores aplicaram um pré-teste para nivelamento de conhecimentos dos alunos, utilizaram técnicas estatísticas na avaliação dos resultados e técnicas qualitativas; ao final, os alunos ainda responderam a um questionário de pós-teste e a um questionário para medir a carga cognitiva de aprendizagem. Os resultados desse experimento apontaram a aprendizagem, a motivação, as atitudes de aprendizagem em relação à ciência e a autoeficácia da aprendizagem em grupo. Constatou-se que os estudantes do grupo experimental tiveram melhoras significativas e resultados mais positivos. Os pesquisadores concluem que os estudantes do grupo experimental sentiram-se mais estimulados e desafiados a jogar e compartilhar, devido ao trabalho em grupo e ao suporte do *repertory grid* que lhes forneceu objetivos claros para discussão.

Outra pesquisa de destaque foi realizada por Biasutti (2011), cujo objetivo foi contribuir para a literatura que estuda as experiências do aluno em atividades colaborativas, bem como expressar os critérios utilizados pelos alunos na avaliação de uma atividade colaborativa em um ambiente virtual de aprendizagem. O estudo foi realizado a partir de um módulo de educação musical do curso de bacharelado *on-line* para formação de professores da educação primária, ofertado por uma universidade que se localiza no norte da Itália. O módulo de educação musical foi implementado na plataforma Moodle e contou com a matrícula de 92 estudantes; destes, 90% atuava ou atuou como professor da educação primária. Os estudantes desenvolveram atividades de leitura textual, discussões *on-line*, tarefas em pares com *feedbacks* dos colegas e a tarefa colaborativa na *wiki*. Para a atividade colaborativa, os alunos foram divididos em grupos de quatro pessoas e executaram duas atividades, uma atividade a cada quinze dias, utilizando a ferramenta

wiki. As atividades resultaram em duas unidades de aprendizagem: uma sobre audição musical e outra sobre composição musical, as quais eram compostas de objetivos, conteúdos, metodologias, ferramentas e instrumentos, duração e avaliação.

A avaliação da metodologia de aprendizagem utilizada no módulo foi feita por meio de um questionário composto por 27 questões objetivas e por um espaço para deixar comentários. Dos 92 estudantes inscritos no módulo, 83 responderam ao questionário de avaliação. Os resultados encontrados por Biasutti (2011) retratam que os alunos avaliaram o módulo muito positivamente. Os estudantes relataram que trabalhar em pequenos grupos melhorou a comunicação e o desenvolvimento de habilidades sociais. Vários benefícios na participação da atividade colaborativa em um ambiente virtual *on-line* foram encontradas, incluindo o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, a atitude de colaboração, o desenvolvimento de processos cognitivos, como a análise e integração de diferentes pontos de vista, a compreensão de seus próprios limites e também dos inerentes a outras pessoas, e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e respeito pelos outros.

Esses estudos aplicados permitem afirmar que os jogos e atividades colaborativas com suporte computacional podem contribuir com a motivação, aprendizagem, autoeficácia, habilidades relacionadas a trabalhos em grupo e resolução de problemas, responsabilidade, bem como com habilidades interpessoais. Acerca dessa questão, Zea *et al.* (2009) afirma que os jogos com suporte computacional são um complemento ao ensino tradicional e contribuem, de forma positiva, para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os estudos apresentam dados qualitativos e quantitativos que corroboram a afirmação supracitada, avançando, assim, no desenvolvimento da área, o que permite novas possibilidades de estudos.

4 GAMIFICANDO O MOODLE: O uso de *plugins* e o bloco game

O *Modular Object Oriented Distance Learning* (Moodle) é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma plataforma educacional destinada a auxiliar educadores a criar cursos *on-line* de qualidade. O Moodle 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 *General Public Licence* (GNU). Pode ser usado, sem modificações, em Unix, Linux, Windows, Mac OS e outros sistemas que suportem PHP. Atualmente, está disponível em mais de 120 idiomas (MOODLE HQ, 2019).

Por ser de código aberto, o Moodle pode ser personalizado de qualquer forma e adaptado às necessidades individuais. Sua configuração modular e *design* interoperável permitem que os desenvolvedores criem *plugins* e integrem aplicativos externos para obter funcionalidades específicas. Pode-se ampliar o que o Moodle faz usando *plugins* e complementos disponíveis gratuitamente; as possibilidades são, sem dúvida, infinitas. A maneira mais fácil e sustentável de adicionar novas funcionalidades ao Moodle é instalar um *plugin* existente que atenda a suas necessidades ou desenvolver um *plugin* com uma nova funcionalidade personalizada para o que precisa.

4.1 Os *plugins* e a gamificação

Os *plugins*, como o nome diz, servem como “encaixes”; funcionam para adicionar recursos aos *softwares* principais, o que viabiliza escalar as funcionalidades e flexibilizar a capacidade de personalização. Com *plugins*, é preciso apenas “plugar” códigos adicionais nos códigos principais para realizar as mudanças. Caso não haja mais a necessidade dessas mudanças, basta desativar o *plugin* para “desplugar”. Eles são essenciais para aumentar o potencial e as funcionalidades do seu AVA. É possível encontrar *plugins* para diversas funcionalidades; no AVA Moodle, por exemplo, existem 1633 *plugins* disponíveis em seu diretório e 919 em desenvolvimento, além de inúmeros *plugins* disponíveis em repositórios abertos na internet.

Falando especificamente em gamificação, os próprios AVAs já possuem alguns recursos para aplicar algumas técnicas; no Moodle, por exemplo, podemos citar os *Badges*, a barra de progresso para o aluno acompanhar o percentual de conclusão de cada curso, etc. Cabe destacar, porém, que é necessário, para ampliar o potencial da gamificação no AVA, o uso de *plugins*.

Um exemplo é o *plugin* Bloco Game, que possibilita aplicar diversas técnicas de gamificação no AVA Moodle, de forma simples e descomplicada. As técnicas citadas a seguir estão embasadas no *Framework Octalysis*, desenvolvido por Chou (2016). O modelo de *Gamificação Octalysis* possui oito perspectivas chamadas de *Core Drives* (CDs), que se caracterizam como motivadores-chave. Cada um desses *Core Drives* possui um conjunto de técnicas de gamificação, associadas a eles (CHOU, 2016).

Com base nas técnicas apresentadas para o *Octalysis*, foram identificadas as que podem ser encontradas no *plugin* Bloco Game. A seguir, apresenta-se a técnica seguida de sua descrição com base na aplicação do *plugin* Bloco Game.

Accomplishment (Desenvolvimento e realização)

- *Points*: por meio dessa técnica, os professores conseguem aplicar uma pontuação para os estudantes do curso executando atividades, bônus diário e conclusão de curso. Os pontos são utilizados em diversos outros setores, como para realizar a classificação, passar de nível, entre outros.
- *Badges*: ao completar um curso, o estudante recebe um emblema especial de conclusão; e, com esse emblema, também recebe uma pontuação. A quantidade de emblemas é um fator de desempate para a classificação geral dos estudantes (ver Figura 1).



Figura 1 – Bloco do plugin
Fonte: Moodle Escola Técnica de Brasília (2019).

- *Leaderboard*: com a pontuação recebida o estudante pode ver sua classificação dentro de um curso específico, como também de toda a plataforma. O professor ou administrador do Moodle pode decidir manter os nomes originais ou ocultar e mostrar somente a posição e quantos pontos os outros teriam.
- *LevelUP*: o *plugin* possui um sistema de níveis que evolui conforme o estudante recebe pontos; o avanço de níveis desbloqueia outros recursos na plataforma, como os avatares que este pode utilizar, e a pontuação necessária para avançar cada nível.

- *High Five*: pequenas mensagens de incentivo ao subir de nível.
- *Step-by-Step Tutorial*: tutorial descritivo contendo todas as regras do jogo. Esse tutorial se adapta dentro da própria plataforma, dependendo de quais recursos do *plugin* o professor optou por utilizar em sua configuração.

Meaning (Significado)

- *Beginners Luck*: os primeiros avatares são facilmente desbloqueáveis; e, conforme o usuário vai passando de nível, o desbloqueio de novos avatares vai se tornando mais raro, necessitando de um maior esforço dos participantes.
- *Free Lunch*: técnica aplicada por meio do recurso de bônus diário, que recompensa o estudante com uma pontuação somente por entrar na plataforma e/ou no curso.

Empowerment (Capacitação da criatividade e feedback)

- *Blank Fills*: o professor tem a necessidade de interagir com a plataforma, configurar as técnicas que deseja aplicar (ver Figura 2).
- *General's Carrot*: o professor tem uma certa liberdade para configurar o *plugin* como considerar melhor para sua turma, definindo quais recursos irá utilizar, a quantidade de pontos que os alunos receberão para cada um desses recursos, etc.
- *Instant Feedback*: permite, ao aluno receber uma pontuação, passar de nível ou classificação; o *plugin* atualiza automaticamente para demonstrar os novos resultados.
- *Poison Picker*: o professor é capaz de ter o controle de recusar a utilização de alguns recursos já oferecidos pelo *plugin*, como o bônus diário ou classificação, por exemplo. Tem, assim, um controle dos recursos utilizados em sua turma.

Configurando bloco Game

▼ Configurações do bloco

Alterar título	?	<input type="text"/>
Mostrar nome do curso	?	Não ▾
Mostrar informações do jogador	?	Sim ▾
Pontuar notas de atividades	?	Sim ▾
Bônus do dia	?	5 ▾
Mostrar Classificação	?	Sim ▾
Limite da lista de classificação (0 para ilimitado)	?	10 ▾
Preservar identidade do usuário	?	Não ▾
Mostrar Pontos	?	Sim ▾
Mostrar Nível	?	Sim ▾
Número de níveis	?	12 ▾
Pontos para o nível 1	?	<input type="text" value="300"/>
Pontos para o nível 2	?	<input type="text" value="500"/>
Pontos para o nível 3	?	<input type="text" value="1000"/>
Pontos para o nível 4	?	<input type="text" value="2000"/>
Pontos para o nível 5	?	<input type="text" value="4000"/>
Pontos para o nível 6	?	<input type="text" value="6000"/>
Pontos para o nível 7	?	<input type="text" value="10000"/>

Figura 2 – Configuração do bloco
Fonte: Moodle Escola Técnica de Brasília (2019).

Ownership (Propriedade)

- *Virtual Goods*: o usuário possui alguns itens que pode receber ao longo do curso, como emblemas, novas imagens de avatares, etc.
- *Avatar*: o *plugin* possui uma série de avatares que podem ser escolhidos pelo usuário como uma representação virtual para sua conta (Figura 3). Esses avatares podem ser liberados conforme o progresso do estudante no curso. Além disso, podem ser modificados na página inicial da plataforma.

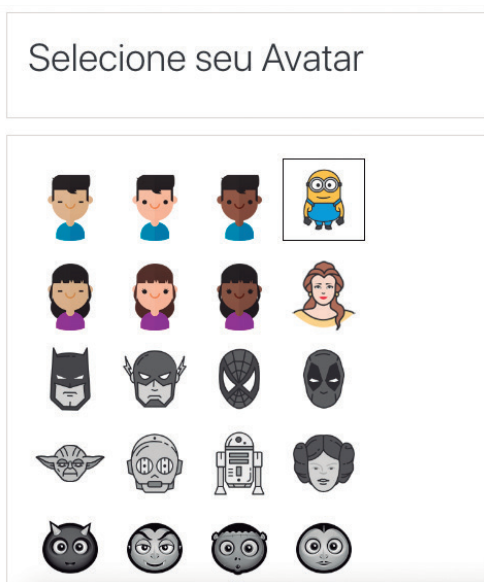


Figura 3 – Página de seleção de Avatar
Fonte: Moodle Escola Técnica de Brasília (2019).

Scarcity (Escassez)

- *Dangling*: ao entrar na página para selecionar seu avatar, serão mostrados ao estudante, em tons de cinza, aqueles que ele ainda não desbloqueou, os quais não poderá, portanto, selecionar, como uma forma de incentivar a continuar estudando e, com isso, conseguir liberar os restantes.
- *Fixed Intervals*: o bônus diário ocorre somente na primeira vez que o estudante logar na plataforma no dia; caso ele acesse diversas vezes durante o mesmo dia, só ganhará os pontos pelo primeiro acesso do dia. Isso faz com que ele aguarde até o próximo dia para receber o bônus novamente.

O *plugin* ainda permite que seja configurado o modo “preservar a identidade dos usuários” na listagem de classificação, como mostra a Figura 4.








Lista de classificação		
(Geral)		
1°	 *****	886
2°	 *****	830
3°	 *****	798
4°	 *****	765
5°	 *****	746
6°	 *****	736
7°	 *****	701

Figura 4 – Lista de classificação
 Fonte: Moodle da Escola Técnica de Brasília (2019).

Importa registrar, ainda, que os testes do *plugin* foram realizados nas disciplinas de Desenvolvimento de Projetos, Linguagem Técnica de Programação III, Inglês Técnico II e Empreendedorismo do curso Técnico em Informática na Escola Técnica de Brasília, no período de 29/06 a 29/11/2019. No AVA do curso, o Bloco Game foi inserido com o objetivo de tornar a aprendizagem dos alunos mais prazerosa e criativa; e reduzir, assim, a evasão.

No conjunto de 328 estudantes, os resultados apontam que os cursos nos quais o Bloco Game foi utilizado – Desenvolvimento de Projetos, Inglês Técnico II, Linguagem Técnica de Programação III e Empreendedorismo – tiveram melhores desempenhos em termos de conclusão e evasão do que os cursos que não utilizaram o *plugin* (Matemática Aplicada, Português Instrumental, Linguagem Técnica de Programação I, Linguagem Técnica de Programação II), como pode ser observado na Figura 5.

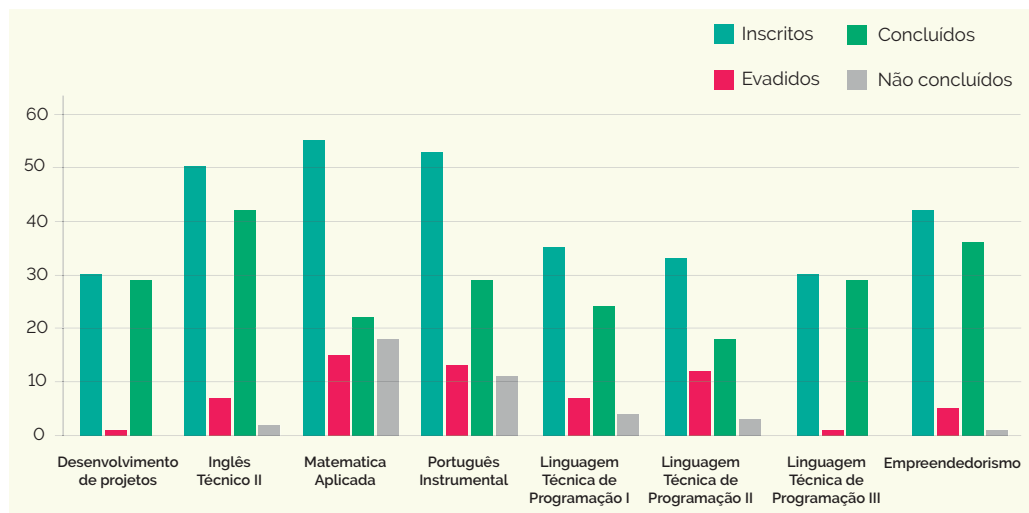


Figura 5 – Análise de dados das disciplinas | Fonte: Elaborada pelos Autores (2019).

Observa-se, ainda, que a participação dos alunos nas atividades propostas nos cursos gamificados é superior, o que corrobora a afirmação de Mattar (2014) no que tange à importância de os jogos serem criativos e terem a capacidade de prender a atenção dos alunos.

Isso posto, cabe destacar que foi possível observar, por meio dos *feedbacks* dos alunos, o aumento do interesse em relação às atividades gamificadas. A utilização de um ambiente pausado em descobertas e na criatividade proporcionou uma aprendizagem mais prazerosa e criativa, o que gerou resultados mais positivos em termos de conclusão e evasão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo discutiu estratégias de gamificação na educação *on-line* por meio do desenvolvimento e implementação do *plugin* Bloco Game no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Observa-se que existe, ainda, a necessidade de formação docente para o uso da gamificação em sala de aula, pois essa utilização deve estar atrelada ao planejamento do curso/disciplina.

As atividades propostas devem considerar um ambiente de descobertas embasados na criatividade, com objetivos claros e bem definidos que proporcionem motivação, desafios, chances, cooperação e competição, *feedback*, aquisição de recursos, recompensas, entre outros (ZEA *et al.*, 2009; WERBACH; HUNTER, 2012; PIMENTA, 2014). Entende-se, igualmente, que o uso sem o devido planejamento e contextualização poderá gerar resultados indesejados, como ressalta Sung e Hwang (2013), uma vez que mal projetados os jogos podem desencadear baixo nível de aprendizagem e comportamentos de autoalienação por parte dos alunos/jogadores.

A partir da aplicação de técnicas de gamificação de forma planejada e organizada, o uso do Bloco Game demonstrou, nas disciplinas Desenvolvimento de Projetos, Inglês Técnico II, Linguagem Técnica de Programação III e Empreendedorismo, como a utilização de *plugins* pode potencializar a aprendizagem dos estudantes por meio do AVA.

Como agenda de pesquisa, aponta-se a necessidade de estudos que verifiquem a efetividade do *plugin* Bloco Game em outros cursos/disciplinas de contextos diferentes ao aplicado, bem como pesquisas que possam auxiliar o professor a escolher quais *plugins* utilizar e como aplicar os recursos de cada um, de forma a explorar todo o seu potencial.

6 REFERÊNCIAS

BIASUTTI, M. The student experience of a collaborative e-learning university module. **Computers & Education**, [s.l.], v. 57, n. 3, p. 1865-1875, Nov. 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education/vol/57/issue/3>. Acesso em: 29 nov. 2019.

CHANG, S. L. Book Review: The Systematic Design of Instruction by Walter Dick, Lou Carey; James O. Carey. **Educational Technology Research and Development**, [s.l.], v. 54, n. 4, p. 417-420, Aug.2009. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/30220467?seq=1>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CHOU, Y. K. **Actionable gamification**: beyond points, badges, and leaderboards. Fremont, CA: Octalysis Media, 2016.

CRIADO, M. O.; SALGADO, S. M.; DURÁN, C. L. C. Calle. Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. **Teoría de la Educación – Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, ES, v. 11, n. 3, p. 277-300, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021093013.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CUPANI, A. La peculiaridad del conocimiento tecnológico. **ScientiaeStudia**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 353-71, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v4n3/a01v4n3.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

DETERDING, S. et al. Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts. In: CHI WORKSHOP, 11., 2011, Vancouver, BC, Canada. **Proceedings...** Vancouver, CA: ACM Press, 2011. p. 2425-2428. Disponível em: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE: ENVISIONING FUTURE MEDIA ENVIRONMENTS, 15., 2011, Tampere, Finland. **Proceedings...**Tampere, FI: ACM, 2011. p.9-15. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning. In: DILLENBOURG, P. (ed.). **Collaborative-learning**: cognitive and computational approaches. Oxford, UK: Elsevier; Emerald, 1999. v. 1, p. 1-15.

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

FREITAS, M. T. A. O ensinar e o aprender na sala de aula. **Cadernos para o professor**, Juiz de Fora, MG, v. 6, n. 6, p. 6-13, 1998.

FUKS, H. et al. Novas estratégias de avaliação online: aplicações e implicações em um curso totalmente a distância através do ambiente AulaNet. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 369-385.

GORDON, J.; ZEMKE, R. The attack on ISD. **Training**, v. 37, n. 4, p. 42-45, Apr.2000. Disponível em: https://performancedesign.files.wordpress.com/2011/03/gordon_attack-on-isd.pdf. Acesso em 20 nov. 2019.

LUCENA, C. J. P.; FUKS, H. **Educação na era da internet**. Rio de Janeiro: Editora Clube do Futuro, 2000.

MATTAR, J. **Design educacional: educação a distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MATTAR, J.; NESTERIUK, S. O. Estratégias do design de games que podem ser incorporadas à educação a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, ES, v. 19, n. 2, p. 91-106, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331445859006.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MOODLE HQ. **Documentation: About Moodle**. Disponível em: https://docs.moodle.org/38/en/About_Moodle. Acesso em: 29 nov.2019.

PIMENTA, F. F. **Gamificação na aprendizagem colaborativa online não é um jogo, acredite!** Não são só pontos, recompensas e desafios. 2014. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado em Educação e Tecnologias) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, R. M. G.S. **O processo de colaboração na educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SCHLEMMER, E. Games e gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia** (RIED), Madrid, ES, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15731>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SILVA, A. L. **Análise da estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos online de uma disciplina do curso de pedagogia a distância da Universidade de Brasília**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13476> Acesso em: 01 abr. 2014.

STAHL, G.; KOSCHMANN, T. SUTHERS, D. Computer-supported collaborative learning: an historical perspective. In: SAWYER, R. K.(ed.). **Cambridge handbook of the learning sciences**. 1. ed. New York, NY, USA: Cambridge University Press, 2006. p. 409-426.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, 2014.

SUNG, H-Y.; HWANG, G-J. A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. **Computers & Education**, [s.l.], v. 63, p. 43-51, Apr. 2013. Disponível em: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/a-collaborative-game-based-learning-approach-to-improving-students-k98bd9AH3L>. Acesso em: 20 nov. 2019.

TELES, L. **Aprendizagem colaborativa online**: práticas e reflexões de aprendizagem online em ambientes colaborativos virtuais. Riga, Letônia: Novas Edições Acadêmicas; International Book Market Service Ltd., 2012.

TELES, L. Dimensões da aprendizagem colaborativa no design e gerenciamento de ambientes online. **Artefactum**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 2, p. 23-44, 2015. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/780>. Acesso em: 20 nov. 2019.

TEIXEIRA, J. A. Formação de professores-tutores sob a perspectiva da colaboração, interação e aprendizagem significativa na educação a distância. **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, DF, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/7515>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VIANNA, Y. et al. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV, 2013.

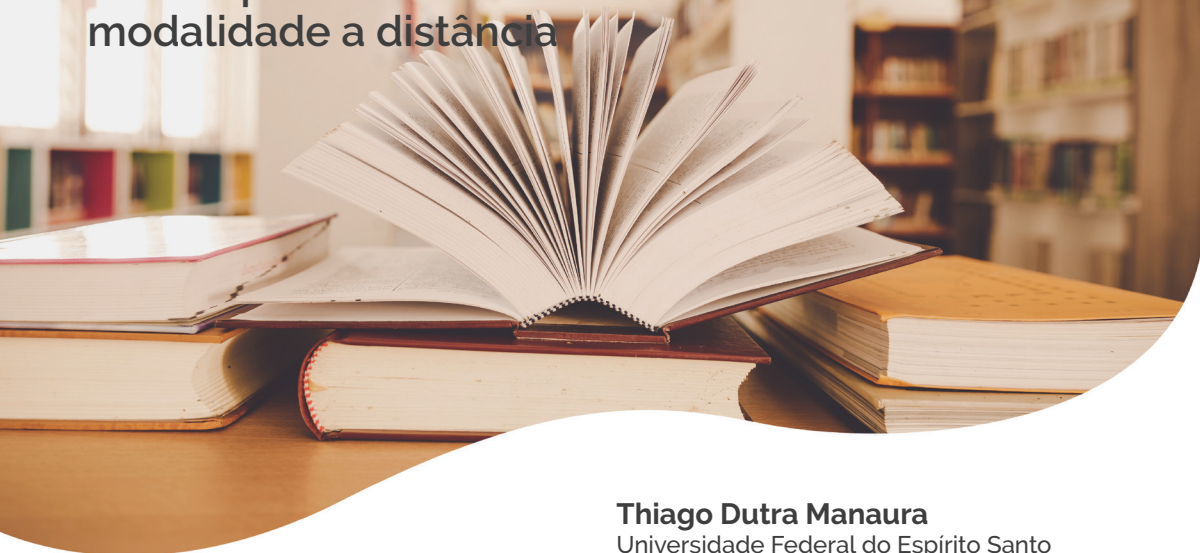
ZEA, N. P. et al. Diseño de videojuegos colaborativos y educativos centrado en la jugabilidad. **IEEE-RITA**, v. 4, n. 3, p. 191-198, Ago. 2009. Disponível em: <http://lsi.ugr.es/juegos/articulos/siie08-colaboracion.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **The gamification toolkit**: dynamics, mechanics, and components for the win. Philadelphia, PA, USA: Wharton School Press, 2012.

Imagem Capa – Disponível em Pexels: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-ambiente-de-trabalho-area-de-trabalho-atividade-1181474/>

A filosofia e as imagens:

Uma experiência de ensino na modalidade a distância



Claudia Murta

Universidade Federal do Espírito Santo
cmurta@terra.com.br

Carla Francesca Pera

Universidade Federal do Espírito Santo
cescapera@gmail.com

Thiago Dutra Manaura

Universidade Federal do Espírito Santo
thiogomanaura@gmail.com

Jacir Silvio Sanson Junior

Universidade Federal do Espírito Santo
jasisaju@hotmail.com

Julio Francelino Ferreira Filho

Universidade Federal do Espírito Santo
j3fff@hotmail.com

RESUMO

O texto busca apresentar um debate fundamentado na prática do ensino de Filosofia a distância, exercitado na oferta do Curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES. Tratou-se de uma experiência de formação acadêmica veiculada ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e realizada no Estado do Espírito Santo, entre os anos de 2014 a 2019, em doze polos municipais de apoio presencial da UAB. Durante esse período, e acenando para a busca de uma metodologia enraizada nas demandas próprias da educação a distância, os professores

do curso produziram objetos de aprendizagem que sedimentaram as referências básicas de leitura e estudo dos cursistas. O debate apresentado no texto gira em torno do conceito de objeto de aprendizagem e seu uso no campo do ensino de Filosofia. As implicações do uso da imagem para o ensino de Filosofia é o debate proposto neste trabalho.

Palavras-chave: Educação a Distância (EaD). Filosofia. Imagem. Didática. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

1 INTRODUÇÃO

Concebendo tratar-se de um recurso com profundas ressonâncias na história da Filosofia – o que não conseguiremos abordar neste momento –, o uso de imagens se constitui como uma baliza que auxilia o trabalho pedagógico com a Filosofia na modalidade de Educação a Distância (EaD). Isso não significa algum tipo de sujeição nem conformação a imperativos culturais de determinada espécie. Faz as vezes de um veículo que, além de se mostrar conveniente às condições de ensino no ambiente tecnológico, enrodilha-se a uma nova e oportuna fase de parcerias entre Filosofia e imagem.

O que se propõe nesta linha é o resultado do que foi desenvolvido pelas equipes pedagógicas e de *designers* educacionais que atuaram na oferta do curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES. Tratou-se de uma experiência de formação acadêmica veiculada ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e realizada no Estado do Espírito Santo entre os anos de 2014 a 2019, ofertado em doze polos municipais de apoio presencial da UAB.

Durante esse período, e acenando para a busca de uma metodologia enraizada nas demandas próprias da educação a distância, os professores do curso produziram objetos de aprendizagem que sedimentaram as referências básicas de leitura e estudo dos cursistas.

Ao longo dos dois primeiros anos, ou seja, no decurso de quatro períodos, esses objetos receberam vários tipos de aprimoramento gráfico, desenvolvidos em forma de trabalho multidisciplinar, no qual estiveram envolvidos profissionais de *design*, agentes pedagógicos (professores e tutores) e equipe de secretaria. Cite-se que um desses aprimoramentos foi configurar as obras didáticas em formato A4, permitindo a sua impressão remota por parte de estudantes e professores, o que será exposto na seção “Resultados”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assentadas na **esfera do simbólico**, as imagens – entendidas por Aumont (2002, p. 17) como “[...] artefatos cada vez mais abundantes e importantes em nossa sociedade” – inserem-se no contexto das **linguagens não verbais** (outras **semioses**) e desempenham a função de mediar a relação do sujeito com o mundo. Para evocar, breve e apenas inicialmente, as memórias de um consórcio que já se mostrou bastante próspero, Aumont (2002, p. 17) tece, ainda, a seguinte reflexão:

“

A percepção visual é, de todos os modos de relação entre o homem e o mundo que o cerca, uma dos mais bem conhecidos. Há um vasto corpus de observações empíricas, de experimentos, de teorias, que começou a constituir-se desde a Antiguidade. O pai da geometria, Euclides, foi também, em torno de 300 a.C., um dos fundadores da óptica [...] e um dos primeiros teóricos da visão. Na era moderna, artistas e teóricos (Alberti, Dürer, Leonardo da Vinci), filósofos (Descartes, Berkeley, Newton), e, é claro, físicos, empenharam-se nessa exploração. É no século XIX que começa verdadeiramente a teoria da percepção visual, com Helmholtz e Fechner. Em data recente (desde a última guerra), os laboratórios de psicofísica desenvolveram-se e a quantidade de observações e de experiências tornou-se considerável [...].

”

Se não foi preciso ultrapassar as fronteiras do físico-perceptual para referenciar, num só lance, nomes da Antiguidade à Modernidade filosóficas, a lista decerto aumentaria, expondo o termo “imagem” a sinônimos com os quais epicuristas e estoicos articularam suas elaborações gnosiológicas, tais como Demócrito e Epicuro ao empregarem o vocábulo “ídolo”, Lucrécio e os “simulacros” (ou ainda “efígies”, “figuras”, “tipos”); enfim, a terminologia mesma de “imagem” priorizada por Cícero. A história do termo é, também,

acolhida em debates dos quais participaram Bergson e Sartre, não sem algum enfrentamento às teses empiristas (FERRATER MORA, 1964, p. 912-913).

O pensamento filosófico a respeito da “imagem” ainda traz à baila – prioritariamente, talvez – um eixo de construções que, tendo Platão acessado nos matemáticos gregos, desenvolveu-se com Aristóteles, foi revisitado com a tradição neoplatônica e, na Escolástica, ampliou-se a excessos de sutilezas. Interessa-nos pontuar que, de laços intrínsecos com a pesquisa filosófica, o método “analógico” assiste a um campo de reflexões sobre a imagem, pelo menos no que diz respeito a relações de proporcionalidade, de correspondência, de atribuição, enfim, de semelhança e ou similitude entre dois termos, ordens ou sistemas (JOLIVET, 1975, p. 18).

Aumont (2002, p. 198) não deixa dúvidas de que a analogia comporta uma noção que nos remete ao “problema da semelhança entre a imagem e a realidade”, supostamente retratada ou reduplicada por sua representação imagética. A questão, de profundas reverberações para estudos em linguagem e comunicação, como para a crítica da arte, irradia-se dos tratamentos que Platão e Aristóteles, cada qual a seu modo, dedicaram ao sentido de “mimese” (imitação), como pontua Aumont (2002, p. 200).

Para esta discussão, isso endossa ainda mais a afinidade que desejamos afirmar entre a Filosofia e a imagem, não simplesmente com fins a estabilizar uma proximidade, mas para nos conduzir a um problema, destacado, sobretudo, pela Semiologia europeia dos anos 1960: independentemente da função mimética ou especular de uma imagem em relação ao real por ela representado, é inerente e indissociável a toda imagem/analogia o fato de ela codificar, esquematizar, modular ou interpretar.

Isso é suficiente, no entendimento de Aumont (2002, p. 198-204), para que a noção de analogia se desvincule do parâmetro (metafísico-ontológico) da imagem como representação verossímil, fidedigna, desinteressada, pura e não deformante do tipo ideal, e assuma como

horizonte o seu sentido imanente, ou seja, o fato de que toda imagem “[...] é utilizada e compreendida em virtude de convenções sociais que se baseiam, em última instância, na existência da linguagem” (AUMONT, 2020, p. 206).

Como superação do correspondencialismo realista, toma-se a imagem (e o método analógico) como fonte de denotações, representações e expressões que veiculam, como contemporiza Aumont (2002, p. 204), “[...] numerosas conotações provenientes do mecanismo de certos códigos (eles mesmos submetidos a uma ideologia)”. No entendimento desse estudioso, é possível substituir a noção de “mimese” por “referência” e “índice”, justamente para “[...] designar esta ideia de que a analogia é uma construção, executada por etapas e utilizável convencionalmente” (AUMONT, 2002, p. 206).

Essa análise empreendida por Aumont (2002) multiplica, de fato, as possibilidades de escolha por alguma linha que se engata por certa compreensão e certo uso da imagem analógica. Como não é, todavia, nosso objetivo versar pela adesão nem de uma nem de outra, atemo-nos a uma evidência que lhe é subjacente: assim como não é estranho ao campo filosófico tendências que se diversificam na apropriação das imagens, não poderá ser objeto de receio que, numa oferta de ensino a distância, os empreendimentos realizados nessa direção almejem novas perspectivas tanto conceituais como metodológicas.

Isso se confirma ainda mais se, permanecendo na companhia de Aumont (2002), sublinharmos algo que desponta de suas observações. A imagem não é mera cópia da realidade e nem guarda com ela simples relação de semelhança, mas a interpreta e ao interpretá-la é como se a fabricasse ao artifício de seus próprios códigos. Para Aumont (2002, p. 199-200), ao copiar a imagem fabrica, e ao fabricar, ela ensina a ver para aquilo que copiou.

Como se não bastasse o endosso da própria tradição filosófica pela qual reverberam importantes posições sobre a natureza e origem da imagem, o que desejamos destacar é essa sua particular propensão para gerar aprendizado e comunicação. Isso faz, por conseguinte,

com que o tema da imagem, de um capítulo expoente dos estudos filosóficos, torne-se uma prerrogativa quando tais estudos se assentam numa plataforma virtual de ensino, dado o estreito intercâmbio entre as tecnologias de educação e a cultura visual. Importa, também, sublinhar que

“

[...] a imagem é sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como à vinculação a uma organização simbólica (a uma cultura, a uma sociedade); mas a imagem é também um meio de comunicação de representação do mundo, que tem seu lugar em todas as sociedades humanas (AUMONT, 2004, p. 22 apud SANTOS, 2008, p. 11).

”

Pode acontecer que a expressão “cultura da imagem” nos remeta a uma série de considerações que, a rigor, não coincidam com as coordenadas de nosso percurso. É claro que não nos parece, de forma alguma, desligado de nossos interesses que o estudo da “imagem” se remonte, conforme a linha percorrida por Ratto (2014) e Martins (2010), ao campo de uma cultura que padece com processos de desterritorialização, obsolescência e desengajamento. A “imagem”, no sentido de algo incorpóreo, etéreo e sem consistência, configuraria uma espécie de ícone para uma época que vê surgir, no lugar de referências estáveis, sólidas e seguras, “territórios precários, fugazes, fluidos” (RATTO, 2014, p. 165), inclusive assimilados por mecanismos capitalistas de produção de espetáculo e de consumo (RATTO, 2014, p. 165; MARTINS, 2010, p. 24).

Consonante a essa abordagem, Martins (2010) destaca que a exposição a sensações lançadas com propósitos publicitários gera uma “hipervisualização”. Isso começou a se dar principalmente a partir dos anos 1980 com a chamada “virada imagética”, ao que se atribui determinados efeitos na subjetividade, como apatia e dependência, euforia,

compulsão e fragmentação (MARTINS, 2010, p. 20-21).

Tais padrões de experiência visual não impedem que as imagens sejam usadas para fins educativos, contanto que, num processo de formação, haja espaço para questionamentos e reconstruções, ações que põem freio e impõem distância aos bombardeios da propaganda de massa (MARTINS, 2010, p. 24-29).

“

Este é um aspecto educativo preponderante na cultura visual, ou seja, a ênfase na noção de que contradição e conflito tem força produtiva para gerar e debater temas e inquietações que contribuem para uma compreensão crítica da experiência visual. Esses conceitos e argumentos – contradição, resistência, interpretação – enfatizam a importância de abordarmos as manifestações culturais e artísticas como “artefatos sociais”, produtos simbólicos que formam nossas identidades e identificações como indivíduos (MARTINS, 2010, p. 28).

”

Essas problematizações são improteláveis em uma experiência de ensino na modalidade EaD, quanto mais numa oferta de licenciatura em Filosofia. Para que ela fosse, no entanto, concretizada – além dos subsídios teóricos – são necessárias algumas condições infraestruturais, que, a seguir, apresentamos dentro de um recorte metodológico a respeito da viabilidade de acesso digital dos cursistas.

3 METODOLOGIA

O curso de licenciatura em Filosofia EaD-U-FES aplicou, em 2017, um questionário com o intuito de levantar informações de natureza sociocultural de seus estudantes. Constatou-se favorável nele uma declarada proximidade do cursista com a internet, acrescentando que o acesso à conexão de banda larga, necessária à modalidade EaD, estava disponível a 79% dos alunos: na forma de acesso pessoal, para 77%; de acesso compartilhado, para 19%; somente 5% contavam, exclusivamente, com os meios dos polos UAB para entrar no AVA (UFES, 2017, p. 3).

Convém sublinhar que, ao passo que a mediação tecnológica não só acompanha a dinâmica educacional na modalidade a distância, mas também se consolida como fator para a sua institucionalização (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016, p. 309), podemos dizer que uma combinação de elementos opera no intuito de atender a demandas diversas.

Num nível presencial, têm-se os encontros periódicos assistidos por tutores e abrigados no ambiente dos polos que receberam o projeto de interiorização da UFES (MURTA *et al.*, 2008, p. 9-16). Já na dimensão das infovias, Rede

Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) que dá suporte às comunicações permite a realização de videoconferências transmitidas do estúdio localizado na SEAD-UFES, podendo ser feitas de forma simultânea para até quatorze salas, ligadas ao circuito; aparato que dota o sistema com o atributo de síncrono, não obstante a esse ambiente de aprendizagem colaborativa se possa fazer uso de outras ferramentas convencionais na forma de correio (MURTA *et al.*, 2008, p. 6-8, 13).

Por estruturar-se num sistema bimodal, ou seja, combinando atividades presenciais e a distância (MURTA *et al.*, 2008), essa experiência de ensino adota uma **metodologia semi-presencial**, propensa a contornar dificuldades que, porventura, os alunos apresentem por inépcia para com o uso de computadores, realizando encontros quinzenais obrigatórios com tutores ou professores (MURTA *et al.*, 2008, p. 11 *et seq.*). Trata-se de um modelo *blended-learning* (ou *b-learning*) que, segundo Padilha (2013, p. 87, 96), foi o adotado pela maior parte das universidades que participaram do edital do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

4 RESULTADOS

Esses aspectos relacionados à interatividade são agora, na sequência, trabalhados em duas ramificações; abordamos, inicialmente, as principais características da configuração gráfica dos objetos de aprendizagem fornecidos para a leitura do estudante; e, depois, fazemos uma explanação geral e numérica de outras produções interativas que levaram a cabo os mesmos princípios anteriormente descritos.

4.1 Configurações gráficas dos materiais didáticos

Em termos gerais, os diversos componentes gráficos presentes nos fascículos foram sendo reduzidos para dar lugar a uma organização mais objetiva e funcional. O mais exemplificativo deles é a remoção da capa dos fascículos semanais.

Algumas hipóteses de diagramação levaram à produção de obras com capas, que tomavam toda a primeira página. A própria equipe de *design* instrucional optou pela eliminação da capa, já que, na prática, ela não exerce função alguma para quem vai imprimir o material em casa.

Note-se que a exclusão de uma capa em cada obra semanal evidencia a discrepância do modo tradicional de diagramação de conteúdo ao

estilo de um livro e a objetividade necessária de diagramação de conteúdo para o contexto EaD na plataforma virtual (Figura 1).

1

A ética e sua fundamentação

CURSO DE FILOSOFIA NA MODA (DADH-FA)

1. A práxis e outros saberes

Como estudantes vocês já viram algumas características imprescindíveis para entender o sentido e o alcance da FILOSOFIA, tal como se desenvolveu no Ocidente. Agora vamos concentrar nossa atenção num ponto chave e em torno do qual girou, ao menos, a partir de Aristóteles, a consideração mais essencial da tarefa do filósofo. Ou seja, a concepção da filosofia como modo de saber.

Na linguagem atual, o termo "saber" é utilizado em distintos contextos. Fala-se de saber como funciona uma máquina, de saber realizar uma determinada tarefa como cantar, pintar ou construir um barco, de saber comportar-se numa determinada situação pública, de saber sobre informática e outros saberes mais.

Aristóteles dividia o conhecimento em três grandes classes: "Todo pensamento é prático, produtivo ou teórico". Logo, todas estas diversas formas de saber, simplificando um pouco, podem ser reduzidas ou classificadas em três grupos. Fundamentalmente todo saber pode ser classificado como: a) Saber agir ou comportar-se; b) Saber fazer; e c) Simplesmente saber. Para Aristóteles, estes modos de saber expressavam posturas humanas específicas diante da realidade, e, desde os gregos, fala-se, então, dos saberes como práxis, poiesis e teoria. Vamos agora tecer um rápido comentário sobre cada um deles para melhor diferenciá-los.

A – PRÁXIS: SABER AGIR

Práxis é saber agir. Trata-se, no entanto, da ação da pessoa humana que é consciência e liberdade. Logo, o conhecimento prático é aquele que versa sobre as ações humanas. Tem como característica especial a aplicação do conhecimento intelectual à situação concreta em que cada um se encontra. As ações humanas têm lugar na realidade concreta e singular, no hoje e no agora. As grandes teorias, para serem eficazes, devem ser traduzidas para o contexto histórico próprio da existência humana.

Os clássicos criaram o conceito de razão prática para se referir ao emprego da razão como reguladora da conduta em oposição à razão teórica. Foi Aristóteles quem denominou de práxis o agir humano. Por práxis entende-se toda ação humana produzida com consciência e liberdade. Este é saber do contingente, do livre, que se separa do determinismo, próprio do reino da necessidade. Portanto, o comportamento humano, entendido em seu significado mais perfeito, tem relação com a práxis grega e com o agir latino, de onde encontra dois âmbitos privilegiados de aplicação: 1º a ética, o agir moral em sua expressão mais ampla, que inclui, entre outras, a dimensão religiosa; e 2º, a política, concebida não só como ação de governo ou direção, mas como participação ativa de todos os cidadãos no desenvolvimento da sociedade em prol do bem comum. O saber que trata especialmente disso se encarrega de maneira prioritária e quase exclusiva a dirigir nossa maneira de atuar; tem, portanto, como referência o agir.

FASE 4
SEMANA
1

Carregar a total: 75 horas - 8 semanas

Professora: Barbara Estler / Sead - UFES

Página 1

O contexto ético anterior a Aristóteles e os conceitos-chave da ética aristotélica

UFES

SEAD

Sistema de Ensino a Distância

1. A Ética antes de Aristóteles

1.1. O intelectualismo extremo de Sócrates

A noção de virtude nasce, provavelmente, com os escritos de Platão, o qual além de propor uma concepção ética própria, relata também as principais ideias de seu Mestre Sócrates, conhecido por não ter deixado nenhum testemunho escrito. Primeiramente, Platão é responsável por ter adotado o conceito de "virtude" no sentido atribuído hoje ao termo, ou seja, excelência moral. Segundo Platão, todos os entes, os animais, mas também os entes artificiais e ainda a cidade, realizam uma atividade própria deles. No caso do homem, sua atividade própria que seja sua atividade, ele pode exercer bem ou mal. Caso ele exerça bem sua atividade própria, ele age virtuosamente. Portanto, virtude é um tipo de perfeição. Visto que as competências, tais como a navegação, o comércio, a matemática, e a geometria preceitos que os homens utilizam de forma irrefutável, mas são também formas de conhecimento (epistémē). A pessoa excelente

ou virtuosa a também a explicar para os outros aquilo que ela está fazendo (Marie-Laurence Desdès, *É possível ser corajoso e justo sem ser sábio?* <Notas> n. 5/6: 9-22, 2201/2, introdução).

Virtude, portanto, é antes de mais nada, uma forma de conhecer como realizar da melhor forma certa atividade.

Esse será um ponto criticado por Aristóteles, o qual condena a tendência, especificamente de Sócrates, mas de certo modo também de Platão, de exagerar a importância da razão na ação ou, mais do que isso, de reduzir a ação à obra da razão. "Ele (Sócrates) pensava que todas as virtudes são ciências, de modo que conhecer a justiça e ser justo coincidem" (ARISTÓTELES, *Ética Eudêmia* I 5, 1216b6-7). A leitura que Aristóteles faz da doutrina de Sócrates descrita por Platão é confirmada pelas afirmações de Sócrates no interior do diálogo de Platão *Protagoras*. Nessa obra, a causa do vício ignorância por parte do agente com relação ao que é bom e ao que é mal.

Segundo Aristóteles, a doutrina socrática é fruto do esquecimento da parte emocional da alma, que, como veremos em seguida, é essencial para a formação e a prática da virtude. Sócrates não faz distinção alguma entre uma razão teórica e uma razão prática e reduz as funções da razão ao puro conhecimento teórico. De acordo com Sócrates, para saber se um homem é virtuoso ou vicioso, é necessário e suficiente conhecer quais são as crenças do agente. Se o agente tem um conhecimento adequado, suas ações serão voltadas para o bem, caso contrário seu comportamento será malvado. O conteúdo de ética pode ser considerado objeto de ensino.

De acordo com Aristóteles, há um ponto fraco nessa teoria:

... não é saber o que é a coragem que dissimamos mas ser corajoso, nem o que é a justiça, mas ser justos, assim como preferimos estar com saúde a conhecer a natureza da saúde e ter uma boa condição física a conhecer a natureza de uma boa condição física. (ARISTÓTELES, EE I 5, 1216a22-27)

Figura 1 – Projetos gráficos do objeto de aprendizagem da primeira semana da disciplina Ética 1, período 1, e do objeto da primeira semana da disciplina Ética 2, período 4. Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)

Numa breve descrição dos traços aplicados à composição dos materiais didáticos produzidos pelo curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES, elencamos a:

- **produção:** o professor redige o conteúdo teórico da disciplina num modelo de arquivo '.doc' (Word) no qual, além de outras orientações, a equipe de *designers* havia previamente programado os estilos de caracteres e parágrafos correspondentes a títulos, subtítulos e citações, esclarecimentos e destaques, rodapés e legendas, e a outros quesitos que, depois de configurados, davam ao módulo de estudo uma fisionomia dialógica e interativa (Figuras . 2 e 3);

- **estruturação:** esse texto-base dos módulos da disciplina, redigido em formato estabelecido pela equipe de *design*, já possuía suas partes distribuídas em semanas pelo professor, conforme a arquitetura temporal empregada pelo curso EaD em sua organização curricular;
- **diagramação:** conteúdo textual diagramado em três colunas, no formato de impressão para folha A4, desprovido de capa e configurado para permitir a impressão caseira, assim disponibilizada para que se alcançasse o máximo aproveitamento de papel e com um menor gasto de tinta (Figura 3).

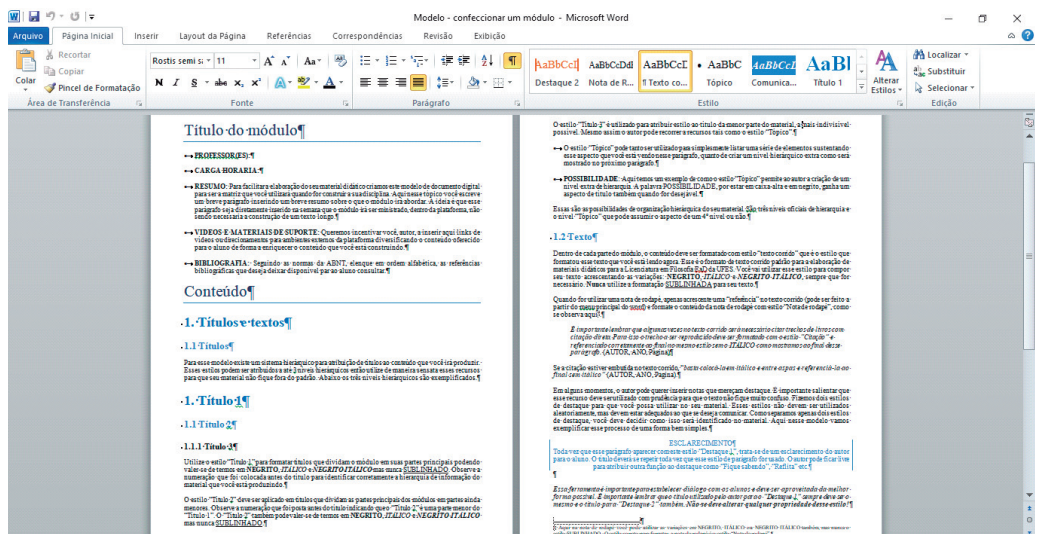


Figura 2 – Páginas do arquivo-modelo no qual o professor redige o módulo de estudos semanais. Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)

PARTE 2 – Tendências da filosofia contemporânea

1. O contemporâneo e pós-contemporâneo filosóficos
1.1 Marx, Nietzsche e Freud

1.1.1 Marx e o marxismo

A expressão "marxismo" é bastante abrangente, e se não for bem elucidada, pode compreender aspectos até mesmo autoexcludentes, como incluir ou não incluir o próprio Marx em sua significação. O nosso interesse em quaisquer casos é sempre o de averiguar algumas contribuições que, em torno a essa tendência, firmaram-se para o interesse da pesquisa filosófica. Portanto quais questões Marx e o marxismo apontam à reflexão filosófica? A assimilação de algumas referências conceituais e contextuais pode ser de grande auxílio.¹

1 A expressão "marxismo" pode ser consultada com verbete do Dicionário Público dos "Marxists Internet Archive", disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/marxismo.htm>. E a explicitação de suas fontes teóricas, em: <http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/marxismo_fontes.htm>.

Ao considerarmos o Marxismo, precisamos ter em mente que, entre os modos possíveis de apreciá-lo, trabalhamos com Karl Marx (1818-1883) na diversidade de suas teses filosóficas, econômicas, sociais, políticas, históricas etc., como ainda na parceria com Engels e, enfim, todo o manejo doutrinário que deu origem a um movimento político, social, econômico, filosófico etc., e que experimentou diversas vicissitudes e tem sido objeto de várias interpretações na época atual (FERRATER MORA, 1964b, p. 143-144).

É bastante útil nos lembrarmos da vinculação ao menos temporal, mas sem pretender aqui caracterizá-la, do Marxismo com o Hegelianismo, ou melhor, com um dos encaminhamentos que a concepção hegeliana gerou. Foram eles: (a) a *Direita hegeliana*, que procurou interpretar o pensamento de Hegel em um sentido mais teológico, e teve como defensores Goschel (1778-1861), Hermes (1775-1831) e Gunther (1783-1863); e (b) a *Esquerda hegeliana*, "que procurou interpretar a concepção imanentista de Hegel, que identifica *ideal e real*, afirmando que tudo que é *real é racional*, concluindo por definir a

História como o desenvolvimento do espírito universal no tempo" (ALVIM, 1969, p. 68).

Para os nossos presentes objetivos, favorece-nos as ponderações trazidas por Ferrater Mora. Elas adverteem pela inclinação de Karl Marx por um projeto mais militante, de tomada de posição sócio-transformadora, que se põe em contraste com leituras tidas como especulativas e, por fim, inoperantes. É por essa égide que lidamos com as propostas clássicas da leitura marxista, como a "mais-valia", a "ideologia" e o "materialismo histórico-dialético". Acompanhemos:

[...] Marx procede filosoficamente de la llamada "izquierda hegeliana" [...]. Ello es cierto, pero insuficiente e incompleto. En efecto, Marx fue grandemente atraído por el sistema de Hegel tal como era expuesto por los "jóvenes hegelianos" en Berlín (por ejemplo, por Eduard Gans), pero desde muy pronto la atracción que ejercieron sobre Marx las ideas de Hegel fue contrapesada por la hostilidad que sentía hacia un pensamiento puramente "especulativo", que podía dar

PARTE 2 – Tendências da filosofia contemporânea

tos, mas uma "imagem interior" da produção, devido à sua finalidade – de nova produção; (c) A produção também cria o consumo, pois fornece ao consumidor o produto (objeto atrelado ao consumo); (d) A produção cria o consumidor, pois este será determinado pelo produto que consumir. É assim que, se no primeiro tópico era o "sujeito" quem era produzido pelo consumo, no último é o "consumidor" quem é produzido, agora pela produção. No início do texto, era o "indivíduo" quem era produzido, só que pelas determinações históricas, pelas relações sociais. Sejam o sujeito, o consumidor ou o indivíduo, há algo no humano que é produzido na relação do homem com a Natureza, e que é mediada pelo trabalho. A "natureza humana" é produzida historicamente nessa relação: "Vem-no [o indivíduo] não como um resultado histórico, mas como ponto de partida da História, porque o consideravam como um indivíduo conforme à natureza – dentro da representação que tinham de natureza –, que não se originou historicamente, mas foi posto como tal pela natureza" (MARX, 1978, p. 103-104). O trabalho é assim compreendido por Marx como...

um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil

à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 1974).



Em larga escala, a produção não requeria do trabalhador o conhecimento do processo completo de produção, acartando na fetichização da mercadoria.

PARA APROFUNDAR

A filosofia marxista representa uma teoria explicitamente forjada, temperada e lapidada no cenário de problemas sociais emergentes no decorrer do século XIX. É imprescindível conhecer algumas disposições da conjuntura da época, para averiguar a pertinência das noções marxistas de "alienação" e "ideologia".

"[...] a constituição do mundo burguês envolve, em plano histórico-universal, um decisivo confronto de classes. Nos primeiros cinquenta anos do século 19, este enfrentamento vem à luz com clareza meridiana: as insurreições proletárias de 1848 e sua repressão pela burguesia (associada à nobreza que ela viera de derrocar) liquidaram as 'ilusões hercúlicas' da Revolução Francesa e puseram a nu o caráter opressor da organização social dela derivada. O movimento dos trabalhadores urbanos, embrionário no final do século 18, avançando por diferentes e sucessivas etapas, transitou do protesto negativo em face da exploração capitalista para um projeto político positivo de classe: a revolução socialista. A partir daí, é possível ao proletariado colocar-se como sujeito histórico-político autônomo.

É exatamente diante dessa questão crucial que se articula e define o pensamento sobre a sociedade próprio do mundo burguês. Entre a preparação ideológica da

Figura 3 – Páginas mostrando o projeto gráfico do material didático da sexta semana da disciplina Seminário de Pesquisa Filosófica, período 5, contendo a formatação de títulos e subtítulos, tópicos, parágrafos, citações, rodapés, destaques e imagem legendada.
Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)

4.2 Objetos interativos de aprendizagem

Os valores uméricos da produção de materiais realizada pelos agentes técnicos e pedagógicos do curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES indicam quão profícua se revelou, para a própria área de Ensino da Filosofia, a experiência de Educação a Distância. Ousamos afirmar que, combinadas as circunstâncias e as peculiaridades mais ligadas a essa modalidade de ensino, articulou-se um ambiente de trabalho bastante favorável à elaboração de textos que, ao fim e ao cabo, não só enriquecem a área da Filosofia, mas também mostram se tratar de uma área pujante de criações.

Entre transmissões e gravações de vídeos realizadas nas salas de *webconferência* da SEAD,

de 2016 a 2019, o curso de licenciatura em Filosofia EaD produziu um total de 216 aulas. Em parceria com o Laboratório de Design Instrucional (LDI) também produziu a animação **Filosofia da Ciência – Descartes** (Figura 4), narrando o Discurso do Método; vários jogos interativos, como o **Diálogo Górgias e Platão** (Figura 5), as Linhas do tempo da Sociologia e da Filosofia e Educação, a **Taberna da Metafísica** (Figura 6), e outros tutoriais e dezenas de materiais didáticos digitais e impressos, que, depois de formatados, eram enviados à gráfica ou tinham seus arquivos disponibilizados na plataforma do curso para a utilização pelos cursistas e demais intervenientes.

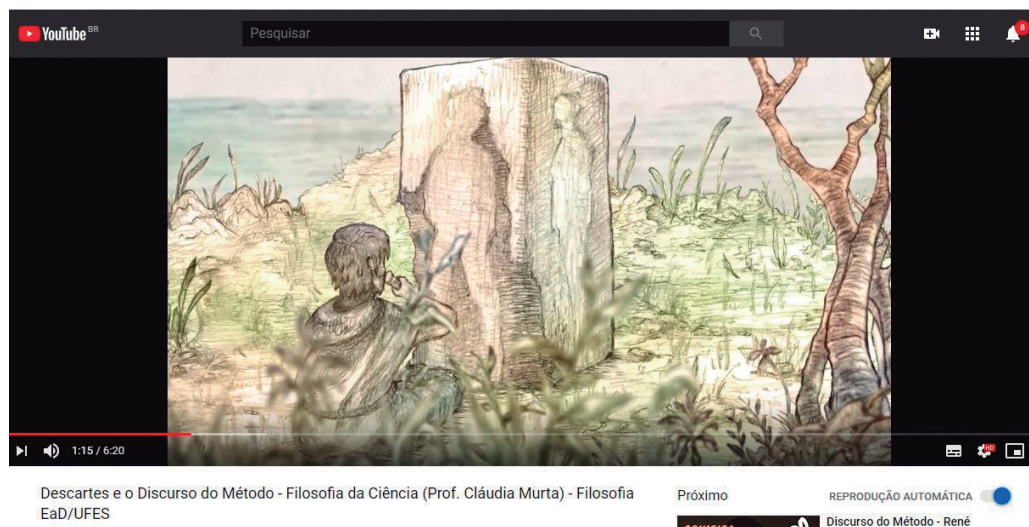


Figura 4 – Animação idealizada para a disciplina Filosofia da Ciência, período 4.
Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)



Figura 5 – Captura de tela inicial do jogo de aplicativo de celular feito para a disciplina Ensino de Filosofia, período 6. | Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)



Figura 6 – Captura de tela do jogo *Taberna da Filosofia*, programado para a semana de apresentação da disciplina de Metafísica 3, período 5. | Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)

Mediante o *webdesign* e o desenvolvimento *web* produzidos pelo Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES, foi desenvolvida uma plataforma na qual está disponibilizado um acervo digital gratuito, composto de livros

e objetos interativos que foram elaborados pela equipe do curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES e demais cursos oferecidos pela SEAD-UFES.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saber de todos os esforços profissionais, burocráticos, técnicos e financeiros dispensados na oferta de um curso EaD (BRASIL, 2007), supomos que se estime um processo de ensino e aprendizagem com os melhores desempenhos possíveis, conferindo para ele uma autenticidade que minimize eventuais prejuízos e dificuldades.

Podemos notar que o trabalho com a imagem não implica uma traição contra os altos parâmetros da abstração filosófica. Não é preciso testar limites de moralidade, nem se encher de escrúpulos, para fazer das imagens uma estratégia de ensino da Filosofia.

Para se trabalhar com as imagens numa formação a distância de licenciatura em Filosofia, não precisamos submetê-las a rituais que as exorcizem de contaminações ideológicas, nem a procedimentos que certifiquem seu lustro estético. Seria, também, incipiente que, para fins de aprendizado filosófico, a imagem não tivesse outra justificativa que as relacionadas ao veículo midiático. A imagem congrega, em si mesma, o saber sobre algo, de tal forma que possui a capacidade de promover no estudante a condição primordial para a busca de saber que é a base da filosofia possível.

6 REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A imagem**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

AUMONT, J. **O olho interminável**: cinema e pintura. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FERRATER MORA, J. **Diccionario de filosofia**: tomo I (A-K). 5. ed. Buenos Aires: Editorial Sudamerica, 1964.

JOLIVET, R. **Vocabulário de filosofia**. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

LIMA, P. A. Heidegger e a solidão da filosofia. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, PT, n. 44, p. 433-472, 2013. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/dfci/public_/publicacoes/heidegger_solidao. Acesso em: 8 ago. 2019.

LOVERA, C. L.; NOGARO, A. O diálogo como princípio filosófico. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 4, n. 4, p. 7-25, 2003. DOI 10.31512/rch.v4i4.237. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/237/431>. Acesso em: 12 maio 2019.

MARTINS, R. Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 13, n. 22, p. 19-31, jul./dez. 2010. DOI 10.15603/2176-1043/el.v13n22p19-31. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2437/2391>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARTON, S. Silêncio, solidão. **Cadernos Nietzsche**, Porto Seguro, BA, n. 9, p. 79-105, 2000. DOI 10.34024/cadniet.2000.n9.7879. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7879/5419>. Acesso em: 5 out. 2019.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, Lisboa, PT, n. 3, p. 41-50, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

MURTA, C. P. C. et al. Sonhos presentes, concretizando-se a distância. **Paidéi@** – Revista Científica de Educação a Distância, Santos, SP, v. 1, n. 1, p. 1-25, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/27/18>. Acesso em: 14 nov. 2018.

NASCIMENTO, J. P. R.; VIEIRA, M. G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 24, n. 91, p. 308-336, abr./jun. 2016. DOI: 10.1590/S0104-40362016000200003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0308.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PADILHA, M. A. S. Os modelos de educação a distância no Brasil: a Universidade Aberta do Brasil como um divisor de águas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 21, n. esp., p. 82-103, jul./dez. 2013. DOI 10.17058/rea.v21i2.344. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/344/2996>. Acesso em: 16 abr. 2019.

RATTO, C. G. Enfrentar o vazio na cultura da imagem – entre a clínica e a educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 161-179, jan./abr. 2014. DOI [10.1590/S0103-73072014000100009](https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000100009). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a09.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.

SANTOS, J. T. Platão e a escolha do diálogo como meio de criação filosófica. **Humanitas**, Coimbra, PT, v. 46, p. 163-176, 1994. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas46/10_Trindade_Santos.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

SANTOS, S. S. S. O processo de percepção e a cultura visual. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9., 2008, Guarapuava, PR. **Anais...** Guarapuava, PR: Intercom, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2008/resumos/R10-0209-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Superintendência de Educação a Distância. **Questionário sociocultural** (Filosofia – Licenciatura). Vitória: SEAD-UFES, 2017.

Imagem de Capa – Disponível Freepik: https://br.freepik.com/fotos-gratis/livro-na-biblioteca-com-o-velho-livro-aberto-pilha-pilhas-de-arquivo-de-texto-de-literatura-na-mesa-de-leitura_4351437.htm#page=1&query=filosofia&position=0



Método de Ensino e Perfil Socioeconômico do aluno

Desenvolvendo estratégias para o estudo da filosofia na modalidade a distância

Claudia Murta

Universidade Federal do Espírito Santo
cmurta@terra.com.br

Carla Francesca Pera

Universidade Federal do Espírito Santo
cescapera@gmail.com

Thiago Dutra Manaura

Universidade Federal do Espírito Santo
thiagomanaura@gmail.com

Jacir Silvio Sanson Junior

Universidade Federal do Espírito Santo
jasisaju@hotmail.com

Julio Francelino Ferreira Filho

Universidade Federal do Espírito Santo
j3fff@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, analisamos as devolutivas disponibilizadas pelo MEC/INEP referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes concluintes e inscritos no Enade/2017, com fins de levantar perspectivas metodológicas para a educação na modalidade a distância (EaD). Os relatórios governamentais, cotejados com pesquisa realizada pelo curso EaD de licenciatura em Filosofia, ofertado por meio da Superintendência de Educação a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo (SEAD-UFES), junto a seus estudantes, colhem informações que retroalimentam a disposição dos professores para o desenvolvimento de materiais e didáticas

direcionados a público específico, assimilando processos que levem em consideração suas condições, interesses e expectativas; fatores que precisam ser integrados às exigências acadêmicas e institucionais do ensino da Filosofia. Propomos que o uso de imagens, tal como é sondado por autores como Roland Barthes e Paulo Freire, reserva nesse campo grande potencial para ações pedagógicas zelosas pela promoção da autonomia e da consciência crítica.

Palavras-chave: Educação a Distância (EaD). Metodologia. Ensino e Aprendizagem. Imagem. Filosofia.

1 INTRODUÇÃO

Com base na aplicação, em 2017, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – órgão do Ministério da Educação (MEC) – elaborou três documentos que possibilitam ao Estado e às Instituições de Ensino Superior (IES) “[...] uma reflexão do desempenho de cada um de seus cursos de graduação à luz de seus projetos pedagógicos” (BRASIL, 2018a, p. 5).

Trata-se de relatórios eminentemente estatísticos, constituídos de tabelas, quadros e gráficos que, dentre outras informações, traçam o chamado perfil socioeconômico dos estudantes concluintes, que participaram do Enade/2017. De modo a complementá-los, somamos a essas devolutivas os resultados adquiridos mediante pesquisa própria, empreendida pelo curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES, por meio de um questionário sociocultural (UFES, 2017).

Embora o MEC/INEP tenha assinalado que os resultados reunidos de seus **instrumentos avaliativos** permitam “[...] conhecer com profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES) de todo o Brasil” (BRASIL, 2018b, p. 1), nosso propósito consiste em discutir metodologias que aperfeiçoem o ensino da Filosofia, considerando, para isso, o perfil de seu público discente.

Neste estudo, conduz-nos a hipótese de que é necessário produzir metodologias direcionadas ao perfil do aluno da modalidade a distância. Por essa razão, e em se tratando do ensino de Filosofia e da carga de leituras inerentes à área, a elaboração de materiais atrativos, assentados em propostas de atividades interativas, atende a aspectos de motivação e planejamento que podem influir, positivamente, na eficácia do processo de aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De certo ponto de vista, a lida com as imagens é indispensável, se nos referenciarmos no parecer que Roland Barthes (2005, p. 68) faz ressoar dos historiadores. O século XVI foi o palco onde a audição, na hierarquia dos sentidos mais requisitados, cede a primazia para a visão/imaginação, passando os olhos a serem os órgãos por excelência da percepção.

Essa mudança, que Barthes (2005, p. 69-70) acompanha em sua valência religiosa, cotejando a proposta dos exercícios espirituais de Inácio de Loyola com a mística especulativa de João de Cruz, não se dá apenas em termos sensoriais, mas, sobretudo, linguísticos. À medida que o olhar passa a ser mais valorizado do que a audição, as imagens também passam a ser articuladas, compondo, na relação de uma com as outras, um discurso, uma linguagem, uma semântica (BARTHES, 2005, p. 71).

Há então para Barthes (2005, p. 71), no alvorecer da Modernidade, a criação de uma “linguística da imagem” que, como tal, é passível de ser percebida em seus códigos, acessada em sua lógica e projetada para uma ação no mundo.

Essas breves observações ensejam a necessidade de se educar para que as imagens sejam lidas; apontam também para o fato de que, como linguagem, as imagens comunicam ideias e processam narrativas.

Não queremos fazer com que o caráter grafocêntrico de modelos tradicionais de ensino torne-se alvo de condenação, nem que certas configurações do ensino presencial de Filosofia passem a ser julgadas como antiquadas por engenharias supostamente mais atuais da Educação. Importa sublinhar, no entanto, que nada nos soa mais atual do que falar em uma educação dialógica e libertadora, concepção que obviamente prospera das ações pedagógicas de Paulo Freire, de fontes que se explanam da Filosofia Antiga à Contemporânea (CRISTI; GARCÍA, 2018, p. 8-9).

Paulo Freire e Shor (1986 *apud* MARFIM; PESCE, 2019, p. 65-66) já externavam suas percepções sobre os termos de políticas públicas

que reduziam a educação a processos mecânicos e hierarquizados de controle de frequência, prescrição de tarefas, registro de materiais, quantidades de provas e outras normatizações, que postulam um modelo quantificado, administrado e supervisionado de ensino. Por certo, trata-se de um questionamento que repercute, também, do fato de ter em sua trajetória testemunhado projetos que implementaram metodologias essencialmente mecânicas e funcionais, técnicas e apolíticas, como no caso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela ditadura militar (CRISTI; GARCÍA, 2018, p. 4-5).

Ocorre-nos pensar que, com o surgimento das tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs), quanto mais a sua integração a processos que contribuem para a edificação da chamada “cibercultura” ou “cultura digital”, não deixa de ser adverso que os imperativos de certa racionalidade tecnológica criem tensões no sentido de favorecer currículos que valham mais como objeto de consumo cultural que de apropriação crítica (MARFIM; PESCE, 2019, p. 59 et seq.).

Essa não é, contudo, uma equação necessária. Embora as TDICs associadas a práticas educacionais possam estar inicialmente emprenhadas de um caráter instrumental e burocrático, nada impede que ensaiemos ações pedagógicas munidas de valores que suscitem o empoderamento das consciências e se sintonizem com a dimensão ontológica humana (MARFIM; PESCE, 2019, p. 70-71).

Uma das premissas político-metodológicas de Paulo Freire consiste em fazer da educação um espaço de problematização. Esse dispositivo é engatilhado no contexto no qual os estudantes ampliam suas reflexões sobre suas realidades, explorando novas acepções das palavras que medeiam suas relações e conferem sentido a suas experiências (CRISTI; GARCÍA, 2018, p. 6 et. seq.).

Um cuidado importante está em preparar materiais didáticos, cuja formatação seja posta em linha de constante conversação com o leitor discente. Confirma uma orientação freireana o fato de as equipes multidisciplinares

envolvidas na elaboração e confecção desses materiais, compostas como são de professores e *designers* instrucionais, realizarem de maneira competente a

“

Análise e adequação da linguagem numa perspectiva dialógica de textos, livros didáticos, mídias interativas, recursos didáticos e do desenho pedagógico das unidades curriculares dos cursos, apontando alternativas para interatividade entre os aprendizes, professores e tutores no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) (MACEDO; BERGMANN, 2018, p. 5-6).

”

Outra questão decorre da possibilidade, sendo esta um artifício forjado pela própria ação pedagógica, de o uso das imagens ser direcionado para a construção de autonomia.

A rigor, é de se cogitar que as imagens teriam maior serventia prática para um público de adultos em fase introdutória de alfabetização (ROMÃO, 2010, p. 91), e o avanço das etapas se medisse com a gradual passagem do visual-pictórico para o canal gráfico-abstrato. Ao fazer, no entanto, um levantamento do termo “imagem” e correlatos (por exemplo, “visual”, “ícone”, “signo”) nas obras referenciais de Paulo Freire, Romão (2010, p. 90) lembra que, embora Paulo Freire prezasse “a escrita como elemento de libertação em um mundo cada vez mais grafocêntrico” – pois de certo “a escrita, nesse mundo é um instrumento de libertação dos alfabetizados e alfabetizadas” –, isso não quer dizer que “nem a imagem nem o signo são bons ou maus em si mesmos, porque sua axiologia depende do contexto em que são usados e dos sujeitos pelos quais são usados”.

A apreensão crítica e compreensiva do mundo, esta que é uma das principais categorias pedagógicas de Freire, independe se sua base material é escrita ou imagética (ROMÃO, 2010, p. 93). Importa, todavia, sublinhar que, ao invés de essa observação insinuar indiferentismo ou

de relacionar a imagem à preguiça mental pelas letras, ela instiga que os objetivos políticos, sociais e emancipatórios da qualquer iniciativa educacional não degridem em pormenores quanto ao meio utilizado para a comunicação.

Mesmo na Educação a Distância, quanto mais em se tratando de uma licenciatura em Filosofia, seria disparatado não problematizar se o ensinar se presta, tal como delineava Freire (1997, p. 45 *apud* ROMÃO, 2010, p. 93), apenas à memorização de conteúdos repassados via discurso vertical. É crucial analisar se a pedagogia que está sendo micro e macropoliticamente posta em prática conduz a um servilismo à autoridade que institucionaliza a opressão, ou se, ao invés de petrificar os valores vigentes, instiga a criatividade, a investigação e a descoberta de conhecimentos disjuntivos ao binômio mestre-aluno (CRISTI; GARCÍA, 2018, p. 7).

Convém, nesse aspecto, apreciar que tal relação é atravessada por múltiplos agenciamentos, o que confere, seja a uma aula presencial, seja aos mecanismos de ensino e aprendizagem operados na modalidade EaD, uma dinâmica de funcionamento rizomático:

“

Talvez o professor possa mudar as perguntas que faz a uma turma de alunos. Em vez de perguntar o que significa uma coisa ou uma teoria, poderia perguntar o que eles podem pensar e fazer com o que foi desenvolvido naquela aula. Ao pensar sua aula, o professor pode perguntar como ela funciona e que conexões estabelece com outras aulas ou coisas. Sendo a aula um agenciamento, ela se conecta com outros agenciamentos, mesmo que imperceptíveis num primeiro momento. Não se perguntará sobre a compreensão da aula, mas, sim, [...], sobre as conexões que se podem estabelecer (GONTIJO, 2013, p. 56).

”

Redirecionamos, assim, para nossa experiência um parecer que Rocha (2013, p. 47) endereça ao ensino médio presencial: “Como um bom filme, como uma boa peça de teatro, como um bom romance ou novela, a aula de filosofia no ensino médio deve estar à altura do drama de pensamento e vida dos jovens”.

Pensamos, ainda, que as imagens propiciam ao ensino de Filosofia operar com a ideia de roteiro. As imagens, ou mais amplamente, a percepção visual se constitui, na modalidade EaD, em um apto vetor para manejar essa massa de conteúdos do acervo filosófico que aguarda pelo gênio de um professor-roteirista.

“

Se o roteirista tem uma história, de nossa parte temos um conjunto aberto de problemas, temas e textos que fazem parte de nossa tradição. Essa massa de temas e problemas é um conjunto de histórias à espera de roteiristas inspirados que as transformem em situações inspiradas e inspiradoras de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2013, p. 39).

”

Essa ideia de roteiro parece ser constitutiva do conceito de “hipermídia”, haja vista ser entendido como o “[...] resultado da combinação da multimídia com o hipertexto. [...] Cada novo ambiente hipermídia tem sua própria narrativa e esta pode demandar diferentes contribuições hipertextuais ou multimidiáticas” (GONÇALVES; BATISTA, 2013, p. 92).

São essas, em suma, algumas balizas que não poderíamos recusar para desenvolver um trabalho produtivo e mais ajustado ao perfil do discente do curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES aplicou, em 2017, um questionário a seus discentes, com o intuito de levantar informações relativas a seus perfis socioculturais. Após a planificação dos dados obtidos, cotejamos seus resultados com os insumos divulgados pelo MEC/INEP, por meio de suas devolutivas. Todos os valores percentuais foram arredondados e apresentados em números inteiros.

3.1 Faixa Etária

Embora constitua um dado elementar, a faixa etária já é um importante indicativo para se estimar acerca das propensões e conveniências, condições e possibilidades necessárias para que um cursista percorra integralmente a trajetória formativa que lhe é proposta. Na pesquisa SEAD-UFES, houve a adesão de 68% entre 324 matriculados, nos quais 78% ingressaram na Filosofia com mais de trinta anos de idade; e, desses, 47% acima de 35 anos (UFES, 2017, p. 2).

Trata-se de um percentual que se aproxima ao dos estudantes respondentes do Enade/2017 dos cursos de licenciatura da área de Filosofia EaD. A maior proporção de estudantes (27%) está no grupo etário acima de 45 anos, mas, se consideramos a partir da idade de trinta anos, o percentual sobe para 75%. A educação presencial conta com um público mais juvenil, de 57% até 29 anos de idade (BRASIL, 2018b, p. 48-49).

Cabe destacar que, dentre todos os estudantes concluintes inscritos no Enade/2017, os que se encontravam no grupo etário de 34-42 anos não eram mais que 16%. E, se considerarmos todas as faixas etárias a partir da idade de 34 anos, a quantidade de estudantes se limitava a 23% do total (BRASIL, 2018a, p. 18).

3.2 Estado civil e moradia

O questionário SEAD-UFES noticiou que 70% dos alunos moram com o cônjuge ou companheiro (apenas 25% são solteiros), 63% possuem filhos (27% apenas 1) e 65% residem em casa com pelo menos três pessoas (UFES, 2017, p. 3).

Esses valores percentuais praticamente se entrecruzam em comparação com o estado civil dos estudantes concluintes do Enade/2017. Destes, 25% eram casados e 68%, solteiros, valor que aumenta para 77% no ensino presencial. Se consideramos, todavia, a modalidade EaD, verifica-se uma aproximação: 51% eram casados e 35% solteiros (BRASIL, 2018a, p. 19).

O MEC/INEP não forneceu dados que correlacionassem ao estado civil o grau acadêmico junto com a modalidade de ensino. É significativo, contudo, que na licenciatura há uma distribuição mais equitativa entre as taxas de solteiros e casados (BRASIL, 2018a, p. 20). Além disso, 52% vivem com pais e/ou parentes, e 33%, com cônjuge e/ou filhos (BRASIL, 2018a, p. 36).

Importa pensar que nesse perfil de aluno EaD, um “adulto jovem” precisará abrir “espaços” para incluir em seu cotidiano algum tempo, suficiente ou não, para dedicar-se a tarefas de leitura e à realização de atividades. Evidentemente, não se trata apenas de uma questão de organização pessoal ou estritamente pessoal, pois o aluno terá de “negociar” isso com aqueles que se estreitam ao círculo familiar do convívio residencial.

3.3 Trabalho e renda

Os diversos compromissos e as várias responsabilidades de um adulto, dentre as quais ser o “pilar” financeiro de uma família ou possuir em sua dependência econômica outra(s) pessoa(s), é um fator que interfere no rendimento acadêmico.

Mesmo que 81% dos alunos do curso EaD de licenciatura em Filosofia SEAD-UFES tenham vínculo empregatício, podemos entrever que, da maioria (70%) dos que possuem renda pessoal até dois salários mínimos, grande parte é também membro de famílias que vivem com, no máximo, dois salários mínimos (42%) (UFES, 2017, p. 3).

Com base no 0 (BRASIL, 2018d, p. 13), os alunos que fazem parte de famílias com rendimento máximo até três salários mínimos representam quase 60% do total. Em compensação, as notas médias de seus desempenhos no Enade/2017 são as menores, ficando entre 36% e 40%.

Trabalhar é uma atividade que está presente, em maior ou menor medida, na vida da maior parte dos estudantes concluintes que participaram do Enade/2017. Apenas 38% declararam não estar trabalhando, enquanto que 21% trabalham até 39 horas (dos quais 9% até 20 horas) e 34%, 40 horas ou mais (32% entre os que cursam licenciatura), número que chega a 47% em se tratando do EaD (BRASIL, 2018a, p. 37-38).

De acordo com os indicadores relativos ao Enade/2017 e divulgados pelo MEC/INEP (BRASIL, 2018a, p. 32), praticamente metade dos estudantes (54%) precisa da ajuda total ou parcial da família para custear seus estudos. Dos que possuem renda (67%), quase a metade (29%) está entre os que contribuem (20%) ou são os principais provedores do sustento da família (9%), valores muito próximos ao dos estudantes de licenciatura (BRASIL, 2018a, p. 34). Importa, contudo, registrar que, na modalidade EaD, 81% dos estudantes declaram ter renda, dos quais 51% são responsáveis pelo sustento da família, seja contribuindo (36%), seja como o principal provedor (15%) (BRASIL, 2018a, p. 33). É pertinente informar que, com respeito à si-

tução financeira, os dados mais específicos do **Relatório de Curso** (BRASIL, 2018d, p. 14) quase tocam os 94% dos que possuem renda, dos quais 68% contribuem com o sustento da família, sendo 31% os principais provedores.

Na área de Filosofia, as modalidades de ensino presencial e a distância praticamente se alternam no quesito renda e sustento. Entre os concluintes de cursos presenciais, um pouco mais de um terço (35%) dos respondentes assinalaram “Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas”. Quanto aos concluintes da modalidade a distância, quase a mesma porcentagem (31%) marcou mais frequentemente a alternativa “Tenho renda e contribuo com o sustento da família” (BRASIL, 2018b, p. 55).

Tanto para o curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES (BRASIL, 2018c, p. 44) como para os cursos de Filosofia em geral (BRASIL, 2018b, p. 54), a renda mensal da família dos estudantes EaD fica entre 57-59% das que ganham até três salários mínimos, sendo que 23-27% ganham até um salário mínimo e meio. Os valores se assemelham à renda familiar dos estudantes concluintes inscritos no Enade/2017 (BRASIL, 2018a, p. 28): 23% até 1,5 salário mínimo, 29% entre 1,5 e 3 salários mínimos.

Em comparação com o bacharelado (35%), a licenciatura é um grau acadêmico no qual se concentra a maior proporção (67%) de rendas até três salários mínimos (BRASIL, 2018a, p. 30), sendo que na modalidade a distância esse valor é maior (60%) que o registrado na educação presencial (50%) (BRASIL, 2018a, p. 29). Isso, porém, inverte-se ligeiramente em se tratando apenas da licenciatura em Filosofia: enquanto na educação presencial 66% dos estudantes respondentes do Enade/2017 são membros de famílias com renda até três salários mínimos, na educação a distância são 57% (BRASIL, 2018b, p. 54).

Com relação aos dados econômicos, convém lembrar que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), mediante sua pesquisa nacional da cesta

básica de alimentos, apresentava para dezembro de 2017 uma defasagem de R\$ 2.648,05 para o salário mínimo nominal. Ocorreu-nos constar que o valor de R\$ 3.585,05, relativo ao salário mínimo necessário, só era realmente

alcançado/superado por 26% das famílias de alunos cursistas da licenciatura em Filosofia EaD-UFES, sendo a metade (14%) por meio de salário individual do próprio estudante.

3.4 Bolsas financiamentos e Auxílios para estudo

Apesar de serem delicadas as condições financeiras do aluno de licenciatura em Filosofia EaD, percebemos o quanto tal vulnerabilidade aumenta ante a limitada assistência dispensada por programas governamentais, como as bolsas de estudo e as políticas afirmativas.

Enquanto 20% declara ser o principal responsável pelo sustento da família (contra 9% no ensino presencial), 31% estão entre aqueles que, tendo (15%) ou não (16%) renda, precisam da ajuda da família ou outras pessoas para saldarem seus gastos (BRASIL, 2018b, p. 55), números que caem para 16% no **Relatório de Curso** (BRASIL, 2018d, p. 14).

Apenas 2% dos estudantes na modalidade a distância são financiados pelo Governo, contra 12% dos alunos de cursos presenciais de Filosofia (BRASIL, 2018b, p. 55). Quanto à licenciatura em Filosofia EaD oferecida pela SEAD/UFES, esse percentual, contudo, cresce um pouco. Em se tratando de um curso gratuito, 97% não recebem nenhuma bolsa, tampouco fizeram nenhum financiamento. Menos de 2% obtiveram bolsa oferecida pela própria instituição, quase 1% era beneficiado do Financiamento Estudantil (FIES), e menos de 1% recebeu bolsas não federais) e de iniciação científica. Ninguém fez qualquer tipo de financiamento bancário, nem recebeu bolsa proveniente de entidades como ONG ou empresa, tampouco auxílio para moradia, alimentação, permanência etc. (BRASIL, 2018c, p. 71 *et seq.*).

No tocante à área, somente 7,5% se diziam auxiliados mediante bolsa ou financiamento para pagar as parcelas mensais do curso de licenciatura em Filosofia EaD, sendo a maioria os que se autodeclararam pretos (BRASIL, 2018b,

p. 65-66). Podemos, no entanto, dizer que “[...] dentre os alunos de cursos EaD, quase inexistente a declaração de bolsas acadêmicas. Dentre os de cursos Presenciais, em quase a metade das UF o recebimento de bolsas acadêmicas é a situação mais comum” (BRASIL, 2018b, p. 73).

Está também no ensino de Filosofia a distância, no grau acadêmico de licenciatura, a maior proporção daqueles que, segundo sua declaração de cor/raça, ingressaram no curso universitário por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social. Mesmo assim, no caso de Vitória (ES), a soma daqueles que ingressaram na graduação, mediante tais critérios, não supera 27%, sendo 7% por razão étnico-racial, 8% devido à renda, e 3% por ter estudo em escola pública ou em particular com bolsa (BRASIL, 2018d, p. 14).

Em relação ao número total de brancos (48%), a licenciatura de Filosofia a distância não só possui maior quantidade de estudantes que se incluem na raça parda (38%) e preta (9%), mas também a maior proporção dos que, declarando-se pretos ou pardos, conseguiram ingresso por política de ação afirmativa ou de inclusão social (BRASIL, 2018b, p. 53). Para alunos do sexo masculino, trata-se de proporções maiores entre os que se autodeclararam indígenas ou amarelos; e para alunas, entre as que se autodeclararam pretas ou pardas (BRASIL, 2018b, p. 76).

3.5 Formação secundarista

O levantamento da SEAD-UFES verificou uma taxa de evasão de 42%, transcorridos os seis primeiros semestres (2015-2017); 15% dos cursistas chegaram a repetir ou a abandonar o ensino médio uma vez, e 14% só o concluíram através do EJA/Supletivo (UFES, 2017, p. 4). Importa sublinhar que os indicadores do Enade/2017 apontam para um total de quase 69% de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, dos quais 25% ingressaram na modalidade EaD e 62% em cursos de licenciatura (BRASIL, 2018a, p. 44).

Um fenômeno comum à maioria dos cursos de ensino superior, segundo o MEC/INEP, é o de que “[...] alunos provenientes de escolas públicas realizam cursos superiores, em maior medida, em IES **Privadas**, ao passo que estudantes que frequentaram escolas privadas no ensino médio, têm maior probabilidade de realizar a educação superior em IES **Públicas**” (BRASIL, 2018b, p. 60). Considerando a área de Filosofia (licenciatura), trata-se de 77% no primeiro caso, e 19% no segundo (BRASIL, 2018b, p. 61).

Podemos, também, afirmar que a maioria dos alunos que cursaram licenciatura em Filosofia em uma IES Pública fizeram todo (71%) ou a maior parte (5%) do ensino médio em escola pública (BRASIL, 2018b, p. 60-61). Relativo à Educação a Distância, embora a maior parte (62%) tenha realizado o ensino médio tradicional, “[...] é digno de menção a maior proporção de alunos oriundos de EJA [e/ou Supletivo], de curso Normal [Magistério profissionalizante] ou de cursos **profissionalizantes técnicos (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro)**” (BRASIL, 2018b, p. 59), respectivamente, 10%, 14% e 12%.

Os dados que o **Relatório de Curso** UFES/Vitória divulga a esse respeito mostram uma tendência mais unilateral. Foram 85% dos alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, 8% pelo menos a maior parte, contra 6% em escola particular, 1% durante o maior período de tempo (BRASIL, 2018d, p. 14).

3.6 Hábito de estudo

Se cursar uma licenciatura em Filosofia pode ser, em diferentes sentidos, um “desafio”, a isso se soma a necessidade de se criar um “hábito”, ou seja, uma disposição ou disciplina para se utilizar o tempo de maneira assídua e eficiente. Coaduna-se a esse aspecto o fato de 47% dos estudantes do curso de Filosofia EaD-UFES não terem lido mais que três livros (obras literárias) em 2016, e 52% terem passado mais de cinco anos sem estudos formais entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior (UFES, 2017, p. 4).

Tais características relacionadas ao hábito de estudo extraclasse também foram sondadas na devolutiva do MEC/INEP, por meio de seu **Relatório Síntese de Área**. “Concluintes de **Educação a Distância e Educação Presencial** declararam estudar de forma similar fora das aulas” (BRASIL, 2018b, p. 86), sendo que os da modalidade a distância afirmaram estudar de uma a três horas por semana (37%), de quatro a sete (30%), de oito a doze (17%), mais de doze (15%), e apenas assistirem às aulas (2%). Esses valores são equiparáveis à distribuição das horas semanais dedicadas ao estudo por parte dos alunos de curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES, com exceção dos 45% que declararam estudar de uma a três horas (BRASIL, 2018a, p. 39).

Com esse perfil, quais as reais chances de um aluno concluir um curso superior, não estando ele dotado de hábito de leitura, e sem uma inclinação para “sentar e estudar”? A pergunta parece sugerir um cenário pouco otimista, ainda mais porque quase a metade dos pais (49%) e mães (48%) dos alunos da licenciatura em Filosofia EaD-UFES só completaram a quarta série do ensino fundamental (BRASIL, 2018c, p. 59; 2018d, p. 14). Esses valores são similares (respectivamente 49% e 46%) aos índices nacionais (BRASIL, 2018b, p. 57-58), porém acima da média de todos os estudantes concluintes do Enade/2017, na qual o nível de escolaridade dos pais mostra-se em geral mais alto. Em todo caso, a pesquisa SEAD-UFES acerca da licenciatura em Filosofia EaD ainda apontou que 47% dos pais e 64% das mães dos alunos possuem somente o primá-

rio (fundamental incompleto); 76% dos pais nunca ingressaram sequer no ensino médio, enquanto que entre as mães o valor sobe para 73% (UFES, 2017, p. 5).

Para o caso dos pais dos alunos concluintes de licenciatura em Filosofia a distância, a escolaridade da mãe foi ligeiramente superior à do pai: “[...] uma proporção menor de mães [13%] do que a de pais [16%] está declarada como sem nenhuma escolaridade. No outro extremo, a proporção de mães com, pelo menos, **Educação Superior – Graduação** (agregando-se essa escolaridade à de **Pós-graduação**)” corresponde a 10,5%, enquanto que a de pais é um pouco inferior, 9,5% (BRASIL, 2018b, p. 57-58).

Isso, contudo, não se confirma na licenciatura em Filosofia EaD-UFES por meio do **Relatório de Curso**, gerado pelo MEC/INEP, com a porcentagem de uma ponta aumentando, e na outra, diminuindo. Sem nenhuma escolaridade: mães (17%), pais (18%). Com educação superior/pós-graduação: mães (6%), pais (8%) (BRASIL, 2018d, p. 14).

O perfil profissional das mães dos alunos da licenciatura em Filosofia EaD-UFES é mais diversificado que o dos pais, embora abarque tarefas mais ligadas ao “fazer prático”: 27% dos pais e 16% das mães trabalham na agropecuária, que são também empregadas domésticas (8%), servidoras públicas (9%) e do lar (40%) (UFES, 2017, p. 5).

Podemos entrever que uma “cultura” familiar constitui fator de estímulo e incentivo para o estudo da Filosofia, sem que sua ausência seja uma determinação irrevogável para o manejo de livros, para a prática de leituras ou mesmo para a inclinação para a reflexão.

Há outros elementos que, expressos pelos estudantes da licenciatura em Filosofia EaD-UFES, apontam para tais propensões, tais como: 41% têm como lazer mais comum navegar na internet, e 25% em ler livros, jornais e revistas, o que supera outros hobbies como ouvir música (17%) e sair para bares, shows (9%) e cinema (8%) (UFES, 2017, p. 4). Tais propensões podem ser pedagogicamente direcionadas com fatores de ordem motivacional, formando, assim, um quadro bastante promissor.

É também positivo o fato de mais da metade dos alunos da educação a distância de licenciatura em Filosofia mostrar ter suas necessidades contempladas pelos títulos do acervo físico e virtual das bibliotecas de suas instituições, com 70% (no primeiro caso) e 80% (no segundo) aderindo às alternativas que expressam os dois maiores níveis de concordância (BRASIL, 2018b, p. 87-89). Para o caso da UFES, foi o curso com o segundo maior percentual (56%) de estudantes que consideram proficientes as referências bibliográficas indicadas pelos professores em seus planos de ensino (BRASIL, 2018c, p. 93).

3.7 Planos, interesse e expectativas

Motivos ligados à vocação (48%) e ao protagonismo (30%) despontam entre os fatores que levaram o estudante a optar pela licenciatura em Filosofia EaD-UFES, estando à frente de outros supostos atrativos, como o baixo desemprego no magistério (16%), a facilidade de acesso ao Polo UAB (15%) e a baixa concorrência do vestibular (9%). O valor de 39% daqueles que buscaram o curso por uma iniciativa pessoal supera a soma de 38% dos que o fizeram mediante influência de amigos (20%) ou do trabalho (18%) (UFES, 2017, p. 5).

Supomos que uma escolha bastante alicerçada em convicções pessoais, tendo por assim dizer uma fisionomia mais autônoma que heterônoma, guarneça o aluno em momentos cujo peso ou ônus o incitem a não prosseguir. O **Relatório de IES - UFES/Vitória** (BRASIL, 2018c) apresenta outros quesitos que ajudam a compor ainda mais esse panorama motivacional, considerando aspectos da formação humana, ética e profissional, em última análise, a qualidade de ensino oferecido pela IES.

Nesse sentido, a licenciatura em Filosofia EaD-UFES, com 69,4%, foi o segundo melhor da UFES dentre os avaliados pelo Enade/2017 que, no parecer de seus estudantes concluintes, contribuiu para a formação integral como cidadão e profissional; mesmo assim, ficando acima da média nacional de 62% (BRASIL, 2018c, p. 87).

Vale dizer o mesmo para outros dois percentuais substancialmente ligados ao **planejamento metodológico**. O curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES alcançou o segundo melhor resultado da UFES relacionado tanto ao fato de suas metodologias de ensino terem desafiado seus alunos a aprofundarem conhecimentos

e a desenvolverem competências reflexivas e críticas, com 67,6% (BRASIL, 2018c, p. 88-89), quanto à contribuição de seus planos de ensino para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e os estudos, com 47,7% (BRASIL, 2018c, p. 92).

Acreditamos que foram, também, significativas as avaliações a respeito da contribuição do curso para o desenvolvimento pessoal da consciência ético-profissional (71%), para o aumento da capacidade pessoal de reflexão e argumentação (77,6%), e para análise e reflexão de soluções acerca dos problemas da sociedade (79,2%) (BRASIL, 2018c, p. 89 *et seq.*).

4 RESULTADOS

A seção anterior retrata uma população discente, cujas características não se deve negligenciar: adulto acima de 30-35 anos; casado e com filho(s); trabalhador assalariado; responsável pela renda domiciliar; autodeclarado num contingente de pardos, pretos e amarelos, cuja soma ultrapassa os brancos; proveniente do ensino público; com disponibilidade de estudo relativamente curta; que aspira a uma formação ética, crítica e humanística.

Em vista das condições desse perfil, entendemos como sendo fundamental que os recursos didáticos e tecnológicos oferecidos ao estudante EaD componham-se de um visual cromático que permita rápida localização dos itens de acessibilidade, como uma fácil identificação dos elementos constitutivos de estudo.

4.1 Disposição dos objetos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

Pautando-se numa lógica temporal, o curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES arquitetou a sala virtual de cada uma de suas disciplinas curriculares na forma de módulos semanais. Cada módulo/semana continha uma estrutura tripartida, organizada em rótulo/tópico, a qual é explicitada a seguir.

- **Leitura:** eram fornecidas, na Semana de Apresentação, o Mapa de Atividades e demais orientações introdutórias, e nas semanas consecutivas, os arquivos digitais das obras previstas pelas referências escolhidas pelo professor, bem como os cadernos de estudo e outros acervos produzidos para fins didáticos, tais como as videoaulas, as quais eram gravadas na sala de Conferência Web da SEAD-/UFES.
- **Atividades:** eram propostos os meios pelos quais o estudante manifestaria o progresso de seu aprendizado ao participar de fóruns, responder a questionários, atuar em laboratórios, efetuar resenhas ou exercitar quaisquer outras tarefas que o professor tivesse selecionado do rol de possibilidades exibidas pela plataforma Moodle.

- **Multimídia:** eram sugeridos *links* de vídeos relacionados ao tema da semana; dentre os quais, animações, filmes, documentários, aulas e palestras divulgadas na internet.

1 de março - 6 de março

ÉTICA 2
Barbara Botter

Semana de Apresentação

Leitura

MAPA DE ATIVIDADES

TEXTO DE APRESENTAÇÃO

Vídeo Aula - Semana de Apresentação

Mapa de atividades

Atividades

A crise da Ética na filosofia contemporânea

Multimídia

A ética contemporânea:

Crise ética contemporânea - Palavr...

CARLOS DRAWIN
filósofo / psicanalista

Figura 1 – Banner e estrutura subdividida em Leitura, Atividades e Multimídia: Semana de Apresentação da disciplina Ética 2, da Fase 4. | Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)

4.2 Visual cromático

Como se observa na Figura 2, as disciplinas podem ser imediatamente identificadas por uma gradação de cores que serializa cada uma das oito fases da grade curricular (Figura 3).

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
Hiran Pinel e Cleyton Santana de Sousa

Semana de Apresentação

SEMANA 3 ÉTICA 3
Daniel Omar Perez

A questão do sujeito de uma ética entre Kant e Foucault

SEMANA 8 METAFÍSICA 3
Thana Mara de Souza

Atualização de Estudos

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
2ª CHAMADA PARA ENTREGA DO TCC
Prazo: 4 a 8 de junho

Figura 2 – Amostras de cabeçalhos de disciplinas da organização curricular do curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES | Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)

Obs.: o banner recebe o título correspondente à temática de estudo.

FILOSOFIA > GRADE CURRICULAR



Figura 3 – Distribuição dos matizes de cor entre as fases curriculares do curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES e suas respectivas graduações de tonalidade por disciplina
Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)

4.3 Gravuras

Cada disciplina também foi acomodada a uma imagem lúdica que sinalizasse, intuitivamente, para o eixo de sua temática. Valendo-se dessa estratégia, o curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES empregou recursos pictóricos que, por meios figurativos, auxiliassem, sobremaneira, no processo de ensino e aprendizagem.

Sublinhamos que essas ilustrações, além de se ajustarem à paleta de cores (Figura 3), manifestam a maneira pela qual tais gravuras harpejam, de algum modo, as cordas que fazem vibrar um ou outro traço da disciplina representada.

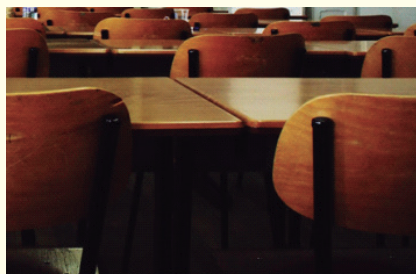
Assim, por exemplo, a variedade de portas sugere a variedade de tendências que encorpam

o momento contemporâneo da Filosofia. Já o termo “laboratório”, que compõe o nome de outra disciplina, é apresentado em cenas que transmitem noções como experimento, investigação, teste, observação, ensaio, descoberta. Quase não seria preciso explicitar que a tomada de carteiras de uma sala de aula evoque um contexto de “ensino”, como o do Ensino da Filosofia, nome de uma disciplina ministrada, período quando também foi oferecida Antropologia Filosófica, introduzida, como se vê, pelo episódio de um nascimento telúrico do homem (Figura. 4).



ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA

75 ● Gilmar Francisco Bonamigo e Carla Francesca Sena



ENSINO DA FILOSOFIA

75 ● Jorge Augusto da Silva Santos e Jorge Luiz Viesenteiner



LABORATÓRIO DE ENSINO DA FILOSOFIA

105 ● Jorge Augusto da Silva Santos



HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA

90 ● Juliana Pessoa e Fernando Pessoa

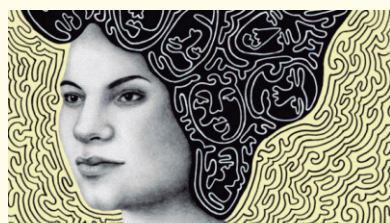
Figura 4 – Amostra de capas de disciplinas períodos 5 e 6 da organização curricular do curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES. | Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)

As luzes de um néon futurista favorecem que a disciplina Evolução do Pensamento Filosófico e Científico aceda a uma proposta que supere um plano revisional e se lance também para uma reflexão de vanguarda. Ainda na Fase 7, os contornos de um indivíduo anônimo, todo constituído por uma combinação de fichas e papeletas, alertam para algo fugaz, passageiro, fugidio, transitório, o que parece se afinar com o importante capítulo sobre o fim da Metafísica na contemporaneidade (Figura 5).

De certo, as silhuetas de um rosto que exprimem a afrodescendência não apenas infor-

mam a respeito da constituição multiétnica da população brasileira, em termos biológicos e geográficos, mas também de uma perspectiva de reflexão anticolonial e de reencontro com as peculiaridades, especificidades e realidades que configuram referenciais de racionalidade abertos às interrogações das várias culturas que integram nossa sociedade.

Além do mais, repercute de forma evidente que, para um Trabalho de Conclusão de Curso, o estudante se mostre empenhado na tarefa de redigir, o que assim se proporciona nas imagens a seguir (Figura 5).



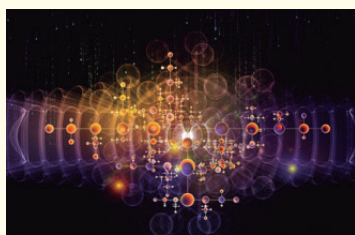
HISTÓRIA DA FILOSOFIA NO BRASIL

75 ● Jorge Augusto da Silva Santos



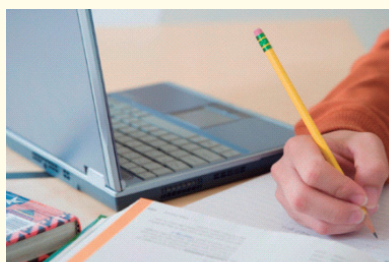
METAFÍSICA 3

75 ● Thana Mara de Souza



EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO E CIENTÍFICO

75 ● Filício Mulinari e Silva e Claudia Pereira do Carmo Murta



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

210 ●

Figura 5 – Amostra de capas de disciplinas dos períodos 7 e 8 da organização curricular do curso de licenciatura em Filosofia EaD-UFES. | Fonte: Laboratório de Design Instrucional da SEAD-UFES (2019)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que uma estratégia seja funcional e eficiente na modalidade EaD, ela precisa, de algum modo, ancorar-se no uso de imagens. É claro, no entanto, que a apropriação de estampas, gravuras ou ilustrações não pode ser feita de maneira aleatória ou arbitrária. Importa sublinhar que, como as imagens são linguagens – e como se trata de linguagens que gozam de especial recepção nos meios digitais – elas nos parecem irremediáveis ao ensino da Filosofia EaD.

Se mesmo com Paulo Freire a seleção de palavras geradoras e a formação dos círculos de cultura nunca permaneceram restritas à alfabetização de adultos, por que não lançar mão de semelhantes prerrogativas para pensar a formação filosófica a distância de adultos e sua consecutiva intelecção de imagens? A execução dessa diretriz não acomodaria, de maneira satisfatória, esse esforço por conhecer o perfil do aluno EaD de licenciatura em Filosofia?

Um professor não pode ser, de antemão, desabilitado por força das peculiaridades da educação a distância. É evidente que per se elas não descredenciam o professor que, atuando nessa modalidade, usa dos recursos que lhe é disponibilizado para, nos dizeres de Freire (1997, p. 45 *apud* ROMÃO, 2010, p. 93), incitar o aluno a produzir uma compreensão do objeto, ou mesmo refinar sua curiosidade para interrogar sobre o conteúdo daquilo que o mesmo professor lhe propõe.

A experiência nessa oferta de educação a distância, referida ao perfil de alunos da licenciatura em Filosofia, leva-nos a apostar que as imagens alargam os horizontes de um ensino conceitual e reflexivo. Os resultados se produzem em localização muito distante aos efeitos de malogro e desafio que se poderiam esperar para uma visão demasiado estreita quanto às potencialidades dos recursos pedagógicos na EaD.

Para um adulto em meia-idade, casado, assalariado e responsável pelo sustento de sua família, não podemos descartar um engenho que favoreceria ao curso semipresencial incrementar percurso e estilos mais simpáticos a enredos imagéticos; e, nesse caso, às narrativas dos quadrinhos, dos cinemas, dos *games* e assim por diante.

A pergunta de maior relevância está em questionar se a metodologia de um curso EaD promove a formação/instrução e estimula a permanência do estudante situado num perfil que, de um jeito ou de outro, não é o dos mais favoráveis ao estudo.

Parece-nos crucial que a produção e o aperfeiçoamento de materiais, de métodos e de didáticas de ensino tenham viés direcionado, não só com vistas a explorar os recursos tecnológicos das mídias informacionais e computadorizadas, mas também para operar uma tradução de linguagens; ou seja, para permitir e favorecer que a leitura e a compreensão dos conteúdos curriculares sejam atraentes e assimiladas pelo aluno EaD, sintonizadas a sua fisionomia social, econômica, cultural e motivacional.

6 REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Sade, Fourier, Loyola**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Roland Barthes).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade 2017**: resultados e indicadores. Brasília: INEP, 2018a Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/apresentacao/2018/apresentacao_coletiva_resultados_enade_conceito_enade_e_IDD_2017.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade 2017** – Relatório síntese de área: Filosofia (Bacharelado/Licenciatura), 2018b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Filosofia.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade 2017** – Relatório de IES: Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória). Brasília, ago. 2018c. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade 2017** – Relatório de Curso: Filosofia (Licenciatura) – Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória – 1322208). Brasília: INEP, 2018d. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>. Acesso em: 3 ago. 2019.

CRISTI, M. A. a; GARCÍA, X. M. Reflexiones sobre el Método Paulo Freire. Más allá de un metodología, una praxis política. **Educación e Filosofía**, Uberlândia, MG, v. 32, n. 66, p. 1-22, set./dez. 2018. DOI [10.14393/REVEDEFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-13](https://doi.org/10.14393/REVEDEFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-13). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41017/25985>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Educação e Comunicação).

GONÇALVES, M. M.; BATISTA, C. R. Design de hipermídia: proposta metodológica. In: BUSARELLO, R. I.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. R. (orgs.). **Mídia e educação**: novos olhares para a aprendizagem sem fronteiras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013. p. 90-117.

GONTIJO, P. Didática para além da didática. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Central de Texto, 2013. v. 2. p. 49-59.

LIMA, P. A Heidegger e a solidão da filosofia. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, PT, n. 44, p. 433-472, 2013. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/dfci/public/publicacoes/heidegger_solidao. Acesso em: 8 ago. 2019.

LOVERA, C. L.; NOGARO, A. O diálogo como princípio filosófico. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 4, n. 4, p. 7-25, 2003. DOI 10.31512/rch.v4i4.237. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/237/431>. Acesso em: 12 maio 2019. <http://dx.doi.org/10.31512/rch.v4i4.237>.

MACEDO, C. C.; BERGMANN, J. C. F. O designer instrucional e o designer educacional no campo da EaD: conceito e prática. p. 1-9. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 24., 2018, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC:ABED, 2018. p.1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/9726.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

MARFIM, L.; PESCE, L.A. Racionalidade tecnológica e formação humana em perspectiva: integração das TDIC na educação e o empoderamento freiriano como possibilidade. **Educação & Linguagem**, São Paulo, SP, v. 22, n. 1, p. 57-75, jan./jun. 2019. DOI 10.15603/2176-1043/el.v22n1p57-75. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/9730/6927>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MARTON, S. Silêncio, solidão. **Cadernos Nietzsche**, Porto Seguro, BA, n. 9, p. 79-105, 2000. DOI 10.34024/cadniet.2000.n9.7879. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7879/5419>. Acesso em: 5 out. 2019.

ROCHA, R. P. A didática na disciplina de filosofia. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. **Ensinar filosofia**. Cuiabá: Central de Texto, 2013. v.2. p. 39-47.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a imagem. **Educação & Linguagem**, São Paulo, SP, v. 13, n. 22, p. 77-97, jul./dez. 2010. DOI 10.15603/2176-1043/el.v13n22p77-97. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2440/2394>. Acesso em: 3 jul. 2019.

SANTOS, J. T. Platão e a escolha do diálogo como meio de criação filosófica. **Humanitas**, Coimbra, PT, v. 46, p. 163-176, 1994. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas46/10_Trindade_Santos.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Superintendência de Educação a Distância. **Questionário sociocultural** (Filosofia – Licenciatura). Vitória: SEAD-UFES, 2017.

Imagem Capa – Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/grupo-multietnico-de-jovens-estudantes-alegres-andando_7570746.htm





Avaliação na educação mediada por tecnologias digitais

Reflexões orientadas pela teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
eloizagomes@hotmail.com

RESUMO

Nosso tema é a avaliação na educação não presencial, tendo como referência teórica David Ausubel e seus conceitos, relacionando-os a aspectos da avaliação da aprendizagem mediada por tecnologias. Apresentamos resultados de uma pesquisa com cento e dez professores que atuam em Instituições de Ensino Superior (IES), a quem pedimos que valorassem a significância dessa modalidade avaliativa. A maioria (44,6%) vê com desconfiança a educação a distância e não considera relevante a avaliação da aprendizagem que essa modalidade de ensino utiliza. Os 23,6% da amostra que consideraram essa avaliação “medianamente relevante” apontaram dificuldades, mas mostram-se propensos e curiosos a experimentar e aprender a realizá-la. Os restantes 31,8% a percebem como uma alternativa interessante pelos novos recursos

e pela degradação do processo de avaliação nas escolas. Baseados nas ideias de Ausubel, indicamos possibilidades de aprimoramento da avaliação das aprendizagens com a inserção da mediação tecnológica. Destacamos a importância do conhecimento dos conceitos de estrutura cognitiva, de aprendizagem significativa e mecânica, o princípio de partir sempre daquilo que o aluno já sabe e o uso dos organizadores prévios. A avaliação deve ter como meta a promoção / verificação da aprendizagem significativa, posta a serviço da aprendizagem e não das seleções e classificações.

Palavras-chave: Educação a Distância. Avaliação da aprendizagem. Mediação tecnológica. David Ausubel. Aprendizagem significativa.

1 INTRODUÇÃO

Ciertas evaluaciones se ocupan de los procesos, otras de los resultados y otras de la relación existente entre las metas propuestas y la disponibilidad de recursos para su logro. Por fin, todas las evaluaciones, si pretenden mejorar la calidad del producto deberían culminar-se con la innovación necesaria para el logro de este producto de mejor calidad. (GARCÍA ARETIO, 2002, p. 30)

Com a defesa inspirada de García Aretio em relação à inovação necessária a todos os processos avaliativos, iniciamos este texto que trata da avaliação na educação com mediação das tecnologias digitais e toma como fundamento teórico as ideias de David Ausubel.

Nos processos de ensino e aprendizagem, sejam eles totalmente presenciais sejam mediados por tecnologias digitais, a avaliação assume dimensão exponencial. Para que ela seja realizada satisfatoriamente, principalmente no campo da Educação a Distância, fazem-se necessárias a releitura das teorias que a embasam e a ousadia da inovação em aplicar novas estratégias avaliativas.

Seja no modelo presencial seja a distância, a avaliação é composta de diferentes aspectos, mas sempre com o intuito de mensurar os conceitos aprendidos pelo aluno. Seja de forma qualitativa seja quantitativa, o que deve ser assegurado é a qualidade da avaliação e da educação em si, independentemente da modalidade em que é desenvolvida.

No ensino presencial, a interação é direta, face a face, e qualquer dificuldade será resolvida de imediato, surgindo, assim, menor espaço para erros de comunicação. Na educação mediada por tecnologias, pode acontecer, no entanto, a abertura de lacunas na compreensão de determinadas informações, fator impactante nos resultados da avaliação.

Avaliar na modalidade educacional a distância exige o repensar crítico não apenas de concepções de ensino e aprendizagem, mas também da avaliação nesses dois processos, rompendo a dicotomização, estreita e maniqueísta, entre

sujeito e objeto. Isso começa na concepção do projeto educacional em que cursos e atividades formativas estão inseridos.

Com o avanço das tecnologias digitais, a realização de uma avaliação mais participativa é possível, já que os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) se consolidaram como ambientes de interação, de colaboração e de construção coletiva e cooperativa de conhecimento.

Pretende-se, dessa forma, uma avaliação com nível de abrangência compatível com a abordagem que envolva: (i) quem aprende, levando-se em consideração suas funções cognitivas e níveis de conhecimento; (ii) quem ensina, atentando para sua visão do processo e suas expectativas; (iii) a interação entre ambos; e (iv) os processos de ensino e aprendizagem em sua totalidade.

Partindo da concepção de Palloff e Pratt (2002) de que a aprendizagem na educação a distância deve ser considerada como um processo individual e coletivo, dialógico e autônomo, nós, professores que atuamos na EAD, precisamos desenvolver alternativas à pedagogia conservadora, com suas estratégias obsoletas de avaliação da aprendizagem. Precisamos, como propõe Silva (2006), explorar mais as potencialidades do ambiente virtual de ensino e aprendizagem e da internet; e estabelecer comunicações e processos colaborativos em sintonia com a cibercultura e com o perfil comunicacional dos alunos, capaz de promover o diálogo como condição de aprendizagem e de avaliação, investindo em atividades e recursos que permitam a reflexão e a comunicação interativa, que propiciem a **aprendizagem significativa**, como a conceituava David Ausubel.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O nome de Ausubel está, indissociavelmente, ligado ao campo teórico da aprendizagem, pelos estudos que investigam e descrevem o processo de cognição segundo uma perspectiva que muitos consideram preconizadora do **construtivismo**. Essa teoria ficou conhecida como Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS).

David Paul Ausubel nasceu nos Estados Unidos, em 1918, e faleceu em 2008. Formou-se médico-cirurgião, psiquiatra e psicólogo educacional, e demonstrava extremo interesse pelo estudo da aprendizagem e da educação. Descreveu, criticamente, as experiências de castigos e humilhações que vivenciou na escola e posicionou-se radicalmente contrário à educação tradicional e conservadora.

Em um de seus mais conhecidos livros, escrito com Novak e Hanesian, Ausubel (1980, p. 31) descreveu algumas experiências escolares de punição e humilhação:

“

Escandalizou-se (um professor) com um palavrão que eu, patife de seis anos, empreguei certo dia. Com sabão de lixívia lavou-me a boca. Submeti-me. Fiquei de pé num canto o dia inteiro, para servir de escarmento a uma classe de cinquenta meninos assustados. [...] A escola é um cárcere para meninos. O crime de todos é a pouca idade e por isso os carcereiros lhes dão castigos.

”

2.1 Alguns conceitos de Ausubel importantes para a pesquisa desenvolvida

Da extensa obra do autor, destacamos três conceitos fundamentais, que foram exaustivamente estudados para fundamentar a pesquisa desenvolvida, os quais são circunstanciados nas subseções a seguir.

Após a formação acadêmica em território canadense, resolveu dedicar-se à educação, no intuito de buscar as melhorias necessárias ao verdadeiro aprendizado. Totalmente contrário à aprendizagem puramente mecânica, tornou-se representante do **cognitivismo**, e propôs uma aprendizagem que tivesse uma “estrutura cognitivista”, de modo a ser intensificada como um processo de armazenamento de informações que, ao agrupar-se à estrutura mental do indivíduo, fosse manipulada e utilizada adequadamente no futuro, através da organização e integração dos conteúdos apreendidos significativamente.

Influenciado por Piaget, desenvolveu uma teoria da aprendizagem humana em sala de aula, em uma época em que o estudo da aprendizagem escolar acontecia a partir de leis e pesquisas realizadas em laboratórios. Pesquisou a aprendizagem de caráter cognitivo: a integração dos novos conteúdos às estruturas cognitivas previamente existentes no sujeito. Defendia a abolição da aprendizagem repetitiva e baseada em memorização, advogando que esta fosse substituída pela aprendizagem significativa.

2.1.1 A aprendizagem significativa e seus princípios

A teoria de Ausubel busca explicar como ocorre a aprendizagem de um conjunto organizado de conhecimentos no ambiente escolar. É a partir de conteúdos que o indivíduo já possui que a aprendizagem ocorre. Esses conteúdos prévios deverão receber novos conteúdos que,

por sua vez, poderão modificar e dar outras significações àqueles preexistentes.

Nas palavras do próprio Ausubel (*apud* MOREIRA; MASINI, 1982, p. 8), “[...] o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; determine isso e ensine-o de acordo”. O autor postula a existência de três tipos de aprendizagem:

- **por recepção** – ocorre quando o conteúdo a ser aprendido é trazido ao aluno na sua forma final. O professor simplesmente apresenta ao aluno a generalização do que é o conteúdo e exige que ele aprenda e se recorde dele.
- **por descoberta** – nesse tipo, o conteúdo a ser aprendido deve ser descoberto pelo aluno. A tarefa para ele é reorganizar um conjunto de informações e integrá-lo ao conhecimento que já possui para produzir um novo conceito ou proposição.
- **significativa** – ocorre quando o aluno a relaciona ao novo conhecimento com a estrutura cognitiva que possui e formula a generalização desse mesmo conhecimento.

Moreira e Masini (1982) afirmam que, para que a aprendizagem significativa ocorra, são necessárias duas condições:

- a) o aluno precisa ter motivação para aprender – se o indivíduo apenas memorizar o conteúdo, arbitrária e literalmente, a aprendizagem será apenas mecânica;
- b) o conteúdo escolar a ser aprendido tem de ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo – o significado psicológico decorre do conjunto de experiências que cada indivíduo tem, e que depende de suas experiências e da motivação.

Aprender significativamente traz para o indivíduo três grandes vantagens:

- o conhecimento adquirido de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo; constitui-se, portanto, em uma marca indelével na sua estrutura cognitiva;

- a aprendizagem significativa aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo que haja o esquecimento do conteúdo original;
- a aprendizagem seguinte é facilitada (reaprendizagem).

Segundo Ausubel *et al.* (1980, p. 159), “O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva”. Importa, ainda, sublinhar que, para o autor, a aprendizagem significativa obedece a dois princípios, os quais são explicitados a seguir.

1º) Diferenciação progressiva: propõe que, na programação de um conteúdo, as ideias e os conceitos devem ser preferencialmente trabalhados em uma ordem crescente de especificidade, dos mais gerais para os mais específicos.

2º) Reconciliação integrativa: propõe que, na apresentação de um conteúdo, o professor procure tornar claras as semelhanças e diferenças entre ideias, quando estas são encontradas em vários contextos.

Mendes, Costa e Souza (2012, p. 3) apresentam, de forma gráfica, a relação dinâmica que se estabelece entre os dois princípios, como se pode observar na Figura 1 que é a representação esquemática do modelo de **diferenciação progressiva e reconciliação integrativa**. As setas contínuas representam a diferenciação progressiva e as setas descontínuas representam a reconciliação integrativa. Para se atingir a diferenciação progressiva é preciso “descer” dos conceitos gerais para os específicos e “subir” novamente até os gerais para se atingir a reconciliação integrativa.

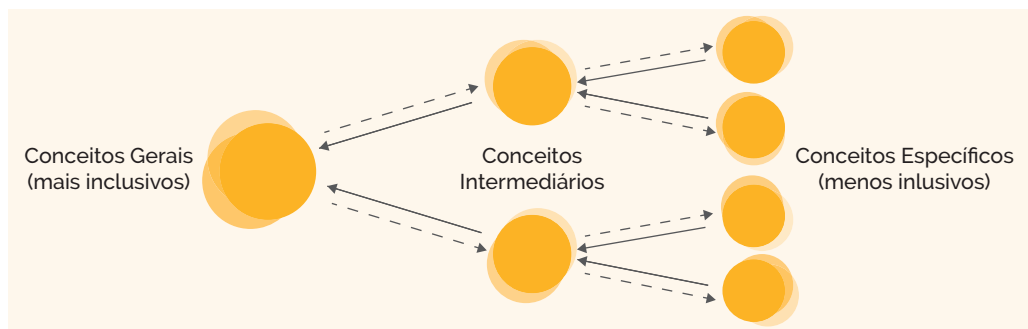


Figura 1 – Representação esquemática do modelo de *diferenciação progressiva e reconciliação integrativa*
 Fonte: Mendes, Costa e Souza (2012, p. 3).

2.1.2 Os tipos de aprendizagem significativa

Ausubel fala de três tipos de aprendizagem significativa, as quais são explicitadas a seguir,

a) **Aprendizagem representacional:** consiste na aprendizagem de símbolos, em geral palavras, ou o que eles representam. Exemplo: depois de observar várias vezes a relação entre a palavra “copo” e o conteúdo cognitivo (imagem visual do objeto), a apresentação apenas da palavra será capaz de provocar na criança a imagem visual do copo. Isso permitirá que ela desenhe o objeto, ou que escreva a palavra que o designa.

b) **Aprendizagem de proposições:** refere-se não mais à aprendizagem de um símbolo, mas de uma relação entre ideias. A proposição ou sentença a ser aprendida é relacionada com as ideias já existentes na estrutura cognitiva. Exemplo: realizada a aprendizagem repre-

sentacional de copo, a criança vai aprender que este objeto pode ser feito de materiais diversos; que uns são mais resistentes do que outros; que há variações de valor/preço, de acordo com os diferentes materiais.

c) **Aprendizagem de conceitos:** para o autor, há dois tipos principais de aquisição de conceitos: a formação de conceitos (própria da criança de 5 a 6 anos, é uma aprendizagem por descoberta, na qual intervêm processos psicológicos como a discriminação, a generalização, o levantamento e a comprovação de hipóteses); e a assimilação de conceitos (própria de crianças a partir de seis ou sete anos, dos adolescentes e dos adultos, que aprendem novos significados conceituais quando lhes são apresentados atributos dos conceitos e quando relacionam esses atributos a ideias já estabelecidas em suas estruturas cognitivas).

2.1.3 A importância dos organizadores prévios e o significado dos subsunçores

Já dissemos que, para Ausubel, um conhecimento torna-se significativo pela interação com alguns conhecimentos prévios relevantes, que já existem na estrutura cognitiva de quem aprende. Nesse processo, há conceitos,

chamados **subsunçores**, relevantes e já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, e que facilitam a aprendizagem de novos conceitos. Eles os modificam e podem ser por eles modificados.

A ligação entre os subsunçores e o novo conhecimento é feita pelos chamados organizadores prévios. São materiais apresentados antes do material a ser aprendido. Têm a função de facilitar a aprendizagem porque funcionam como “pontes cognitivas”.

No decorrer da aprendizagem significativa, os conceitos subsunçores modificam-se e desenvolvem-se, tornando-se cada vez mais diferenciados, proporcionando o refinamento conceitual, ideias densas e fortalecimento das possibilidades de aprendizagens significativas. Para Ausubel *et al.* (1980, p. 34),

“

[...] a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não-arbitrária e substantiva (não-litera). Esta relação significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo.

”

O organizador prévio consiste em informações amplas e genéricas, e pode assumir uma variedade de formas: uma afirmação, um parágrafo descritivo, um questionário, uma pergunta, uma demonstração ou um filme. Pode ser uma sentença ou uma unidade que precede outra unidade dentro do programa de uma disciplina. Sua principal função é estabelecer uma “ponte cognitiva” entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, para que possa aprender com sucesso a nova tarefa.

O autor usa a metáfora da “ancoragem”: é como se os novos conhecimentos lançassem uma “âncora” e se firmassem em conhecimentos prévios, tornando-se, assim, mais facilmente aprendidos.

2.1.4 As formas da aprendizagem significativa

Moreira e Masini (1982) registram que, no entendimento de Ausubel (1980), há três formas de aprendizagem significativa, como delimitamos a seguir, as quais são, por exemplo, compatíveis com os tipos de aprendizagem significativa:

- **Aprendizagem subordinada (principal):** novas ideias são subordinadas às ideias relevantes, de maior nível de abstração, generalidade e inclusividade já existentes (relação entre o que se aprende e o que já se sabe). A nova informação é significativa, pois interage com os conceitos subsunçores, produzindo aprendizagens significativas.
- **Aprendizagem superordenada:** o novo conhecimento a ser aprendido é mais geral que as ideias relevantes que o indivíduo já possui (relação entre o que já se sabe e o conceito novo que se aprende).
- **Aprendizagem combinatória:** a nova informação não é suficientemente ampla para absorver os subsunçores, mas também é muito abrangente para ser absorvida por eles. Há uma combinação de conceitos dando origem a novos esquemas mentais.

3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Poucos assuntos têm sido tão abordados na área da Educação como a avaliação da aprendizagem. Temos de constatar, no entanto, que a multiplicidade de definições, as análises metodológicas e as prescrições didáticas não facilitaram, efetivamente, ao professor e ao aluno enfrentarem o “tabu” das avaliações, atribuições de notas, menções ou conceitos e processos de exclusão provocados pela avaliação. Mais recentemente a inserção das tecnologias digitais como ferramentas de mediação pedagógica tornou ainda mais complexo o processo de aferição da aprendizagem escolar. Optamos, no nosso estudo, por um referencial teórico para abordar a aprendizagem que se assentasse no ideário sociointeracionista. Ilustramos essa escolha com as palavras de Moretto (2002, p. 95):

“

A perspectiva construtivista sócio-interacionista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto de conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor [...].

”

Em termos conceituais mais amplos, não vemos, sinceramente, diferença significativa entre as duas modalidades de avaliação da aprendizagem. Seja presencialmente, seja com mediação tecnológica, ela precisa atender a quatro princípios básicos: (i) ser um processo contínuo e sistemático; (ii) ser funcional,

acontecendo em função dos objetivos; (iii) ser orientadora, de modo a direcionar o aluno na busca do conhecimento, mudança de atitudes e comportamento e mostrar a ele seus acertos e erros não para penalizá-lo, mas, sim, para orientá-lo no processo de aprendizagem; (iv) ser integral, o que requer considerar todo o comportamento do aluno e não apenas pelo seu domínio de conhecimento adquirido nos processos de ensino e aprendizagem.

A mediação estabelecida pelas tecnologias oferece, por conseguinte, à avaliação algumas vantagens que consideramos preciosas: a valorização da autonomia de quem aprende; a facilitação dos aspectos metacognitivos; a possibilidade de se lançar mão de variados e múltiplos instrumentos e procedimentos; o estímulo aos processos colaborativos e dialógicos; a operacionalidade no tratamento dos dados obtidos, tornando essa tarefa mais fácil para o professor; a objetivação de metas a serem alcançadas pelo currículo desenvolvido; a promoção de abordagens multidisciplinares, entre outras.

Ramal (2002) utiliza com propriedade os princípios do hipertexto, formulados por Pierre Lévy, para falar do currículo em rede. Fazemos o mesmo para ilustrar as características básicas da avaliação em ambientes de aprendizagem mediados pelas tecnologias. Ela precisa sofrer constante metamorfose, modificando-se de acordo com os saberes em constante construção e reconstrução; ser heterogênea e abrangente, envolvendo aspectos multidisciplinares; contemplar aspectos de exterioridade, mantendo diálogo permanente com o contexto que envolve os processos de ensino e de aprendizagem; e ser realizada com “mobilidade dos centros”, valorando sucessivamente diferentes aprendizagens e conteúdos.

4 ALGUNS RESULTADOS DO ESTUDO DESENVOLVIDO – OS PROFESSORES E A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO COM MEDIAÇÃO DAS TICs

Apresentamos uma pequena parte dos resultados obtidos em uma pesquisa sobre a docência com o apoio de tecnologias, desenvolvida no Rio de Janeiro pelo grupo de pesquisa “Aprendizagem, Subjetivação e Cidadania”, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

O projeto tem como hipótese básica a existência de um conjunto de saberes docentes que podem tornar os professores mais bem-sucedidos nas tarefas que desenvolvem e predispostos à busca da formação contínua, ao longo da vida. As hipóteses secundárias são de que esses saberes podem ser verificados, mapeados e organizados; que eles podem ser desenvolvidos por meio de ações educativas; e que as tecnologias digitais podem ser um instrumento vital para essas ações e para a formação humana.

Ao optarmos pela utilização, na pesquisa realizada, da entrevista como método de coleta de dados e de análise dos resultados, dos quais trazemos uma parte neste capítulo, verificamos alguma semelhança com o que Okada e Almeida (2006, p. 269) destacaram, após entrevistarem professores sobre a avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais, a saber:

“

[...] os professores expressam que a avaliação é trabalhosa, pois isso implica refletir sobre o processo individual e coletivo, além de sistematizar (seja de forma quantitativa e/ou qualitativa) dando retorno para cada aluno. O fato de existirem tabelas automáticas para quantificar os acessos, número de mensagens enviadas e período de ausência, não implica deixar de avaliar a qualidade do conteúdo das mensagens, da interação e da reflexão de cada participante. Para isso, é necessário acompanhar cuidadosamente toda a produção do ambiente e continuar replanejando e propondo os momentos avaliativos.

”

Nas entrevistas realizadas, um dos itens solicitados aos cento e dez professores de Instituições de Ensino Superior entrevistados foi que atribuíssem valor à significância da avaliação da aprendizagem realizada com mediação tecnológica. Utilizamos como critério a atribuição de graus de 1 a 5, em que 1 significa “menos relevante” e 5 é indicio de “mais relevante”. Tivemos a distribuição apresentada no gráfico que se segue (Figura 2).

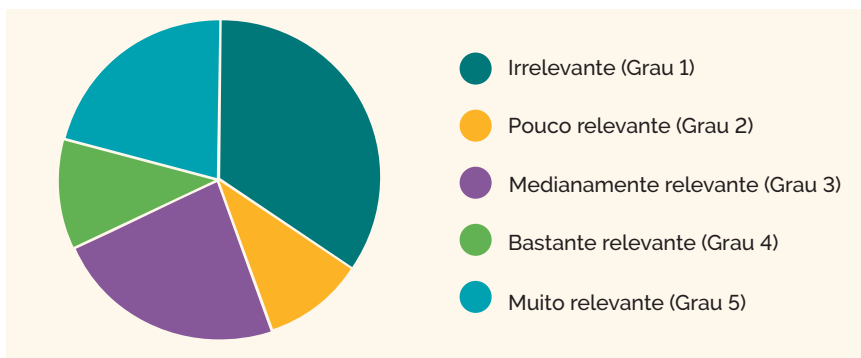


Figura 2 – Importância da avaliação na Educação a Distância | Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Pedimos, também, que os professores justificassem os graus atribuídos. Das justificativas apresentadas, selecionamos algumas que apresentamos no Quadro 1.

A avaliação da aprendizagem mediada pelas TIC é...	Justificativa
Irrelevante (Grau 1)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Essa aprendizagem com TIC já não me desperta confiança nenhuma, imagine a avaliação. ✓ Primeiro é preciso o professor aprender a avaliar, para depois incluir essas novidades.
Pouco relevante (Grau 2)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não me parece que os alunos levem a sério essa forma de avaliar. ✓ Faltam condições mínimas nas escolas para desenvolver aprendizagem e avaliação dessa forma.
Medianamente relevante (Grau 3)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gostaria de experimentar e ver os resultados para, então, dar um grau mais elevado. ✓ O professor precisaria de uma completa reciclagem para saber avaliar dessa maneira
Bastante relevante (Grau 4)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acho que o professor pode variar mais a avaliação utilizando essas tecnologias ✓ As TICs oferecem recursos muito interessantes para novas formas de avaliação.
Muito relevante (Grau 5)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O processo de avaliação está tão desgastado e antigo que essa inserção pode ser muito benéfica. ✓ Quem sabe se, assim, haveria mais interesse dos alunos e diminuiriam a evasão e a repetência?

Quadro 1 – Justificativas dos professores à valoração da avaliação da aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais. | Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Pudemos perceber, ainda, que a maioria dos professores entrevistados (44,6%) não aprecia ou vê com desconfiança a educação com mediação das TICs e, por consequência, não considera relevante a avaliação da aprendizagem que a utiliza. Comentaram, por exemplo, o despreparo do professor para realizá-la e a falta de condições das escolas.

Os 23,6% da amostra que consideraram a avaliação mediada “medianamente relevante” também apontaram dificuldades, mas mostram-se propensos e curiosos a experimentar e aprender a fazê-la. O restante da amostra (31,8%), composta por professores que atri-

buíram os graus 4 e 5, percebe essa modalidade avaliativa como uma alternativa interessante pelos novos recursos e pelo estado de degradação em que o processo de avaliação acadêmica se encontra nas escolas.

5 "COSTURANDO" AS PARTES DO TEXTO... A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base as ideias de David Ausubel, indicamos algumas possibilidades de aprimoramento da avaliação das aprendizagens com a inserção da mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Destacamos, para a formação do professor e para a prática docente, a importância do conhecimento dos conceitos de estrutura cognitiva, de aprendizagem significativa e mecânica. Além disso, o docente pautar-se no princípio de partir sempre daquilo que o aluno já sabe e o uso dos organizadores prévios (subsunçores).

Essa reflexão nos leva a Faria (1989) que propõe uma sequência de sete etapas no planejamento de um curso ou disciplina, entre as quais inclui a verificação de pré-requisitos e a avaliação da aprendizagem, conforme delimitamos a seguir

a) Seleção dos resultados de aprendizagem: trata-se de fazer uma lista de resultados de aprendizagem pretendidos, privilegiando aqueles ligados aos conceitos mais importantes da disciplina e do curso que o aluno está fazendo. Devem ser selecionados, também, os conceitos mais específicos, relacionados aos mais amplos já escolhidos, até um dado nível de profundidade que seja adequado aos alunos.

b) Organização sequencial do conteúdo curricular: agora, é o momento de organizar os itens curriculares selecionados na etapa anterior, de modo que os mais inclusivos sejam trabalhados antes dos mais específicos, para os quais servirão de suporte.

c) Reconciliação integrativa: consiste na aplicação deste princípio (tornar claras as semelhanças e diferenças entre ideias, quando estas são encontradas em vários contextos) ao material e às aulas que serão preparados.

d) Verificação dos pré-requisitos: agora, o professor precisa determinar quais serão os pré-requisitos necessários aos alunos para que efetuem a aprendizagem significativa do novo material. Para essa verificação, pode ser

usado um pré-teste ou teste de diagnóstico, aplicado à turma.

e) Avaliação da aprendizagem: a avaliação terá outra finalidade, além de analisar quanto os alunos conseguiram aprender significativamente do que foi ensinado. Essa nova finalidade é a de medir a posse e a estabilidade dos conceitos subsunçores que serão necessários para se trabalhar os novos conteúdos do curso e que não foram trabalhados na disciplina.

g) Estratégias e recursos instrucionais para a promoção da aprendizagem significativa: estão relacionadas ao uso de variados materiais instrucionais e à apresentação de aulas expositivas. Em ambos os casos, o professor deve levar em conta os princípios da *diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa*; o trabalho dos conteúdos de acordo com o que o aluno sabe e de forma significativa para ele (linguagem, metodologia, exemplos relacionados à sua realidade); e o cuidado com fatores relativos à manutenção da atenção do aluno e à habilidade do professor em se comunicar bem.

Especificando aspectos da avaliação na educação mediada por tecnologias, Oliveira, Costa e Villardi (2006) afirmam que ela deve:

- fundamentar-se em um enfoque pedagógico, de modo a evitar riscos de incoerência entre objetivos e estratégias avaliativas;
- propor atividades contextualizadas e globais (multidisciplinares);
- facilitar o atingimento da autonomia na busca da aprendizagem (aprendizagem autodirigida) por parte dos alunos;
- apresentar explicitação clara de critérios, resultados esperados e padrões de avaliação / certificação;
- ser realizada em oportunidades propícias e em quantidade suficiente, conjugando enfoques formativos e somativos;

- desenvolver nos alunos a consciência do contexto em que a aprendizagem e a avaliação são realizadas, além do interesse pela metacognição (o conhecimento do próprio processo de aprendizagem);
- conjugar a avaliação procedimental (do conhecimento adquirido) e a avaliação atitudinal (de competências, habilidades, atitudes, por exemplo).
- acompanhar o desempenho de cada aluno nas atividades presenciais e desenvolvidas virtualmente, identificando aspectos que demandem atenção especial;
- identificar e planejar formas de apoio aos alunos que apresentam dificuldades, que podem ser expressas, por exemplo, pela ausência ou silêncio virtual;

Dado o exposto, buscamos associar alguns conceitos de Ausubel às três formas de avaliação citadas por Scriven (1967), as quais explicitamos a seguir.

a) Avaliação diagnóstica – permite conhecer os conceitos subsunçores que o aluno já possui. De posse desses resultados, ele pode planejar todo o processo de ensino, selecionando os organizadores prévios que permitirão a ancoragem dos novos conceitos naqueles já existentes.

b) Avaliação formativa – acompanha, de forma contínua, a aprendizagem. Permite ajustar procedimentos, corrigir desvios, suprir dificuldades, entre outras ações que podem auxiliar para evitar o fracasso na aprendizagem, o desestímulo e o abandono do curso. Ela precisa contemplar aspectos como a verificação do equilíbrio entre a **diferenciação progressiva** e a **reconciliação integradora**, assim como o equilíbrio entre as aprendizagens subordinada, superordenada e combinatória, levando à criação de novos esquemas mentais e operações cognitivas.

c) Avaliação somativa – de cunho classificatório, verifica o grau de aprendizagem obtido e permite a certificação. Assim, ela precisa ser diversificada e abrange não apenas a aprendizagem de conceitos, mas também as formas de aprendizagem representacional e de proposições.

É fundamental que a avaliação tenha sempre como meta a promoção / verificação da aprendizagem significativa de quem é avaliado, que se ponha a serviço da aprendizagem e não das seleções e classificações. Quando ela se dá na educação mediada por tecnologias digitais tem quatro metas principais:

- verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados e planejar correções imediatas possíveis, além de coletar informações necessárias no momento do replanejamento;
- conseguir subsídios para a revisão dos recursos educacionais e do ambiente virtual de aprendizagem utilizado e para o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido no curso.

Continuando a relacionar a avaliação da aprendizagem mediada pelas TICs com os princípios teóricos de Ausubel, construímos um quadro-síntese (Quadro 2) de estratégias de aprendizagem para a educação tecnologicamente mediada, confrontando-as com alguns aspectos cognitivo-emocionais envolvidos na aprendizagem e com situações avaliativas.

Convém lembrar que o conceito de aprendizagem significativa é recorrente em todas as estratégias de aprendizagem e situações avaliativas que escolhemos.

Aspecto cognitivo - emocional	Estratégias de aprendizagem	Exemplos de situações avaliativas	Conceitos de Ausubel que servem de fundamento à aprendizagem e à sua avaliação
Motivação, formação de atitudes, controle emocional, autoestima.	Sensibilização	Exercícios diagnósticos, atividades autoavaliativas, debates virtuais.	Localização de organizadores prévios, definição dos subsunções e das estratégias de ancoragem a serem utilizadas.
Atenção global ou seletiva e fixada (ou meta atenção).	Atenção	Atividades que utilizem processos como percepção de detalhes, autocorreção, consultas a material, ao professor ou aos colegas.	Busca do nível de generalidade dos conceitos, estimulando a aprendizagem subordinada e superordenada, o que leva o à aprendizagem combinatória de conceitos, de conceitos originando novos esquemas mentais.
Compreensão, retenção, transformação do conteúdo da aprendizagem.	Aquisição	Avaliações presenciais e a distância, com utilização de ferramentas de interação.	Estratificação de aprendizagens representacionais e de proposições que fundamentem a aprendizagem de conceitos pretendida.
Criatividade, pensamento crítico, auto regulação.	Personalização	Atividades propostas pelos próprios alunos, participação em listas de discussão, <i>chats</i> e fóruns.	Estímulo à aprendizagem significativa transcendendo a recepção de conteúdos, mas buscando a descoberta de novos conceitos e relações entre eles.
Recuperação do conteúdo (primária, na relação entre o aluno e o material, e secundária, entre o aluno e o ambiente).	Recuperação	Atividades de revisão dos conteúdos, trabalhos em grupo.	Diferenciação progressiva (ordem crescente de especificidade, dos conceitos a serem recuperados, dos mais gerais para os mais específicos) e reconciliação integrativa entre esses mesmos conceitos (semelhanças e diferenças entre os conceitos em vários contextos).

Quadro 2 – Síntese de situações avaliativas em educação mediada por tecnologias e os conceitos de Ausubel
Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Ao final da análise dos resultados obtidos ao entrevistar professores sobre a avaliação da aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais, constatamos dificuldades em usar a avaliação como suporte para ensinar, entender e aprender, através da realimentação dos processos de ensino e de aprendizagem, e que isso se acentua nesta modalidade de educação.

Ainda predomina a concepção tradicional e conservadora da avaliação como forma de estabelecimento de diferenças segregadoras e hierarquias excludentes, mas parece que surge, por intermédio da educação mediada, alguma esperança de progresso, já que, nessa educação, a avaliação estimula a aprendizagem e o sucesso do aluno, favorecendo a autonomia e a autoconfiança não apenas em situações avaliativas formais (exercícios, pro-

vas, fóruns avaliativos), mas também longitudinalmente, no decorrer do processo, através de *feedbacks* constantes, o que não temos na avaliação presencial.

6 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

FARIA, W. **Aprendizagem e planejamento de ensino**. São Paulo: Ática, 1989.

GARCÍA ARETIO, L. Resistencias, cambios y buenas prácticas en la nueva Educación a Distancia. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia** (RIED). Madrid, ES, v. 5, n. 2, p. 9-35, 2002. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1119>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MENDES, J. F.; COSTA, I. F.; SOUSA, C. M. S. G. O uso do software Modellus na integração entre conhecimentos teóricos e atividades experimentais de tópicos de mecânica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, SP. v. 34, n. 2, p. 1-9, jun.2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172012000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Nov. 2019.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OKADA, A. L. P.; ALMEIDA, F. J. Avaliar é bom, avaliar faz bem: os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (eds.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 267-287

OLIVEIRA, E. S. G.; VILLARDI, R.; COSTA, M. A. Dilemas e desafios da avaliação da aprendizagem na educação a distância: indicativos para o aprimoramento do processo. **Revista Thelos**, [s.l.], v. 2, p. 01, 2006.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMAL, A. **Educação na Cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCRIVEN, M. The Methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNÉ, R.M.; SCRIVEN, M. (eds.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand MacNally, 1967. p. 39-83.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula on line. In: SANTOS, E. **A avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2006.

Imagem de Capa – Freepik: https://br.freepik.com/fotos-gratis/grupo-multietnico-de-jovens-que-estudam-juntos-em-branco-de_1174219.htm#page=1&query=estudantes%20mesa&position=2





Desafios atuais na educação a distância, o trabalho do tutor presencial

Uma revisão bibliográfica

Beatriz Lau

Universidade Federal de Santa Maria
bea.lau@hotmail.com

Mestre em Educação. Tutora Presencial curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

RESUMO

O conhecimento dos principais fatores que ainda desafiam o ensino no âmbito da educação a distância (EaD) são premissas importantes para o aprimoramento dos profissionais que buscam qualificação por meio dessa modalidade de ensino, que passa a ter um amparo legal, a partir da promulgação de legislação específica. Isso contribuiu para que houvesse uma diminuição dos preconceitos que pairam sobre essa modalidade de ensino crescente no Brasil. A revisão bibliográfica é pensada como forma de esclarecer ideias e concepções, a fim de levar o sujeito a repensar sua prática frente ao novo universo educacional, de modo a buscar e, conseqüentemente, atingir uma aprendizagem significativa na modalidade EaD. Em se

tratando da metodologia, para o desenvolvimento deste estudo, pautamo-nos em uma **abordagem qualitativa** e, consoante ao alcance dos objetivos, de caráter descritivo, com uso da pesquisa bibliográfica como procedimento técnico. Concluímos que a EaD vem sendo cada vez mais presente no contexto dos sistemas de ensino universitário, o que contribui para a formação de novos profissionais, e facilita o acesso ao ensino, estando na figura do tutor presencial o complemento necessário para o êxito e permanência do acadêmico nos cursos de graduação.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino. Desafios. Perspectivas. Tutoria.

1 INTRODUÇÃO

Presenciamos, nos dias atuais, a expansão no uso das tecnologias para a formação acadêmica, especialmente no âmbito da educação a distância. Trata-se de um tema que vem sendo debatido no meio acadêmico, o que demonstra a sua importância cada vez maior, de acordo com a crescente oferta de cursos oferecidos cuja mediação se dá por meio das novas tecnologias educacionais que alcançam um grande número de pessoas, justamente em razão da forma facilitada de organização para estudar. Todas essas transformações no cenário educacional brasileiro levam os educandos a refletir sobre os conceitos de educação e tecnologia, trazendo para discussão os novos valores que emergem no âmbito da educação a distância, modalidade cuja aprendizagem do aluno não está atrelada diretamente a sua presença física em sala de aula.

A tecnologia possibilita àqueles que não tiveram acesso e/ou oportunidade de realizar um curso presencial devido a vários fatores como sociais ou geográficos, de buscar, concluir ou, até mesmo, voltar a estudar e ter uma formação, seja acadêmica seja profissional. Moore e Kearsley (2007, p. 239) destacam, por exemplo, que a EaD é “[...] um fenômeno pedagógico, e não simplesmente [...] uma questão de distância geográfica”. O que se espera com a disponibilidade dos cursos ofertados no ambiente virtual de aprendizagem é que o acadêmico possa refletir, efetivamente, sobre sua formação, voltada ao atual contexto da sociedade em constante transformação, na qual os sujeitos estão inseridos.

A EaD, numa perspectiva atual, passa a ser uma modalidade de educação que viabiliza a busca de reflexão formativa do profissional, que precisa estar ciente de suas obrigações, ter claros seus objetivos, ter disciplina e estabelecer metas. Essa modalidade não pode ser vista como um “modismo”, por meio do qual o estudante busca pelo curso a fim de obter uma titulação. Essa visão tangenciada parece ser, hoje, um dos grandes desafios a serem superados, especialmente por algumas áreas profissionais que ainda possuem algum tipo de aversão às formações EaD, valorizando

muito mais o ensino presencial na hora de uma seleção de candidatos, por exemplo. Em vista disso, entendemos que é

“

[...] importante perceber que no movimento de consolidação da EaD há aspectos/elementos que terminaram por destacar algumas das “ilusões” presentes em seus projetos/programas. Ilusões estas que se esfumam ao reafirmarmos o entendimento, por exemplo, de que não existe “aprendizagem” a distância quando professores e alunos estão isolados em seus “lugares” sociais e geográficos. Daí concluir que a aprendizagem depende de “encontros”, convivências. Estes elementos são significativos na organização de sistemas de EaD. Assim, mais do que organizar processos de ensino, a ideia de “encontro” aparece como elemento catalisador dos processos da aprendizagem (LIMA JÚNIOR; PRETTO, 2005, p. 10).

”

A EaD se torna, portanto, de grande valia quando seus programas são planejados, pensados e consolidados, visando à efetivação do processo de ensino e aprendizagem. É o próprio profissional da área, diante das dificuldades ainda estabelecidas pela sociedade, que precisa quebrar essa barreira, demonstrando sua seriedade e compromisso. Além disso, precisa ser um sujeito ativo, que contribua para promover a transformação da EaD como forma de mudança positiva e necessária no paradigma educacional. Notamos, ainda, a existência de estigma em relação à educação ofertada na modalidade a distância, o que demonstra haver desafios a serem enfrentados no que respeita ao processo de ensino e aprendizagem que se dá nessa modalidade. Convém, ainda, pontuar que

“

[...] houve um tempo em que ninguém imaginava que se pudesse educar sem um professor fisicamente presente junto ao aluno, de modo a transmitir-lhe seu saber e a corrigir os erros cometidos durante a aprendizagem. Na verdade, esta crença, ao ter sido mantida durante séculos, ditou raízes tão profundas que até hoje muitas pessoas, até nas universidades, acham que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser uma educação de segunda classe (BORDENAVE, 1995, p.9).

”

A modalidade a distância precisa, ainda, vencer esse paradigma, de modo a possibilitar a democratização da educação com qualidade. Para isso, necessário se faz o comprometimento do profissional envolvido tanto para a melhoria quantitativa como qualitativa do processo ensino e aprendizagem e de formação do sujeito. Nessa perspectiva, o tutor presencial exerce um grande papel no contexto da educação a distância. É ele que vai desempenhar a função de criar uma ligação entre os alunos/professores/universidade, diminuindo a distância física e presencial que ocorre nos cursos a distância.

Para que ocorra um bom desempenho dos estudantes, no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, é essencial – além da presença de um tutor presencial – que o tutor a distância saiba interagir de forma dinâmica, atuando como um orientador, seja técnico seja didático, de modo a ser peça fundamental para que o aluno interaja com o material disponível

no curso por ele escolhido. Ao tutor presencial, cabe a interação com os alunos, de forma a lhes possibilitar a compreensão do uso do material que é disponibilizado para os estudos em cada disciplina do curso escolhido.

Além de exercer multifunções, compete ao tutor ser o mediador e provocar nos alunos a consciência pela busca, pela reflexão e por uma nova maneira de aprender. Para Kenski (2001, p. 97), o papel do tutor está atrelado a sua capacidade de criar espaços de interação e “[...] em todos os tempos diz respeito à sua ação como agente de valores, aqueles que influenciam os comportamentos e atitudes de seus alunos”. O papel do tutor torna-se, portanto, indispensável no processo de aprendizagem, haja vista desempenhar várias atividades que contribuem para a formação dos estudantes. Seu papel, no entanto, muitas vezes excede, no contexto dos cursos a distância, às atribuições que lhes são, oficialmente, outorgadas nos documentos oficiais.

Outro aspecto a considerarmos diz respeito aos avanços tecnológicos que desafiam, diariamente, a construção de novos saberes. A educação a distância, aos poucos, vem rompendo com os paradigmas construídos e lançando uma nova percepção referente à qualidade do ensino. Isso possibilita a criação e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, reiteramos que as tecnologias precisam ser aceitas como métodos que enriquecem as práticas pedagógicas. Isso requer, evidentemente, endereçar um novo olhar sobre o contexto educacional que vem se formando e tomando espaço nas instituições de ensino, bem como compreender o papel dos profissionais envolvidos na construção desse novo processo educacional.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO OPORTUNIDADE NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

Presenciamos o uso das tecnologias cada vez com mais presentes no dia a dia dos sujeitos. Assim, não poderia ser diferente o seu uso na área educacional. No contexto da educação a distância, os ambientes de aprendizagem, por

exemplo, possibilitam e estimulam a interatividade, a capacidade de comunicação com qualquer lugar do mundo. Notícias em tempo real, redes sociais, informações instantâneas. Notemos que o Decreto nº 5.622, de 19 de de-

zembro de 2005, em seu artigo 1º, caracteriza a educação a distância

“

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

”

No âmbito dessa modalidade educacional, são vastas as possibilidades de uso dos diferentes métodos e tecnologias para o desenvolvimento com qualidade dos cursos a distância. Essas possibilidades, aliadas ao grande aumento de adesões das Instituições de Ensino Superior (IES), incentivam e aumentam a credibilidade e o reconhecimento dessa nova forma de ver, pensar e fazer a educação. Ademais, a legislação que a regulamenta torna a busca pelos cursos EaD mais concisa e diminui os preconceitos relacionados a essa modalidade de ensino, além de auxiliar na mudança de paradigmas que ainda estão presentes na construção da história da educação.

Surge com a educação a distância a possibilidade de oferta de formações voltadas às necessidades das pessoas que não disponibilizavam de tempo para a locomoção entre sua residência e o local onde o curso é oferecido para estudos, diminuindo, assim, o espaço/tempo. Além de desenvolver nos sujeitos novas habilidades mediante a manipulação de novas tecnologias, viabiliza o contato com novos saberes, diversifica as formas de se obter conhecimento, desenvolve a autonomia e o senso de responsabilidade, uma vez que o estudante precisa organizar seu próprio tempo para os estudos.

Para os acadêmicos, isso representa um acréscimo no seu desenvolvimento e interação na sociedade cada vez mais informatizada em

que vivemos. Ademais, a educação a distância vem ao encontro da necessidade de possuir uma formação para competir no mercado de trabalho, diminuindo a distância entre o saber e a realidade vivida na sociedade à qual o indivíduo está inserido.

Importa lembrar, contudo, que ainda existem muitas escolas que não conseguem ofertar aos seus estudantes uma aprendizagem que poderia ser mais dinâmica e interativa para todos os que se envolvem nesse processo, tampouco condições que viabilizem aos professores a mudança em suas práticas educacionais, haja vista o uso das tecnologias nas escolas ser, ainda, muito limitado. Acerca dessa questão, Cavellucci (2010, p.1) pontua que

“

A escola que frequentamos baseia-se no modelo educacional ainda predominante no nosso país, o da educação homogênea. À primeira vista esta visão pode parecer justa, mas se refletirmos um pouco mais, lembrando-se de algumas situações vividas por nós mesmos durante a vida escolar, podem encontrar indícios de que a educação homogênea não atinge a todos de forma igual e equitativa. Ao contrário, lutamos o tempo todo para adaptarmos a um modelo de aprendizagem que frequentemente não nos serve.

”

Nessa perspectiva, podemos perceber a EaD como uma nova representação da educação, com novas perspectivas e paradigmas diferentes de uma educação homogênea à qual estamos atrelados em se tratando de nossa formação educacional. Com a EaD, há a possibilidade de usar diferentes ferramentas síncronas e assíncronas, voltadas a uma nova proposta formação ao acadêmico. Essa modalidade vem ganhando, a cada ano, novos adeptos, o que tem contribuído para ampliar a proporção de ingressantes em cursos ofertados a distância. Assim, devemos ser levados a refletir sempre, com mais consciência, não só a respeito das

formas de ensinar e aprender, mas também acerca das mudanças no papel do professor e do aluno, que passa a ter um protagonismo mais amplo no seu processo de aprendizagem, principalmente sobre a forma que irá gerir o seu tempo de estudo. Precisa ter disciplina, comprometimento e muita força de vontade para aprender de uma forma nada convencional, distinta daquela à qual a sociedade ainda está calcada. No entendimento de Faria (2010, p.29), por exemplo, a EaD

“

[...] tem sido associada, em todo o mundo, à democratização do acesso às novas tecnologias da informação e comunicação, sendo reconhecida como uma política pública com potencial para a formação dos sujeitos, bem como sinalizadora da construção de novos paradigmas na expansão do conhecimento.

”

A realidade vivenciada, hoje, na área educacional continua com uma visão voltada ao tradicional ambiente presencial. Já sabemos que esse conceito de ensino e aprendizagem não suporta mais as necessidades de entender o mundo. Lévy (2000, p.171) deixa claro que a principal função do professor não pode ser entendida meramente como aquele que multiplica o conhecimento, pois essa difusão é feita de forma eficaz por intermédio de outros meios de comunicação. O professor, então, deve entender sua competência como incentivador da aprendizagem e do pensamento diante do mundo.

Essa reflexão nos leva às contemporizações de Kerckhove (p. 54, 1999) ao expor que

“

A megaconvergência de hipertexto, multimídia, realidade virtual, redes neurais, agentes digitais e vida artificial estão mudando partes diferentes de nossas vidas – nossos modos de comunicação, entretenimento e trabalho. A rede, no entanto, muda tudo isso e muito mais, ao mesmo tempo. A internet nos dá acesso a um entorno real, quase orgânico, de milhões de inteligências humanas perpetuamente trabalhando em algo e em muitas coisas que sempre tem uma relevância potencial para qualquer um e para todos os outros. Trata-se de uma nova condição cognitiva a que eu chamo de webness ou inteligência em conexão.

”

O “aprender” se tornou mais dinâmico. Hoje, um dos maiores desafios da educação é possuir condições para oferecer instrumentos capazes de levar à produção do conhecimento, visando à formação intelectual, às transformações da sociedade e também à competitividade do mercado de trabalho. Importa lembrar que a educação é um processo que vai sendo alterado de acordo com as mudanças que a sociedade vai apresentando, dada a necessidade de se adequar a novas realidades, visando às transformações sociais às quais os profissionais devem estar atentos. Nesse sentido, a EaD disponibiliza ferramentas que auxiliam o aluno a organizar seu tempo de estudos e a se tornar mais autônomo. Além disso, ela diminui as distâncias geográficas e possibilita que o estudante continue trabalhando de forma efetiva, o que, muitas vezes, não é possível no ensino presencial, o que gera dificuldades ou, até mesmo, empecilhos para a continuação de seus estudos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no artigo 80, apresenta a educação a distância como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, contando com recursos didáticos de forma organizada e ofertado em instituições credenciadas pela União. Esse apoio da União mostra a seriedade dessa modalidade de ensino que deve

ser entendida como uma nova forma de encerrar a educação. Essa modalidade de educação busca não só se adequar às imposições de uma sociedade que está em constante transformação, mas também quebrar barreiras e viabilizar a emergência de novos significados no meio educacional e profissional. Configura-se, assim, um cenário em que cada vez mais a EAD vai se tornar parte de uma educação inovadora e voltada não só a atender mas também chegar a um número cada vez mais expressivo de pessoas interessadas em qualificação, que buscam um lugar no mercado de trabalho cada vez mais disputado.

Essa reflexão nos leva a Brzezinski (1992, p.83) que reflete sobre a modernidade, a qual traz, em seu bojo, a necessidade de

“

[...] mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. A parceria, a globalização, a informática, toda a tecnologia moderna é um desafio a quem se formou há vinte ou trinta anos. A concepção moderna de educador exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira.

”

No contexto de uma formação acadêmica realizada na modalidade a distância, o sujeito precisa internalizar, de forma consciente, que precisa haver uma interação e uma sintonia entre as tecnologias usadas e as pessoas envolvidas nesse processo, formando uma conexão com o todo. Aprender vai além de adquirir determinados conhecimentos, uma vez que é preciso compreender e ser capaz de se tornar um multiplicador de informações, de cooperar, de trazer ao ambiente de aprendizagem diferentes abordagens para o ensino.

Dado o exposto, reiteramos que a modalidade a distância tem apresentado experiências exitosas e bons exemplos da efetivação na aprendi-

zagem dos estudantes. Vale lembrar que, ao contrário do que ainda se pensa, ela não se configura como uma formação solitária, mas, sim, dotada de grandes desafios e propícia ao trabalho coletivo. Viabiliza, ainda, a construção de novas e eficazes metodologias de ensino que atendam às necessidades contemporâneas no âmbito da educação. Assim, a consolidação da EaD configura-se como uma nova e crescente forma de aprimorar o ensino no Brasil.

2.1 A atuação do tutor presencial na modalidade EaD

A presença de um tutor presencial nos cursos EaD vem ao encontro das necessidades que os alunos possuem em ter uma relação mais próxima com a universidade que oferta o curso na modalidade a distância. O tutor é um elo, uma segurança, um profissional que estará do lado do aluno auxiliando nas dificuldades que possuem, seja em relação ao espaço do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), seja no que diz respeito às disciplinas e atividades propostas ao longo do curso. Toschi (2008, p.32), ao discorrer sobre a importância do atendimento presencial, afirma que

“

[...] podem ocorrer na EaD dois tipos de presencialidade: o presencial físico, que se refere ao “lugar real”, e o presencial virtual, que se refere ao “espaço não real”. O presencial físico ocorre na dimensão física do tempo, nos aspectos institucional (coletivo), cronológico e individual. Quer dizer, as aulas ocorrem em determinado lugar, – instituição, escola – e em tempos simultâneos, com encontro de vários indivíduos que biologicamente, estão presentes. [...] No presencial virtual, de um determinado lugar podem ser visitados outros espaços, assim como outros espaços podem ser trazidos ao lugar por meio de tecnologias como o fax, o telefone, o computador e a videoconferência.

”

O tutor presencial é, portanto, o responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento das atividades propostas no AVA do curso ofertado, auxiliando os estudantes no desenvolvimento dessas atividades. Além disso, leva as dúvidas dos acadêmicos ao conhecimento dos tutores a distância e professores do curso. Em vista disso, influencia os alunos no desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao grupo, à universidade, ao curso. O tutor presencial desempenha, por conseguinte, um importante papel no processo de ensino e aprendizagem. Para Gonzales (2004, p. 1),

“

A relação pedagógica conclama a uma construção cotidiana. Sozinho, o aprendiz caminha vacilante, perdendo o rumo desejado. Nisso o tutor pode ampará-lo, conduzi-lo e encaminhá-lo. À medida que o processo de aprendizagem se efetiva, a relação do aluno com o tutor muda, se aprofunda, estreitando o laço afetivo, propiciando a permeabilidade educativa, uma vez que a educação deve ser vista sempre como uma prática social ligada à formação de valores e práticas do indivíduo para a vida social, com possibilidade de ir em direção a uma maior autonomia, liberdade e diferenciação [...].

”

Sendo o tutor apresentado como um elemento central no processo de ensino e aprendizagem na EaD, os estudantes imaginam e criam, a partir dele, uma imagem relacionada à instituição que oferta o curso. É, com efeito, o tutor a principal ligação entre o estudante e o curso. Ademais, promove a interação com/entre os alunos, fazendo com que os estudantes permaneçam no curso. Embora o ensino aconteça a distância, é no sujeito que acontece o processo de aprendizagem. Ainda em se tratando da definição do papel dos tutores presenciais, importa registrar que, no entendimento Mill, Camargo e Oliveira (2010, p. 36), esses profissionais

“

[...] são geralmente educadores com conhecimento mais generalista ou formados na área do curso. Sua função é dar atendimento local para os alunos auxiliando-os em suas dificuldades pontuais. Por não serem especialistas nos conteúdos das disciplinas, esses tutores presenciais atendem a dificuldades técnicas do ambiente virtual, auxiliam os docentes formadores em atividades presenciais diversas (avaliativas ou não), etc. [...] Sua participação no processo de ensino-aprendizagem é extremamente importante, mas, por vezes, considerada dispensável em alguns sistemas de EaD, seja pela necessidade de redução de custos do curso ou mesmo pela concepção pedagógica do grupo que concebeu a proposta.

”

Considerando essa afirmativa, percebemos que a qualidade do ensino a distância fica prejudicado sem a presença de um tutor presencial, pois ele não apenas exerce funções ligados ao ambiente virtual de aprendizagem, mas também é um suporte ao aluno bem maior do que se imagina, como podemos inferir da citação anterior. Entendemos que, por mais que o tutor não tenha o domínio de todo o conteúdo, ele irá buscar o conhecimento a respeito do curso e das disciplinas que estão sendo desenvolvidas para melhor auxiliar o aluno.

O tutor cria, efetivamente, as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, não ficando atrelado apenas a essa parte de prestar apoio técnico. Como afirmam Guarezi e Matos (2009, p. 123), os tutores

“

[...] devem orientar e criar condições para a aprendizagem, incentivar o estudo e a pesquisa, a colaboração e o compartilhamento de informações, provocar reflexões, focalizar e/ou ampliar discussões, comentar e esclarecer dúvidas, conduzir a linha de raciocínio [...].

”

O tutor presencial, além de estar presente no polo, acompanha o aluno por intermédio do Moodle e do e-mail; e, hoje, com o avanço das tecnologias da informação, o WhatsApp passou a ser uma importante ferramenta de interação entre tutor e aluno. É uma forma rápida e barata que auxilia no desenvolvimento das atividades propostas e, na hora de sanar dúvidas referentes ao curso, viabiliza um contato mais próximo com o aluno. Além disso, como pontuam Guarezi e Matos (2009), auxilia no sentido de provocar reflexões, mesmo que seja a distância como no caso dos grupos de WhatsApp, os quais são amplamente utilizados hoje para os contatos entre alunos, professores e tutores. O papel do tutor não está, portanto, ligado simplesmente a sua presença física de apoio no polo, mas, sim, possui uma continuidade de atendimento aos alunos mesmo fora do seu horário presencial.

É importante mencionar que, na Resolução n.º 26, de 05 de junho de 2009 (Brasil, 2009, p. 11-12), são obrigações do tutor:

“

Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às 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.

”

O tutor presencial carrega consigo, portanto, a responsabilidade de ser o apoio aos acadêmicos no polo presencial, estando a par de todos os acontecimentos que envolvam o curso ao qual está ligado. É, pois, o principal apoio aos acadêmicos no contexto de um curso ofertado na modalidade a distância.

Segundo o Conselho de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016, é considerado tutor “[...] todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade EaD” (BRASIL, 2016, p. 4). Oliveira (2013, p. 25) destaca, também, que o papel do tutor

“

[...] deve basear-se numa concepção de participação, de educador comprometido com a formação dos alunos, capaz de prepará-los para pensar, resolver problemas e responder competentemente às demandas do curso em questão, o que, consequentemente, o prepara para ações cotidianas da vida.

”

Realmente, é importante viabilizar o estudo de uma forma que faculte aos acadêmicos organizar seus próprios horários. Outro fator relevante são as técnicas apresentadas pelas disciplinas do curso, as quais mostram a interatividade necessária para os estudantes possam desempenhar um bom trabalho no seu processo de aprendizagem. Nesse momento de interação, o papel do tutor presencial se torna de grande valia para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que buscam sua formação por meio dos cursos ofertados na modalidade a distância.

Ainda em se tratando da aprendizagem na EaD e da relevância da participação do tutor, vale mencionar o entendimento de Assis (2007, p. 21) a respeito da tutoria e dos ambientes interativos de aprendizagem, os quais

“

[...] devem permitir e estimular um processo educacional que propicie muito mais o ato de pensar do que o de reproduzir, quando o papel do tutor como orientador e mediador torna-se fundamental. Cabe ao tutor, em seu processo espontâneo de construção do conhecimento, vendô-o como pessoa e sujeito de todo o processo. Para tanto, é necessário que os tutores tenham formação e sensibilidade para que sejam mediadores e aglutinadores do processo de aprendizagem.

”

Ainda se observa no contexto educacional, especialmente relacionado ao uso das tecnologias, que o acesso aos meios tecnológicos ocorre de forma desigual, uma vez que muitos têm acesso precário à internet e dificuldades visíveis na utilização das ferramentas disponibilizadas para a realização das atividades propostas, necessitando do auxílio do tutor presencial. É, nesse momento de trocas, que esse profissional deixa de ser apenas um “tutor” e passa a ser visto pelos alunos como um professor que está disponível e apto a sanar suas dúvidas referentes ao conteúdo e também na utilização da plataforma e meios disponíveis na internet. O tutor é apoio; é professor; é observador; é influenciador e motivador para que os alunos persistam no seu caminho de estudantes EaD.

No entendimento de Preti (1996, p. 27), a EAD se configura como “[...] uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas [...]”. Para tanto, precisa ter “[...] sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir [...]”.

A tendência observada é o aumento da procura e da oferta nessa modalidade de ensino, haja vista a flexibilidade de horários e por viabilizar uma nova forma de organização tanto no espaço como no tempo para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem. Não podemos esquecer, também, que o tutor presencial conta com o apoio dos tutores a distância e com os professores, que são os responsáveis pela organização dos conteúdos e do ambiente virtual de aprendizagem. Por ser o estudo organizado em plataforma EaD, também se configura como uma forma colaborativa de desenvolver o aprendizado em rede. Como sublinha Pernías (2002, p. 23),

“

A melhor e maior vantagem é que os alunos podem ser atendidos de maneira mais personalizada e o professor estabelece laços que quando estava diante deles não teria feito. A tecnologia nos permite isso. De alguma forma, professores e alunos, utilizando a tecnologia podem ir “além das montanhas”. Isso já era possível na pedagogia clássica porque os alunos podiam trocar cartas com os que estão do outro lado da montanha. Hoje em dia, graças à tecnologia e à internet, não é só possível escrever nossas cartas como também conhecer as outras pessoas num tempo muito mais reduzido, o que permite uma aproximação maior com elas.

”

Convém destacar que a diferenciação entre um professor de um tutor presencial reside apenas o contexto no qual estão inseridos. O tutor irá intermediar o desenvolvimento do curso e colaborar, presencialmente, com os alunos que buscam, no polo de apoio presencial, a figura do tutor para auxiliá-los em suas dificuldades. Assim, é possível afirmar que, no cenário da modalidade a distância,

“

[...] o papel do tutor extrapola os limites conceituais, imposto 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 t^ênue fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno. O contato a distância impõe um aprimoramento e fortalecimento permanente desse elo, sem o que se perde o foco (GONZALES, 2004, p. 1).

”

Sem dúvida, o tutor é um dos principais pilares para o desenvolvimento da educação a distância. Sua presença de apoio aos alunos

demonstra o quão seu papel é, nos cursos EaD, relevante para se ter uma educação de qualidade, uma vez que é um mediador, uma pessoa que conhece e desenvolve as habilidades necessárias para o aprendizado e estimula o comprometimento dos acadêmicos. Trata-se, pois, do profissional que

“

[...] diretamente com o estudante, seja para prestar esclarecimentos administrativos, seja no processo de ensino e aprendizagem, na avaliação do processo formativo do estudante ou, simplesmente, na monitoria das atividades dos estudantes. Por isso, é considerado o ‘fator humanizador’ do sistema de educação na modalidade a distância (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

”

Outro aspecto a considerar é que muitos alunos – particularmente aqueles que procuram a EaD como meio para o seu desenvolvimento acadêmico – chegam ao curso com certa insegurança por estarem adentrando em um mundo digital ao qual estão pouco familiarizados justamente por não ter feito parte de sua vida de estudante até então. Além dessa insegurança quanto ao uso das tecnologias – hoje, cada vez mais presentes no dia a dia dos indivíduos –, a falta do professor, de forma presencial a seu dispor em uma sala de aula convencional, também é um fator que desencadeia inquietudes nos estudantes. É, nesse momento, que a figura do tutor presencial se torna relevante para o desenvolvimento do curso. É dele que irá partir o apoio necessário ao estudante, por meio de orientações e estímulos ao estudo. Assim, evita que o aluno se sinta abandonado. É na figura do tutor presencial que o aluno irá encontrar respostas que irão lhe trazer a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem, com uma maior agilidade no momento de solucionar os problemas relacionados a seu curso.

3 METODOLOGIA

A proposta deste trabalho concentra-se em uma revisão bibliográfica, usada como procedimento técnico para a elaboração deste artigo. Em relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2008, p. 50) assinala que ela “[...] é desenvolvida através de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além de livros, recorreremos, também, à internet como fonte de pesquisa. Com base na pesquisa bibliográfica, foi possível obter as informações que nortearam o trabalho desenvolvido, especialmente por meio da análise das ideias de autores cujos estudos abordam as nuances dessa modalidade educacional. Dessa forma, procuramos descrever o estado da arte e demonstrar o quanto as pessoas precisam conhecer, aceitar e entender a educação a distância como uma nova forma de ver o ensino. Além disso, buscamos trazer à tona pontos relevantes que facilitem o entendimento de certas concepções e ideias inerentes a essa modalidade de ensino, bem como entender o papel do tutor presencial nos polos de apoio UAB, uma peça fundamental na concepção da educação a distância.

Optamos, ainda, por uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, sem preocupação em apresentar resultados e números, mas, sim, com a finalidade de descrever a realidade tanto no que tange aos desafios enfrentados na EaD quanto em relação à atuação do tutor presencial e seu papel diante dos acadêmicos matriculados na modalidade a distância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram realizadas observações acerca de alguns desafios enfrentados pela educação a distância e o seu acesso, de modo a atingir todas as pessoas que buscam uma nova perspectiva de ensino que está em consonância com sociedade atual em constante transformação, especialmente pela necessidade de se qualificar para competir num mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Para que algumas barreiras apontadas sejam vencidas na oferta da EaD, entendemos ser necessária uma permanente qualificação dos profissionais que atendem essas áreas, como os tutores presenciais, que estão diretamente ligados ao educando e servem de elo entre a universidade que oferece o curso e os alunos dispostos a estudar e buscar uma nova forma de ver e fazer a educação, comprometidos em buscar o seu aprendizado de forma efetiva, aberto às novas possibilidades que um curso EaD pode oferecer.

Podemos afirmar, ainda, que a modalidade a distância precisa ser encarada com seriedade, tanto pelos órgãos educacionais que oferecem essa modalidade de ensino quanto pelos alunos, os quais optam, por diferentes motivos, pela EaD. Necessário se faz, igualmente, desmistificar a visão equivocada de que a qualidade de ensino nessa modalidade é inferior à educação presencial. É preciso clarificar que, por meio dessa modalidade, o profissional formado terá, igualmente, condições de se tornar um cidadão pronto e consciente para atuar em sociedade, sendo motivado não só a gerar novos conhecimentos, mas também a utilizar novas técnicas no seu ambiente de trabalho.

A oferta e a procura de cursos EaD vêm crescendo no país, por isso as instituições de ensino precisam se estruturar para oferecer uma educação de qualidade, de modo a formar e a qualificar os profissionais que nessa área atuam. Ademais, precisam inovar na forma de oferecer o curso, disponibilizando um bom material didático e a possibilidade de fazer uso dos diferentes *softwares* que estão disponíveis para o aprimoramento na área educacional.

Aos tutores presenciais, peças-chave nesse processo de ensino, cabe deter o conhecimento eficaz quanto ao uso da plataforma do ambiente virtual de aprendizagem, ter sólido domínio teórico-pedagógico e do conteúdo, e estar atento aos conhecimentos prévios dos acadêmicos e o que eles buscam, mas sempre atentos às características individuais de cada sujeito. Com a revisão bibliográfica realizada, além de perceber a crescente oferta, procura e consolidação dos cursos EaD, também percebemos que subjazem à atuação do tutor presencial múltiplas atribuições, o que nos permite reconhecê-lo como um professor.

Cabe sublinhar, por fim, que necessário se faz viabilizar ao tutor, para a realização de seu trabalho, uma estrutura pedagógica qualificada, uma vez que seu papel está para além de um simples assistente – um tutor esperando os acadêmicos no polo presencial. Ele exerce, seguramente, uma função pedagógica para a qual lhe é requerida qualificação e demanda um grande conhecimento teórico-prático para exercer atividades didático-pedagógicas nesse novo universo em que se inserem os cursos EaD.

5 REFERÊNCIAS

ASSIS, E. M. **Gestão do Sistema Tutorial, à luz do imaginário do tutor e do aluno**. 2007. Dissertação (Mestrado profissional em Tecnologia e Comunicação na Formação em EAD) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2007.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27933, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº. 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. **Portal FNDE** [recurso on-line]: legislação, Brasília, DF, não paginado. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRZEZINSKI, I. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. Brasília: UNB, 1992.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V. et al. (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: EdUNESP, 1998. p. 161-174.

CAVELLUCI, L. C. B. **Estilo de aprendizagem**: em busca das diferenças individuais. [S.l: s.n.], 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5049/mod_resource/content/1/estilos_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 18 out.2019.

FARIA, E. V. O tutor na educação a distância: construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora. **Scientia FAER**, Olímpia, SP, ano 2, v. 2, jan./jun. 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170802100911.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

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

GONZALES, M. S. A arte da sedução pedagógica na tutoria em educação a distância. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 11., 2004, Salvador, BA. **Anais...** Salvador, BA: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2004. Não paginado. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/001-TC-A1.htm>. Acesso em: 27 jan. 2020.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. *In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.) Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 96-106.

KERCKOVE, D. **A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade**. Lisboa, PT: Relógio d'Água, 1997.

KERCKOVE, D. **Connected intelligence: the arrival of the web society**. Toronto, CAN: Somervillehouse Books, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA JÚNIOR, A. S.; PRETTO, N. L. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. *In: PRETTO, N. L. Tecnologias e novas educações*. Salvador, BA: EdUFBA, 2005.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (orgs.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

OLIVEIRA, G. M. S. **Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PERNÍAS, P. Educação a distância faz ganhar tempo. **Nova Escola**, São Paulo, não paginado, 2002.

PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá, MT: NEAD-IE-UFMT, 1996. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/182436526/EAD-uma-pratica-educativa-mediadora-e-mediatizada#scribd>. Acesso em: 05 ago.2019.

TOSCHI, M. S. O tempo e o espaço e a educação a distância. **EccoS**, São Paulo, v.10 n.1., p.23-38, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71510102.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

Imagem de Capa – Disponível em Freepik: https://br.freepik.com/fotos-gratis/tutor-que-explica-a-pesquisa-especifica-do-aluno-na-biblioteca_5890040.htm#page=1&query=tutor%20online%20education&position=13



Relato de **atividades sociais** realizadas no Polo UAB Aracruz/ES como

Estratégia de interação e redução da evasão

Maria Goretti Moro Gomes

Coordenadora do Polo UAB Aracruz (ES)
coordenacaouab.acz@gmail.com

Maria Marta Modenesi Corti

Professora de Suporte Pedagógico do Polo UAB Aracruz (ES)
martamodenesi@gmail.com

Leonardo Reis Milagres

Tutor Presencial do Curso de Licenciatura Letras-Português/IFES – Polo UAB Aracruz (ES)
pitsleo@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo aborda a importância do encontro presencial na modalidade de educação a distância (EaD), especificamente no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em Aracruz (ES), como forma de aproximar o estudante dos seus colegas e da instituição. Assim, por meio do desenvolvimento de atividades práticas e sociais, buscamos reduzir a evasão. Apresentamos a descrição, *links* e fotografias de atividades realizadas no referido polo, entre 2012 a 2019. Ademais, demonstramos o percentual de evasão relacionando-o às estatísticas dos cursos de modo geral e em relação aos estudantes que participaram dos referidos projetos. Além disso, descreve como a instituição se organiza para realizar as atividades; demonstra, via dados estatísticos, a redução da evasão entre

os estudantes que participaram dos projetos. Apresenta, também, imagens e depoimento dos estudantes, por meio das quais é possível comprovar o desenvolvimento da união, interação, afetividade e o enriquecimento dos conteúdos acadêmicos, o que fortalece a instituição e a sensibilidade para realizar atividades práticas e sociais que contribuam para o bem-estar da comunidade. Essas atividades, embora sejam destinadas ao público em geral, priorizam a participação de estudantes e de professores da educação básica da rede pública e grupos específicos, como os da terceira idade.

Palavras chave: Encontro. Atividade prática e social. Afetividade. Interação. Evasão.

1 INTRODUÇÃO

A evasão é um grande problema quando se trata do ensino superior a distância. Outro problema é a dificuldade de conseguir a presença física dos estudantes nos polos de apoio presencial para realização de atividades, principalmente quando se trata de atividades não obrigatórias para conclusão do curso. O encontro desses estudantes constitui-se, todavia, num aspecto fundamental para que se desenvolva o sentimento de pertença à instituição, criem-se laços afetivos e se promova a interação entre eles e deles com a equipe dos polos e cursos. Consideramos, ainda, que a visibilidade e fortalecimento da instituição, assim como o envolvimento da comunidade e gestores das instituições mantenedoras constituem outros pontos importantes para o sucesso dos cursos nos polos.

Diante dessas constatações, a equipe do Polo de Apoio Presencial da UAB e do Centro de Formação de Professores José Modenese, localizados em Aracruz (ES), procura motivar os estudantes a participarem de atividades práticas com objetivo de reduzir a evasão, dar visibilidade ao polo e retribuir a comunidade – comunidade esta que, via impostos, custeia os cursos ofertados – com serviços relacionados aos conhecimentos acadêmicos adquiridos pelos alunos, via palestras, oficinas, dentre outros. Dessa forma, nosso objetivo é abordar a importância do encontro presencial na modalidade de educação a distância (EaD), em específico no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Aracruz (ES), como forma de aproximar o estudante dos seus colegas e da instituição, por meio do desenvolvimento de atividades práticas e sociais, com vistas a reduzir a evasão.

Cientes de que múltiplos fatores levam à evasão e que muitos caminhos precisam ser percorridos para reduzi-la, quando está ao alcance da instituição, as ações desenvolvidas por nossa equipe obtêm bons resultados e indicam que 89% dos egressos concluem os cursos, quando consideramos os estudantes que participaram dos projetos propostos pelo Polo UAB, demonstrando a grande importância dos momentos presenciais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Polo de Apoio Presencial da UAB e Centro de Formação de Professores José Modenese, localizado em Aracruz (ES), foi criado pela lei municipal nº 3.174, de 30 de dezembro de 2008, e inaugurado no mesmo ano. É mantido pela prefeitura municipal e faz parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Constitui-se como um espaço importante para o município e região, pois se traduz na oportunidade de continuidade dos estudos para jovens que não teriam outra forma de estudar, além de ser um ponto de referência para formações e de compartilhamento de saberes e experiências, conforme detalha Gomes (2015, p. 77-78):

“

O espaço físico do Polo UAB Aracruz, além de oportunizar a possibilidade de formação inicial e continuada aos jovens e professores do Município e regiões vizinhas, também é utilizado para formações continuadas de professores da rede municipal e funcionários públicos municipais, constituindo-se ainda um espaço para reuniões das secretarias municipais com seus funcionários e comunidade. Assim, incentiva e contribui para o desenvolvimento do Município, por intermédio dos cursos de formação para aqueles que não poderiam se deslocar para estudar, evitando saída de pessoas para outros centros urbanos. Além disso, propicia, ainda, por meio de atividades realizadas pelos alunos dos cursos e projetos junto às Universidades, a aproximação da comunidade local para momentos de discussões e abordagens de temas relevantes, mediante o compartilhamento dos saberes construídos no espaço acadêmico com a comunidade local e, por isso, contribuindo para a melhoria dos serviços prestados à população).

”

Assim, ao iniciar suas atividades com a oferta dos cursos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), a equipe do Polo UAB Aracruz (ES) sentiu necessidade de envolver os estudantes em atividades que pudessem enriquecer os conhecimentos adquiridos por eles ao longo dos cursos e, ao mesmo tempo, compartilhá-los com a comunidade que, via impostos, paga os custos desses cursos.

Nossas intenções corroboram com Cavaleiro, Romano e Neto (2012, p.2) quando afirmam que a educação a distância (EaD) apresenta dificuldade na questão do envolvimento dos alunos em atividades práticas e sociais com a comunidade local, atividades estas que trabalhem o lado humano, de responsabilidade social e a prática profissional, considerando esses pontos cruciais para a formação plena do aluno.

Nesse viés, desenvolvemos, entre 2012 a 2019, várias atividades que, apesar de suas especificidades, buscavam contribuir, em linhas gerais, para a interação entre os estudantes e deles com a equipe do polo e da comunidade, com intuito de desenvolver o sentimento de pertença e contribuir na redução da evasão; exercitar e enriquecer os conteúdos acadêmicos, uma vez que precisavam dominá-los para realizar as tarefas planejadas; compartilhar os saberes construídos no espaço acadêmico e prestar serviços à comunidade, em especial, professores e estudantes da educação básica do município e da região; e fortalecer os laços afetivos entre os atores que convivem no espaço do Polo UAB e fazem o dia a dia dos cursos em desenvolvimento. Além desses objetivos, também buscávamos como resultado certificar o estudante para contribuir nas horas necessárias para complementar sua formação curricular no que se refere à comprovação das atividades acadêmicas curriculares complementares (AACCs) e dar visibilidade/divulgar o Polo UAB no município e na região. Convém lembrar que, no entendimento de Alves, Bueno e Rolon (2017, p. 5), é importante que o discente veja

“

[...] no PAP um lugar de aconchego, de acolhimento, local onde é bem tratado, bem informado, bem direcionado, esse aluno acaba por sentir aquele espaço, aquelas pessoas, aquele curso e a instituição como algo positivo em sua vida, e passa então a retribuir o que recebe, estando presente, defendendo as pessoas, o local, a Instituição e o curso que realiza.

”

Assim, sempre motivamos os estudantes a participarem das programações e, à medida que vão se envolvendo, o entusiasmo dos participantes cresce, de modo que todos os eventos programados foram realizados com excelência. Em sua maioria, os eventos contavam com uma abertura oficial na qual se faziam presentes autoridades municipais e representantes das Instituições de Ensino Superior (IES). Em linhas gerais, sua programação era composta por atividades relacionadas às áreas de atuação de cada curso envolvido e aconteciam via palestras, debates, oficinas, exposições de trabalhos práticos e teóricos, as quais eram abertos ao público em geral e, em alguns casos, direcionados para grupos de terceira idade, professores e estudantes da educação básica.

Dentre as iniciativas que tivemos, destacamos a seguir doze eventos/projetos que realizamos. Todos envolveram estudantes das graduações e ou especializações em desenvolvimento no Polo UAB Aracruz (ES), os quais não temos como detalhar neste trabalho. Pretendemos, contudo, pinçar deles aspectos que comprovam a participação dos estudantes e o cumprimento dos objetivos propostos. Para ilustrar e acrescentar outros detalhes, como a programação, por exemplo, acrescentamos os endereços eletrônicos de divulgação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e pela Prefeitura Municipal, disponíveis na data de elaboração deste artigo. Assim, registramos no Quadro 1 os eventos apresentados s neste relato.

Evento	Link: programação	Período
I Semana Cultural e Acadêmica do Polo de Apoio Presencial da UAB e Centro de Formação de Professores José Modenese – Aracruz (ES)	http://pma.es.gov.br/noticia/2836/	11/06 a 15/06/2012
I Encontro de Física do Polo UAB Aracruz (ES): Física Fácil de Aprender	http://www.aracruz.es.gov.br/noticia/3132/	30/10 a 01/11/2012
II Semana Acadêmica e Cultural do Polo UAB Aracruz (ES)	http://aracruz.es.gov.br/noticia/4868/	30/06 a 04/07/2014
III Semana Acadêmica e Cultural do Polo UAB Aracruz (ES)	http://www.pma.es.gov.br/noticia/7217/ http://www.sead.ufes.br/noticias/iii-semana-academica-e-cultural-do-polo-uab-a-aracruz-es/	05/07 a 07/07/2016
Palestra História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: diálogo com as leis nº 10.639 e nº 11.645	http://sead.ufes.br/	13/09/2016
Seminário Integrado do Polo UAB Aracruz (ES)	http://aracruz.es.gov.br/noticia/8031/ http://pma.es.gov.br/noticia/8047/ http://www.sead.ufes.br/noticias/seminario-integrado-do-polo-uab-aracruz/	08,12,13,19 e 21/06/2017
Projeto Oficina de Informática: "Ensinando e Aprendendo com a Terceira Idade" (internet básica)	http://www.pma.es.gov.br/noticia/85280/	06/11 a 11/12/2017
Projeto 170 anos do município de Aracruz: uma trajetória vitoriosa	http://www.pma.es.gov.br	08, 24 e 25/04/2018
Palestra Angústia, Desejo e Amor	http://www.sead.ufes.br/noticias/polo-uab-de-aracruz-promove-palestra-angustia-de-sejo-e-amor/	04 e 18/07/2018
Projeto Resgate Histórico: Memorial do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Centro de Formação de Professores José Modenese – Aracruz (ES)	http://www.aracruz.es.gov.br/noticia/87090/ http://www.pma.es.gov.br/noticia/87398/	25/02 a 08/07/2019
Participação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Letras Português/IFES e de Licenciatura em Informática/IFES na Comissão Julgadora Municipal (6ª Edição 2019) – Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED)	http://sead.ufes.br/	21/08 a 02/09/2019
Participação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Letras Português/IFES na Comissão Julgadora Municipal da 15ª Edição Especial do Concurso Programa Agrinho 2019, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz (SEMED)	http://sead.ufes.br/	28/08 a 17/09/2019

Quadro 1 – Eventos/projetos do Polo UAB Aracruz (ES) realizados entre 2012 e 2019
Fonte: Elaborado pelos Autores (2019)

Dado o exposto, é importante lembrar que Vieira (2018) em seus estudos, ao apontar as estratégias institucionais para controle da evasão, conclui, entre outros fatores, que o

“

[...] desenho do curso e as práticas pedagógicas adequadas ao perfil e às peculiaridades dos alunos que estudam pela EaD, a flexibilidade e a afetividade nos contextos formativos contribuem para a permanência dos alunos no curso e agregam qualidade na aprendizagem, lembrando que, quanto mais interação e atenção é proporcionada ao aluno, menor é a taxa de evasão (VIEIRA, 2018, p. 357).

”

Nesse sentido, buscando evidenciar a **afetividade e a interação entre os estudantes e deles com a equipe do Polo UAB e comunidade**, apresentamos algumas imagens de eventos distintos, mas todos organizados e realizados com envolvimento dos alunos, tutores e funcionários do Polo UAB. Normalmente, os eventos contam com parcerias que envolvem

as secretarias municipais, como as de Comunicação, Turismo, Educação e Instituições de Ensino Superior Pública, neste caso as IES parceiras na oferta de cursos.

O evento “Projeto Resgate Histórico: Memorial do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Centro de Formação de Professores José Modenese – Aracruz (ES)” foi além no que diz respeito às parcerias, pois houve envolvimento do curso de arquitetura e urbanismo, ofertado por uma faculdade particular, que construiu uma maquete virtual contando a evolução do espaço físico do Polo UAB, da Secretaria Municipal de Educação/ Programa Parceria Pela Valorização da Educação (PVE). Envolveu, também, uma empresa privada que participa do programa, a qual patrocinou o mobiliário de vidro para exposição dos objetos que compõem o acervo de resgate histórico, organizado durante o projeto, e de empresas menores que foram procuradas pelos estudantes. Nesse projeto, houve ainda a participação de pessoas da comunidade que fizeram parte da história do Polo UAB, como a família do homenageado in memoriam, o Senhor José Modenese, que dá nome à instituição e o antigo dono de uma loja de móveis que funcionou no antigo prédio.

3 METODOLOGIA

Para organizar atividades dessa monta, há necessidade de envolvimento intenso da equipe do Polo UAB. São meses de planejamento, momentos em que a coordenação do polo assume a liderança com a parceria dos poucos funcionários, tutores e parceiros, na organização e no desenvolvimento do evento. Aqueles estudantes que se dispõem a participar – na maioria das vezes, motivados pela necessidade de certificação para complementar seu histórico escolar no que diz respeito à comprovação das atividades acadêmicas curriculares complementares (AACCs), pré-requisitos para sua formação – vêm com mais frequência ao polo, trabalham em equipe, criam laços de amizade muito forte, o que influi, significativamente, no fortalecimento de sua permanência no curso.

Notamos uma grande diferença, pois esses alunos se tornam conhecidos de todos, ao passo que, muitas vezes, não conseguimos identificar pelo nome os alunos que ficam mais distantes e comparecem ao polo apenas para realização de provas. Nas imagens apresentadas a seguir, identificamos o evento e alguns dos muitos momentos que ocorreram e que retratam a união do grupo, o fazer com entusiasmo; ou seja, ir além, ao caprichar num lanche ou oferecer um presente ao palestrante, o envolvimento com instituições e comunidade e a frequência desses alunos no polo para além da dos momentos presenciais.



Figura 1 – Momentos dos eventos realizados no Polo UAB Aracruz (ES)
 Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

Na Figura 1, podemos observar a “Palestra Planejando o amanhã: como investir hoje o seu dinheiro”, ministrada pelo estudante do curso de bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), membro da comissão organizadora e funcionário do Banco do Brasil em Aracruz, durante a II Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB – Aracruz (ES). Em seguida, estudantes e a tutora presencial do curso de licenciatura em História da UFES, responsáveis pela atividade, coordenadora do polo UAB Aracruz,

palestrantes e representante da Secretaria de Educação, ao final da palestra: “O Estatuto da Criança e do Adolescente sob o Enfoque dos Direitos Humanos” ministrada pelo Juiz de Direito da Primeira Vara Criminal de Aracruz (ES) e pelo psicólogo da Coordenadoria da Infância. Essa palestra contou com a participação de um público expressivo, incluindo membros do conselho tutelar da criança e do adolescente (na segunda imagem) e professores da rede pública. Na sequência, imagem da atividade de abertura da III Semana Cultural e Acadêmica.



Figura 2 – Imagens do “Projeto Resgate Histórico: Memorial do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Centro de Formação de Professores José Modenese – Aracruz (ES)”
 Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

Na Figura 2, alguns momentos do “Projeto Resgate Histórico: Memorial do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Centro de Formação de Professores José Modenese – Aracruz (ES)”. Na primeira imagem, a Comissão organizadora; e, na se-

gunda, a cerimônia de culminância do projeto: estudante do curso de licenciatura em Letras – Português entregando placa de homenagem à família do Senhor José Modenese – filha, genro e neta.



Figura 3 – Momentos de planejamento da comissão organizadora da I Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB – Aracruz (ES) | Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

A Figura 3 traz um pouco dos momentos de planejamento da comissão organizadora da I Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB – Aracruz (ES), que envolveu estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFES e a coordenadora do Polo UAB. Após, mostramos a confraternização temática (decoração e comidas juninas) entre palestrante e coordenadora do curso de licenciatura em Filosofia e de especialização em Filosofia e Psicanálise para professores da UFES, estudantes e funcionários do Polo UAB, realizada após a “Palestra Angústia, Desejo e Amor”.

Outro ponto que destacamos é a oportunidade que esses estudantes têm de **exercitar e enriquecer os conteúdos acadêmicos de seus cursos**, especialmente das licenciaturas. Um tipo de atividade que compõe praticamente todos os eventos são as oficinas e, para desenvolvê-las, os estudantes precisam dominar os conteúdos e as técnicas pedagógicas para compartilhá-los. Muitos estudantes nunca exerceram a prática de ensino e, com a ajuda de colegas mais experientes e tutores, enfrentam o desafio de ensinar quando estão planejando e desenvolvendo as atividades da

oficina. Uma vez realizada com sucesso, os estudantes se tornam mais confiantes e desenvolvem experiências e ações que permitem associações dos estudos realizados com suas práticas profissionais. Eventos como os que apresentamos são momentos de aprendizado, trabalho, interação, confraternização, bate-papo, descontração e diálogo. Nesse sentido, concordamos com Daudt e Behar (2013, p.420) quando dizem que “[...] no diálogo, há construção de conhecimento que vem atravessada por aspectos, não só cognitivos, mas também afetivos”. Ainda segundo as autoras, é importante considerar o

“

[...] suporte pedagógico e tecnológico dado aos alunos pode ser decisivo no enfrentamento de sentimentos de isolamento e solidão durante o processo formativo. A qualidade e a agilidade do auxílio prestado ao estudante frente às dificuldades com a utilização do ambiente e aos conteúdos são fundamentais para que o aluno não perca o entusiasmo, sinta-se acolhido e à vontade no estudo on-line (DAUDT; BEHAR, 2013, p. 420).

”

Quanto à **prestação de serviços à comunidade**, podemos afirmar que esta é uma ação que sempre buscamos oferecer, pois entendemos que o espaço acadêmico precisa retribuir os impostos que custeiam os cursos e também compartilhar seus saberes e fazeres, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população. Esperamos, porém, que

“

[...] o aprendizado no curso superior seja meta e veículo de domínio da pesquisa, da ciência, da profissionalização consciente, da realização pessoal e do aprimoramento intelectual e político do cidadão. Enfim, que seja o preparo para servir a comunidade e a sociedade e participar dela em suas categorias políticas, sociais e administrativas (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 14).

”

Organizar e executar eventos com duração de semanas ou meses, em alguns casos, não é tarefa fácil quando se trata da modalidade EaD, uma vez que a maioria dos alunos trabalha, já tem responsabilidades com família constituída e reside, normalmente, em vários municípios. Entendemos, no entanto, que ações como essas são de fundamental importância. Nesse aspecto, Cavaleiro, Romano e Neto (2012, p.3) clarificam essa questão ao afirmarem que a

“

[...] EaD em sua concepção não é recente, mas se projetou de maneira espetacular com a evolução das tecnologias de comunicação como a internet e as transmissões via satélite. Dada a importância que os recursos tecnológicos representam na aplicação da EaD, acredita-se que o modelo não está mais na fase de aceitação, pois essa fase já foi superada. Mas enfrenta ainda algumas dificuldades, como o envolvimento do aluno em atividades práticas, com aproximar o aluno EaD de atividades sociais, como proporcionar integração entre Universidade, polo e comunidade? Ações essas que na modalidade presencial são bem desenvolvidas e já rotineiras. Uma instituição que atua com EaD, tem como missão, em relação à universalização da educação, fazer dessa modalidade um meio que proporcione aprendizagem e conhecimento sem nenhum prejuízo em comparação ao ensino tradicional, assim sendo busca constantemente novas formas de operação, desenvolvendo novas tecnologias, novos processos, ou novas atividades, isso para trazer para alunos da modalidade condições de aprendizagem que qualifique o egresso a atuar com plenitude, há grande responsabilidade em fazer do modelo educacional, um modelo que realmente ofereça e proporcione o desenvolvimento de todas as habilidades e competências necessárias para a atuação.

”

Acreditamos que essas atividades, conforme pode ser visualizado nas imagens a seguir, são de fundamental importância para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança do estudante ao aplicar os conhecimentos adquiridos, o que motiva sua permanência nos cursos, além de contribuir para a melhoria dos serviços e qualidade de vida na região.



Figura 4 – Momentos de eventos/oficinas realizadas no Polo UAB Aracruz

Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

A Figura 4 registra alguns momentos da “Oficina Mecânica: Densidade – Submarino na Garrafa” e “Oficina Experimento de Física do Cotidiano e de baixo custo”, atividades desenvolvidas pelos estudantes da licenciatura em Física da UFES com estudantes do ensino médio de escola pública estadual nos eventos “I Encontro de Física: Física Fácil de Aprender” e a “Oficina Experimento de Física do cotidiano e de baixo custo”, realizadas por estudantes do curso de licenciatura em Física da UFES

para estudantes do ensino Médio durante a I Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB – Aracruz (ES). Na terceira imagem, um pouco de como foi a “Oficina Trabalhando com “LibreOffice (Writer e Calc)”, organizada e realizada pelo tutor presencial e estudantes do curso de licenciatura em Informática da IFES para funcionários administrativos da Prefeitura Municipal, durante a II Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB – Aracruz (ES).



Figura 5 – Momentos da seleção de trabalhos: “Programa Agrinho e Olimpíadas de Língua Portuguesa”

Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

Na Figura 5, seleção de trabalhos pela comissão julgadora composta pelo tutor presencial e estudantes dos cursos de licenciatura em Letras-Português e licenciatura em Informática da IFES no “Programa Agrinho e Olimpíadas de Língua Portuguesa”. Nas duas imagens seguintes, oficina, com o título “O outro que não sou eu, é quem?”, ministrada pelos estudantes do curso de licenciatura em Filosofia da UFES para alunos do ensino médio de escola pública, durante a III Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB – Aracruz (ES).



Figura 6 – Momentos de prática em atividades do Polo UAB Aracruz
 Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

Observamos, na Figura 6, momentos de prática na “Oficina de modelagem em argila e do artesanato”, realizada pelos estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFES para a comunidade. Essas atividades foram desenvolvidas no laboratório pedagógico de Artes Visuais, durante a I e III Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB Aracruz (ES). Nas duas últimas imagens, alunos e professora na “Oficina ações preventivas em saúde”, ministrada pelos estudantes do curso de especialização em Epidemiologia da UFES, ocasião em que realizaram testes rápidos e aplicaram vacinas. Essa atividade também foi realizada durante a III Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB Aracruz (ES).

Entendemos que, quanto mais prestígio tem a instituição que oferece o curso, mais motivado o aluno fica para concluí-lo. Esse é um argumento que sempre usamos ao conversar com estudantes que estão prestes a abandonar o curso e que não apresentam um motivo aparente que não seja a motivação. Sempre

mostramos que ele teve a oportunidade de ser selecionado para fazer um curso em uma instituição bem avaliada. Aliado a isso, o desenvolvimento dessas atividades se constitui numa excelente oportunidade para dar visibilidade aos trabalhos realizados pelos estudantes das graduações e especializações; divulgar o Polo UAB para que a população tenha conhecimento do serviço que tem a seu dispor e também para o fortalecimento da instituição, pois são momentos em que somos prestigiados pelas autoridades locais e gestores das IES que, com a proximidade, conhecem o trabalho realizado e tornam-se mais sensíveis para atendimento às nossas necessidades. Todos que nos visitam conhecem as instalações físicas, as necessidades e as produções de nossos estudantes, assim como aqueles que acessam as redes sociais, pois – como pode ser visto nos endereços eletrônicos já apresentados neste relato – buscamos divulgar a maioria dos nossos eventos. Algumas imagens mostram o que acabamos de argumentar.



Figura 7 – Imagens que registram momentos dos eventos do Polo Aracruz
 Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

Na Figura 7, um pouco da “Exposição de fotos com atividades dos cursos ativos no Polo UAB Aracruz/2012” (vista externa, em parede de vidro de frente para rua) durante o evento I Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB Aracruz. Na terceira imagem, registramos a exposição de trabalhos na III Cultural e Acadêmica do Polo UAB Aracruz, realizada pelos estudantes do curso de licenciatura em Artes

Visuais da UFES. Ao centro, a imagem registra a cerimônia de abertura do Seminário Integrado do Polo UAB Aracruz (ES). Composição da mesa da esquerda para a direita: Diretor Acadêmico da SEAD-UFES e Coordenador Adjunto da UAB-UFES, Presidente da Câmara Municipal, Prefeito Municipal, Secretária Municipal de Educação e estudante do Polo UAB Aracruz.



Figura 8 – Eventos realizados pelo Polo UAB Aracruz | Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

A Figura 8 traz o Auditório do Polo UAB Aracruz repleto, na maioria por professores da escola pública, durante a palestra: “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: Diálogo com as leis nº 10.639 e nº 11.645”. Na sequência, estudantes e equipe do Polo UAB Aracruz (ES) participando dos desfiles cívicos em comemoração

ao aniversário do município de Aracruz como parte dos projetos “170 Anos do Município de Aracruz: Uma Trajetória Vitoriosa” e “Resgate Histórico: Memorial do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Centro de Formação de Professores José Modenese – Aracruz (ES)”.

4 RESULTADOS

Os resultados dessas ações podem ser evidenciados no dia a dia da instituição, pois de imediato há construção de laços afetivos, o que torna os estudantes mais próximos entre si e da equipe do Polo UAB. Diferentemente dos demais, que muitas vezes não conhecem nem são conhecidos pelos demais colegas e equipe do polo, já que vêm apenas para as provas e apresentações de trabalho, os estudantes que participam desses eventos são bastante conhecidos. É o que vemos, por exemplo, nas respostas dos estudantes que integraram a comissão organizadora do “Projeto Resgate Histórico do Polo UAB Aracruz (ES)”, quando perguntados sobre os pontos positivos no Projeto, os quais apresentamos nos excertos (notas de campo) a seguir.:

1. A organização. As pessoas envolvidas deram o melhor de si para que se tornassem um excelente tema.
2. Despertar o senso de trabalho em equipe nos alunos.
3. Maior proximidade da direção do Polo com os alunos e vice-versa.
4. Conhecimento sobre o polo e sobre o José Modenese. Foi muito enriquecedor adquirir e transmitir essa história que poucas pessoas sabiam.

5. Foi um momento de sucesso, onde tudo o que foi planejado teve êxito. Acredito que o público presente conseguiu conhecer um pouco da história do Polo UAB.

6. Considero positivo a colaboração e o empenho de todos os colegas no projeto, assim como do Polo, que deram total apoio resgatando informações e transmitindo de maneira clara e objetiva para todos nós, tornando o projeto bem-sucedido.

7. Dois aspectos: o empenho da direção do polo na organização das equipes bem como na distribuição das atividades.

8. O envolvimento de todos os integrantes durante a elaboração e execução do projeto. (Notas de campo dos autores).

Os estudantes ainda apontam, nesse sentido, quando perguntados sobre os pontos negativos:

9. A falta de interesse de alguns alunos participar do projeto.

10. Dificuldade de mobilização dos envolvidos, pois os horários são diversos além dos afazeres de cada um. (Notas de campo dos autores)

Os encontros para organização dos eventos permitem momentos de trabalho e de descontração que levam a um envolvimento para além do espaço acadêmico. Muitas vezes, os problemas de ordem pessoal são colocados no grupo e compartilhados entre os participantes. Esse envolvimento permite conhecê-los melhor e intervir, normalmente, com uma boa conversa, para que voltem, quando é o caso, a frequentar o curso. A autoconfiança e a satisfação em aplicar seus conhecimentos e construir um trabalho em prol da comunidade também são percebidas e tema das sugestões deixadas por esses alunos quando perguntados sobre a avaliação da sua participação no projeto, conforme depreendemos das vinhetas narrativas a seguir:

11. Me dediquei bastante para que esse projeto fosse realizado, é claro que com a ajuda dos colegas tudo facilitou.

12. Participar do projeto foi uma oportunidade única que agregou conhecimentos sobre a história de Aracruz e também foi divertido e edificante trabalhar com colegas de outros cursos e com a administração do Polo. Quanto minha participação, acredito que tenha sido boa na medida do possível.

13. Consegui contribuir na medida do possível, buscando delegar algumas funções principalmente na parte da pesquisa, para não sobrecarregar os colegas. Não consegui estar presente em todas as reuniões devido a correria do dia a dia, porém busquei me comprometer ao máximo nas atividades que desenvolvi para que pudéssemos atingir a nossa meta.

14. Parabenizar a todos os envolvidos no trabalho, desde os funcionários até aos alunos dos outros cursos, em especial aos colegas que se fizeram presentes e engajados constantemente no polo e indo atrás das pesquisas, informações, montagem, lanche e etc. garantindo que a apresentação fosse um sucesso. (Notas de campo dos autores)

Dos cursos já concluídos e nos quais os alunos participaram dos projetos elencados neste artigo, quando consideramos o total das matrículas, o percentual de estudantes que concluíram o curso é de 38% e dos que se evadiram é de 62%. Quando consideramos esses mesmos cursos, mas utilizamos os dados referentes apenas aos estudantes que participaram dos projetos, ressaltando que alguns fizeram mais de um projeto, mas aqui o consideramos apenas uma vez, o percentual de estudantes que concluíram o curso é de 89% e dos que se evadiram é de 11%. Dentre os cursos ainda ativos, quando consideramos o total das matrículas, o percentual de estudantes que, nesta data, estão frequentando o curso de 58,9% e dos estudantes que não estão frequentando o curso é de 44,1%. Quando consideramos esses mesmos cursos e data, mas utilizamos os dados referentes apenas aos estudantes que participaram dos projetos, ressaltando que alguns fizeram mais de um projeto, mas aqui o consideramos apenas uma vez, o percentual de estudantes que estão frequentando o curso é de 84,6% e dos que não estão frequentando o curso é de 15,4%.

As imagens a seguir ilustram os resultados referentes à atuação dos estudantes na prestação de serviços à comunidade, no aprendizado, na divulgação e no fortalecimento do Polo UAB. Na figura 9, referente à “Oficina de Informática Ensinando e Aprendendo com a Terceira Idade” (internet básica), uma se-

nhora diz, em sua avaliação, que não sabia quase nada, mas aprendeu muito no curso, gostou do laboratório, dos professores e quer voltar mais vezes. Apresenta, ainda, o grupo exibindo com orgulho seus certificados e as lembranças feitas pelos organizadores para a “formatura” do curso.

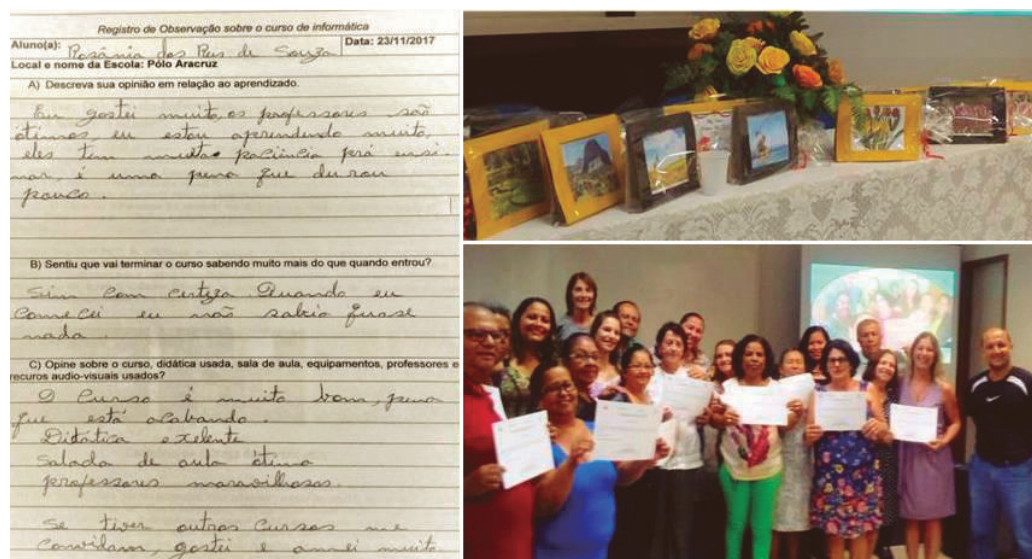


Figura 9 - Imagens de eventos realizados pelo Polo UAB Aracruz | Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

A figura 10 (página seguinte) mostra parte do resultado do “Projeto Resgate Histórico: Memorial do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Centro de Formação de Professores José Modenese – Aracruz (ES)”. Importa sublinhar que o acervo organizado – resultante da pesquisa – está em exposição permanente na instituição.

A figura 11 (página seguinte) apresenta certificado de estudante participante da comissão organizadora, utilizado para comprovação de horas necessárias para complementar sua formação curricular no que se refere à comprovação das Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares (AACCs) e, na sequência, momentos da “Oficina produção de sabão a partir de óleo de cozinha usado” e “Prevenção à dengue com tintura-mãe de citronela”, ministradas pelos estudantes do curso de licenciatura em Química da UFES para grupo de terceira idade, durante a III Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB Aracruz.

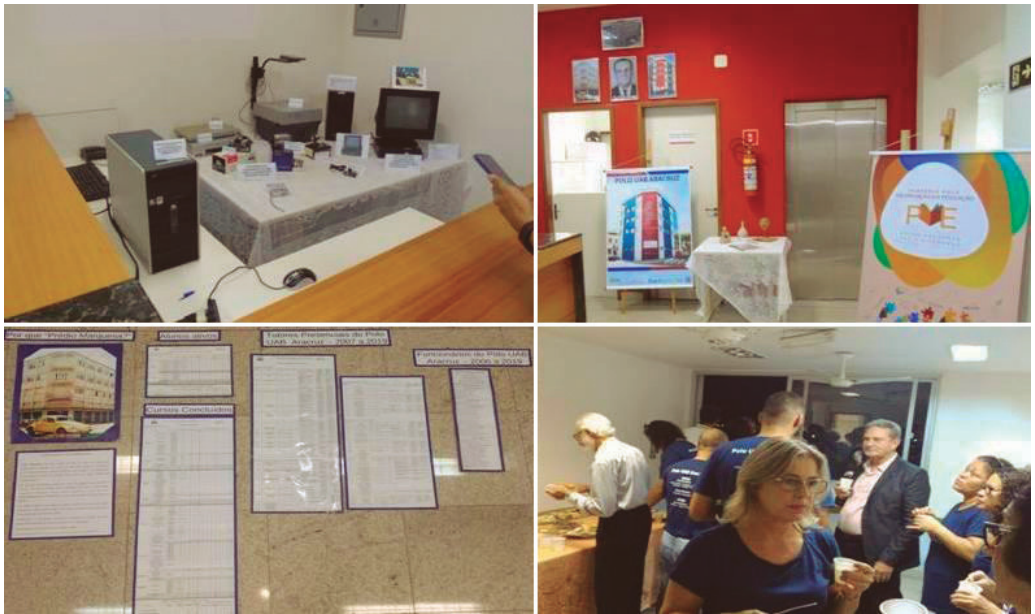


Figura 10 – Imagens de eventos e atividades realizados no Polo Aracruz
 Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)



Figura 11 – Certificado e oficina ministrada na III Semana Cultural e Acadêmica do Polo UAB Aracruz
 Fonte: Arquivos do Polo UAB Aracruz (ES)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Alves, Bueno e Rolon (2017, p.2), entendemos que “[...] a evasão é um assunto que preocupa a todos os envolvidos da EaD, principalmente por este ser um problema multifatorial, haja vista não existir uma única causa que pode ser dirigida por uma única solução”. Alguns motivos são externos à instituição, de ordem pessoal e social, porém nossa

experiência e as pesquisas sobre o assunto nos mostram que outros motivos são internos, como pontuam Bittencourt e Mercado (2014, p. 496):

“

[...] a principal causa da evasão dos alunos no curso está relacionada a problemas endógenos, ou seja, relacionados a instituição de ensino superior. Problemas como: atitude comportamental ligada diretamente à insatisfação com o tutor e professores; motivos institucionais e requisitos didáticos pedagógicos relacionados a problemas com a plataforma e encontros presenciais.

”

recebem por meio do partilhamento dos saberes construídos no espaço acadêmico com a comunidade local e da região.

Nesse viés, é que desenvolvemos as ações elencadas, decorrentes do acompanhamento dos cursos ofertados e que fazem a diferença. Diferença quantitativa, especialmente quando conseguimos reduzir o percentual de evasão. No que se refere aos estudantes envolvidos nos projetos, a diferença é qualitativa e isso vai se refletir não apenas no resultado da evasão, mas também no desenvolvimento do lado humano e de cumprimento do papel social das IES, particularmente no que se refere à sua responsabilidade com os munícipes pagadores de impostos que custeiam os cursos. Esses aspectos tornam-se ainda mais importantes quando se trata de uma cidade do interior com poucas opções para a comunidade e quando o mantenedor é o governo municipal que já assume os custos da educação infantil e fundamental.

Satisfação dos estudantes e da comunidade, fortalecimento dos laços afetivos, interação e aplicação dos conteúdos acadêmicos são resultados que vivenciamos; e, com felicidade, observamos nos gestos, olhos e sorrisos dos envolvidos, os quais tentamos, neste trabalho, mostrar por intermédio das imagens que apresentamos. Dessa forma, entendemos que os projetos devem ser mantidos, intensificados, de modo envolver número maior de estudantes. Para isso, há necessidade de pensarmos estratégias que os motivem e que lhes deem condições de participar, além daquelas que já são utilizadas, ou seja, a necessidade de comprovação das atividades acadêmicas curriculares complementares (AACCs) como pré-requisito para conclusão do curso e os diálogos sobre a necessidade de reverter o que

6 REFERÊNCIAS

ALVES, E. B.; BUENO, A. M.; ROLON, V. E. K. Evasão na EaD: um problema de relacionamento? *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 26., 2017, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu: ABED, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/35.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo. Pearson Education do Brasil, 2007.

BITTENCOURT, I. B.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CAVALEIRO, J. C.; ROMANO, S. M. V.; COSTA NETO, P. L. O. Aproximando os alunos da EaD de atividades práticas: um relato de experiência. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 19., 2013, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: ABED, 2013. p. 1-10. Disponível: <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/317.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DAUDT, S. I. D.; BEHAR, P. A. A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 36, n. 3, p. 412-421, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15543/10229>. Acesso em: 19 nov. 2019.

GOMES, M. G. M. **A produção de sentido tecida na história de vida de uma professora egressa do Curso de Artes Visuais EaD**. 2015. 237p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

VIEIRA, M. F. **A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas**. 2018. 417f. Tese (Doutorado em Educação a Distância e eLearning) – Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, PT, 2018. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7182>. Acesso em: 19 nov. 2019.

Imagem de Capa – Disponível em Freepik: https://br.freepik.com/fotos-gratis/diversas-animadas-melhores-amigas-dando-high-five-juntos-na-reuniao-de-cafe_3955387.htm#page=1&query=group%20students%20&position=27



Experiência: Aulas práticas para o ensino de botânica na EaD

Vivian Almeida Assunção

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

vivian887@gmail.com

Rosani do Carmo de Oliveira Arruda

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

rosani.arruda@ufms.br

RESUMO

O objetivo do texto é relatar a experiência de um minicurso de Botânica para alunos de graduação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ofertado na modalidade a distância. O método incluiu aulas teóricas de Botânica, seguidas de aulas práticas em campo e em laboratório. Foram abordados temas relativos à morfologia vegetal, técnicas de coleta e inclusão de amostras em Herbário, anatomia vegetal e noções básicas de fitogeografia em Mato Grosso do Sul. Ao final, os alunos foram incentivados a confeccionar diversas peças utilizando plantas secas. As atividades foram desenvolvidas nos polos de educação a distância da UFMS de Bela Vista e Porto Murtinho. A participação dos alunos foi ativa e positiva.

Houve uma boa interação durante as atividades desenvolvidas e atribuídas. As docentes levaram em consideração o aprendizado prévio dos alunos durante o curso, com intuito de facilitar a assimilação dos conteúdos e incentivar os futuros professores a desenvolver atividades práticas em suas aulas. Conforme relatos durante o curso e depois de formados, observamos que o curso contribuiu significativamente para a formação dos futuros docentes, os quais solicitaram que mais cursos desse cunho sejam desenvolvidos durante a graduação.

Palavras-chave: Aula em campo. Morfologia vegetal. Anatomia vegetal. Plantas. Artesanato.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências faz parte das disciplinas que constam nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (BRASIL, 1997). O conteúdo atribuído a Ciências e Biologia é melhor assimilado quando inclui aulas práticas durante a disciplina. Importa sublinhar, no entanto, que desenvolver atividades práticas em campo e/ou laboratório nem sempre é possível, pois há escolas sem infraestrutura ou material para o desenvolvimento dessa disciplina.

Ao lecionar no ensino superior ofertado na modalidade a distância, observa-se que a carga horária de aulas práticas é bem menor quando comparada à do ensino presencial. Realidade essa que tende a dificultar a assimilação dos alunos em relação ao conteúdo recebido durante as disciplinas na graduação e a lidar com imprevistos e diferentes interpretações (MENEZES *et al.* 2008). Esse fator tende a interferir na elaboração de práticas pelos futuros docentes, uma vez que parte dos cursos de Biologia ofertados na modalidade a distância é de licenciatura, ou seja, docentes serão formados para atuar na educação básica. Somado a isso, o ensino médio, geralmente, é voltado ao preparo dos alunos ao Exame Nacional de Ensino Médio e vestibulares que favorecem o ingresso do acadêmico no ensino superior.

Algo corriqueiro também no ensino atual é o fato de alunos e docentes terem dificuldades em incluir acontecimentos diários ao conteúdo teórico presente na base curricular (MENEZES *et al.*, 2008). Assim, tornam-se valiosas iniciativas desse cunho para que a educação deixe de ser algo distante do cotidiano e, muitas vezes, maçante ou mesmo reconhecida como “decorebas”. Aliado a isso, a urbanização e o acesso das pessoas às plantas muitas vezes são mais comuns em supermercados e restritos às plantas de consumo (SALATINO; BUCKERIDGE, 2016). Em alguns casos, a população utiliza plantas medicinais e ornamentais, no entanto, tende a estar, ainda assim, desconectada do que aprende nas disciplinas de Botânica.

O ensino de Ciências e de Biologia é um universo que possibilita aos alunos e docentes integrar a teoria ao cotidiano devido à mega-

diversidade que temos especialmente no Brasil. Aqui, temos os domínios fitogeográficos da Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal (BRASIL, [20--]), muitos dos quais encontrados em Mato Grosso do Sul (MS). Apesar disso, esse estado é um dos que apresentam menores índices de coleta botânica do país (PEIXOTO, 2003). Além dessas formações, ainda podemos citar, para MS, as formações de Chaco, restritas ao município de Porto Murtinho.

Parte da vegetação nativa no estado e no país já foi substituída por atividades antrópicas; e, atualmente, fitofisionomias de Cerrado e Mata Atlântica, reconhecidas como florestas secas, encontram-se sob ameaça por conta dessas atividades (DRYFLOR *et al.*, 2016). O Chaco ocorre, essencialmente, em Mato Grosso do Sul, pois 70% de sua composição florística encontra-se na área (PRADO, 1993) e, conforme Caputo e Silva (2010), também se encontra inclusa no domínio do Pantanal. Quando se aborda essa questão em sala de aula, mesmo em ensino superior, observamos que pouco se conhece a respeito desse bioma. Assim, o município que apresenta a mesma diversidade biogeográfica foi contemplado no curso com intuito de os alunos, futuros docentes, reconhecerem e atribuírem aos familiares, amigos e futuros alunos a importância desses remanescentes ao ecossistema e ao uso humano. Atribui-se, também, ao Cerrado a mesma importância, uma vez que é considerado

“

[...] um hotspots mundiais de biodiversidade. O Cerrado apresenta extrema abundância de espécies endêmicas e sofre uma excepcional perda de habitat. Do ponto de vista da diversidade biológica, o Cerrado brasileiro é reconhecido como a savana mais rica do mundo, abrigando 11.627 espécies de plantas nativas já catalogadas. Existe uma grande diversidade de habitats, que determinam uma notável alternância de espécies entre diferentes fitofisionomias (BRASIL; MMA, 2019, não paginado).

”

Além da descontextualização mencionada, geralmente em aulas de Botânica, os alunos apresentam aversão à disciplina, especialmente pelos nomes atribuídos as diferentes características morfológicas apresentadas pelos táxons relacionados ao Reino. Apesar disso, nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (BRASIL, 2006, p. 17), constata que,

“

[...] apesar de a Biologia fazer parte do dia-a-dia da população, o ensino dessa disciplina encontra-se tão distanciado da realidade que não permite à população perceber o vínculo estreito existente entre o que é estudado na disciplina Biologia e o cotidiano. Essa visão dicotômica impossibilita ao aluno estabelecer relações entre a produção científica e o seu contexto, prejudicando a necessária visão holística que deve pautar o aprendizado sobre a Biologia. [...] A escola, ao definir seu projeto pedagógico, deve propiciar condições para que o educando possa conhecer os fundamentos básicos da investigação científica; reconhecer a ciência como uma atividade humana em constante transformação, fruto da junção de fatores históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos, e, portanto, não neutra; compreender e interpretar os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade e no ambiente.

”

Ao cursar uma graduação de Ciências Biológicas a distância, como a ofertada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que é voltada à formação de licenciados, surgiu o interesse de se aplicar uma experiência teórica, em campo e em laboratório, com intuito de favorecer uma maior vivência prática dos alunos com as plantas. O objetivo do texto é relatar a experiência de um minicurso de Botânica para alunos de graduação de Biologia, licenciatura na modalidade a distância. O intuito do curso também foi reduzir a aversão à referida disciplina e apontar alternativas para

melhorar a relação de discentes que se tornarão futuros docentes e poderão atuar em áreas que envolvem Botânica, além de sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Ciências é considerado essencial tanto na formação de cidadãos críticos quanto para a conscientização de seu papel ativo na sociedade e na tomada de decisões (PINHÃO; MARTINS, 2016). Nesse contexto, as aulas de Ciências – especialmente nos níveis iniciais da formação escolar – podem contribuir, de maneira significativa, para despertar o interesse de crianças e jovens pelo ambiente que os cerca. Embora se trate de uma temática relacionada a nossas atividades rotineiras, envolvendo plantas, animais, fungos e micro-organismos utilizados na nossa alimentação, na produção de remédios e no vestuário, o ensino dessa matéria ainda está muito distante da realidade dos alunos. A falta de aulas práticas em disciplinas envolvendo as Ciências Naturais conduz ao julgamento que os organismos são estáticos e desinteressantes. Essa dificuldade foi mencionada por alunos do ensino fundamental em uma pesquisa desenvolvida por Stanski *et al.* (2016) e também aparece no estudo realizado por Menezes *et al.* (2008, p.2) que afirmam:

“

Apesar de muitos motivos serem apontados para tal desinteresse o ponto fundamental parece ser a relação que nós seres humanos temos com as plantas, ou melhor, com a falta de relação que temos com elas. O fato desses seres não interagirem diretamente com o homem e serem estáticos, ao contrário dos animais, pode justificar o distanciamiento dos estudantes.

”

A preocupação em relação à abordagem atribuída ao assunto consta nos **Parâmetros Curriculares Nacionais ao Ensino Médio+** ([PCNEM+] BRASIL, 2006, p. 32)¹, ao mencionar que “[...]”

a ciência é pouco utilizada como instrumento para interpretar a realidade ou para nela intervir e os conhecimentos científicos acabam sendo abordados de modo descontextualizado”.

No que se refere às plantas, nas aulas de Ciências, o conteúdo é, muitas vezes, apresentado de modo fragmentado, pouco atrativo e distante do cotidiano das pessoas (SILVA; SANO, 2011). Muitas vezes, o conteúdo sobre Botânica é ministrado apenas por meio de aulas teóricas, sem apresentação de material didático para manipulação, observação e questionamentos, ou visitas a parques, ruas com plantas, no entorno das escolas, embora os vegetais façam parte do nosso cotidiano, seja na paisagem seja por seu uso direto ou indireto.

Towata *et al.* (2010, p. 1608) apontaram, em um curso de Botânica direcionado a docentes, o ponto de vista discente em que fica evidente o entendimento serem as aulas práticas

“

[...] muito importantes também para a aprendizagem do aluno nas aulas de Botânica, pois são uma oportunidade de relacionar os conteúdos teóricos com o seu dia-a-dia e perceber que a matéria aprendida nos livros não está distante do seu cotidiano. O professor pode explorar temas mais relevantes ao cotidiano do aluno. No entanto, vale ressaltar que outros instrumentos também são importantes para a aprendizagem, como jogos, discussões, debates, modelos e as próprias aulas expositivas. Como veremos a seguir a amplificação das estratégias didáticas foi um dos aspectos do curso mais ressaltados pelos participantes.

”

Dessa forma, o incremento das aulas práticas, nas disciplinas de Botânica, e o incentivo ao estudo das plantas nos cursos de formação de professores (licenciaturas) podem contribuir, de maneira efetiva, com o processo de ensino e aprendizagem que os futuros professores irão assumir. Algumas experiências práticas envolvendo multimodos (jogos, imagens, palestras e mapas conceituais, por exemplo), como as realizadas por Stanski *et al.* (2016), evidenciaram que o uso de métodos diferenciados favoreceu um aprendizado mais amplo dos alunos sobre a temática de polinização.

Alguns professores de graduação utilizam como método de ensino a intercalação entre atividades teóricas e práticas para um processo de ensino e aprendizagem mais efetivo e têm observado bons resultados (SILVA; SANO, 2014). Somado a isso, observamos muita dificuldade em relacionar as plantas nativas locais aos domínios fitogeográficos que as compõem, o que dificulta discutir e conseguir contribuição em relação a propostas em torno de políticas públicas em favor do ambiente nativo no país, por exemplo.

Algo salutar mencionado por Salatino e Buckridge (2016, p.181) exemplifica um pouco da cegueira evidenciada no ensino de Botânica:

1

Consultar PCNEM+: orientações educacionais complementares – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (BRASIL, 2006), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>

“

A pergunta é: até que ponto a ignorância gerada pela cegueira botânica irá influenciar negativamente a tomada de decisões e políticas públicas no Brasil? Diante do quadro atual, caracterizado por professores que não se sentem confortáveis ao apresentar conteúdos de botânica, alunos que se entediam e se desinteressam pelo assunto, aliado ao baixo (ou nulo) aproveitamento no aprendizado da matéria, a posição da botânica nos ensinamentos fundamental e médio certamente é muito precária. Uma vez que professores e alunos não se interessam por botânica, e muito pouco (ou nada) se aprende sobre a matéria, autoridades em ensino médio e fundamental possivelmente raciocinam que melhor seria eliminá-la de vez dos currículos.

”

Urge, pois, mudanças de ponto de vista docente para resgatar um olhar diferenciado aos elementos que compõem o ensino, especialmente o de Botânica. Em sala de aula, observamos que as mídias interferem de modo negativo no desenvolvimento de atividades ligadas ao ensino, assim como o de Botânica. Acerca dessa questão, Salatino e Buckeridge (2016, p.191) contemporizam que

“

[...] entramos agora em outro círculo vicioso: o público é pouco interessado em assuntos relacionados a plantas; em consequência, a mídia não tem motivação para investir recursos e esforços para produzir matérias que tratem de biologia vegetal; a negligência botânica, já presente na sociedade, é reforçada pela falta de informações que poderiam emanar de jornais, revistas, internet, rádio e televisão.

”

3 METODOLOGIA

O curso foi desenvolvido nos polos de Bela Vista e Porto Murtinho, em Mato Grosso do Sul, em julho de 2016, e teve carga horária de 20 horas. Durante o desenvolvimento dessa formação, foram realizadas oficinas sobre conteúdos de Morfologia Vegetal, Fitogeografia, coleta e herborização de plantas, com orientações gerais, cuidados a serem tomados durante as coletas, além de instruções (roteiros) sobre as observações a serem realizadas.

Em relação à coleta e herborização de plantas, foram atribuídas:

- orientações gerais sobre as técnicas e procedimentos de coleta de material botânico e inclusão de material botânico no Herbário;
- caminhadas assistemáticas nas proximidades da escola, onde foram apresentados os diferentes hábitos das plantas. Durante as caminhadas, observamos algumas espécies nativas e ornamentais, algumas com partes reprodutivas que foram coletadas e levadas ao laboratório para a identificação taxonômica, e que poderiam ser utilizadas como materiais didáticos;
- em grupo, os participantes preencheram uma ficha com informações (Figura 1) importantes para inclusão dos táxons em coleções botânicas (Herbário);

Nome Científico:	
Família:	Nome Vulgar:
Coletor:	Nº: Data:
Determinador e Data:	
Hábito de Crescimento:	Altura:
Cor da Flor:	Cor do Fruto:
Substrato Geral: (Ex. próximo a entulhos, <u>braqueárias</u>)	Relevo:
Ambiente Geral: (Ex. Mata ciliar, cerrado):	
Local de coleta: (Ex. próximo ao rio Paraguai, Fazenda Santana)	
Município:	Coordenadas:
Estado:	País:
Observações (<u>lenticelas odor</u> , cor de <u>caule</u> , <u>látex</u> , <u>tricomas</u>):	

Figura 1 – Ficha de coleta botânica de táxons em campo utilizado pelo Herbário CGMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. | Fonte: Herbário CGMS (2019)

- aprenderam técnicas de coleta botânica em campo, assim como itens de segurança que precisamos utilizar em campo (Figura 2);



Figura 2 – Orientações e coleta botânica em campo com alunos de graduação ofertado na modalidade a distância em Bela Vista e Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul, Brasil. Fonte: Acervo das Autoras (2019)

- realizaram a herborização de material em laboratório para compor coleções científicas (Herbários) e com fins didáticos em ambiente escolar (Figura 3);
- utilizaram ferramentas e tiveram acesso a materiais que contribuem com a identificação botânica (Figura 3).



Figura 3 – Herborização e identificação de material botânico, com uso de chaves de identificação, após coleta com alunos de ofertado na modalidade a distância em Bela Vista e Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul, Brasil. | Fonte: Acervo das Autoras (2019)

Em Anatomia Vegetal, os conteúdos também foram apresentados de maneira sintética, o que possibilitou aos alunos prepararem cortes histológicos com material coletado em campo,

colorações e observações, com a utilização de vidrarias e microscópios de luz, disponíveis nas escolas municipais de cada polo (Figura 4).



Figura 4 – Aula prática de Anatomia Vegetal com alunos de ofertado na modalidade a distância em Bela Vista e Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul, Brasil. | Fonte: Acervo das Autoras (2019)

No final das atividades, observamos que os participantes notaram que as plantas podem constituir modelos didáticos para aulas de morfologia e anatomia vegetal. Além de se-

rem empregadas na confecção de artesanatos, podem e compor uma coleção didática para a escola (Figura 5) e servir para a confecção de cartões comemorativos.



Figura 5 – Modelos de trabalhos e artesanatos desenvolvidos com material botânico por alunos nos polos de Bela Vista e Porto Murtinho em Mato Grosso do Sul, Brasil. | Fonte: Acervo das Autoras (2019)

Após as atividades elencadas anteriormente, eles pesquisaram, em sala de informática, artigos científicos, livros e demais referências pertinentes a respeito dos domínios que ocorrem em seus respectivos municípios e apresentaram à turma em forma de seminário. A proposta foi incluírem o cotidiano deles com as plantas no momento da apresentação, assim como a experiência vivida durante o curso. Com isso, os estudantes (cerca de trinta) nos apontaram como a participação no curso contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem. Após o curso, entramos em contato com alguns alunos e descobrimos que, em sua maioria, finalizaram a graduação. Alguns deles, após serem questionados, informalmente, sobre o uso do conteúdo apresentado durante o curso, relataram-nos utilizá-lo em suas atividades atuais.

4 RESULTADOS

Observamos que, em ambos os polos, alguns alunos tornaram-se professores. Aqueles que não estão em sala de aula nos comunicaram que utilizaram as experiências realizadas em seu estágio de docência no município. Ademais, alguns participantes manifestaram entusiasmo a respeito das oficinas oferecidas: (1) “foi muito rica e produtiva.”; (2) “montar aulas ao ar livre, sair com os alunos fora da escola, observar o ambiente em que vive, conhecer os frutos nativos[...]” (Notas de campo das autoras).

Conforme relato dos alunos, foi a primeira experiência desse cunho na vida acadêmica deles, a qual, de algum modo, fez diferença. Eles agradeceram a oportunidade, especialmente porque não haviam tido aulas práticas, com frequência, durante a graduação e mesmo no ensino médio que cursaram.

Observamos, também, que a maioria dos participantes não sabia que sua cidade fora erguida no domínio vegetacional do Chaco (Porto Murtinho) e Cerrado (Bela Vista). Esse fato nitidamente os distancia de discussões de cunho socioambiental e iniciativas de po-

líticas públicas de proteção desses domínios, justamente por falta do reconhecimento dos recursos naturais locais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a iniciativa foi positiva, conforme relatos e empenho que os discentes tiveram ao longo curso e sua contribuição após o término da graduação. Além disso, os participantes apontaram que foi positiva a contribuição do curso, especialmente para reconhecimento de componentes da Botânica, assim como dos domínios vegetacionais que ocorrem nos municípios e no Estado. Por conta disso, ressaltamos a importância de ações como essas; e fica, aqui, o nosso incentivo para que outros professores também desenvolvam iniciativas semelhantes em suas áreas de atuação.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2006. v.2 (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM). Brasília, DF: MEC, 1999. (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCNEM+**: orientações educacionais complementares – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Biomás**. Brasília, DF: MMA, [20--]. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biomas.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **O bioma Cerrado** [on-line]. Brasília, DF: MMA, 2019. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biomas/cerrado>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CAPUTO, A. C. B.; SILVA, J. S. V. Vegetação de Chaco no Pantanal: quanto representa? *In*: SIMPÓSIO DE GEOTECNOLOGIAS NO PANTANAL, 3., 2010, Cáceres, MT. **Anais...** Campinas: Embrapa Informática Agropecuária; São José dos Campos: INPE, 2010... Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/23282/1/p226.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

DRYFLOR, K. B-R. et al. Plant diversity patterns in neotropical dry forests and their conservation implications. **Science**, Washington, DC, USA, v. 353, n. 6306, p. 1383-1387, Sep. 2016. Disponível em: <https://science.sciencemag.org/content/353/6306/1383>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MENEZES, L. C. et al. Iniciativas para o aprendizado de botânica no ensino médio. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO, 11.; ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 12., 2009, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB: UFPB, 2008. p. 1-5. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/XIenexXIIenid/index.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

PEIXOTO, A. L. **Coleções biológicas de apoio ao inventário**: uso sustentável e conservação da biodiversidade. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, 2003.

PINHÃO, F.; MARTINS, I. Cidadania e ensino de ciências: questões para o debate. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, MG, v. 18, n. 3, p. 9-29, set./dez.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v18n3/1983-2117-epec-18-03-00009.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

PRADO, D. E. What is the Gran Chaco vegetation in South America? I A review. Contribution to the study of the flora and vegetation of the Chaco. **Candollea**, [S...], n. 48, p.145-172, 1993.

RODRIGUES M. T. A biodiversidade dos cerrados: conhecimento atual e perspectivas, com uma hipótese sobre o papel das matas de galerias na troca faunística durante ciclos climáticos. In: SCARIOT, A. et al. (eds.). **Cerrado: ecologia, biodiversidade e conservação**. Brasília: MMA, 2005. p. 235-246.

SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. “Mas de que te serve saber botânica?”. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 30, n. 87, p.177-196, maio/ago.2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200177. Acesso em: 30 jan. 2020.

SILVA, J. R. S.; SANO, P. T. O ensino de botânica na visão dos estudantes de ciências biológicas. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LAS CIÊNCIAS, 1.; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/listaresumos.htm>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SILVA, J. R. S.; SANO, P. T. Práticas e estratégias de ensino adotadas por professores de botânica em três Universidades estaduais paulistas. **Revista de Ensino de Biologia** (SBEnBio), Niterói, RJ, v. 7, p. 4170-4181, out.2014. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/edicoes/revista_sbenbio_n7.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

STANSKI, C.; LUZ, C. F. P.; RODRIGUES, A. R. F.; NOGUEIRA, M. K. F. de S. Ensino de botânica no ensino fundamental: estudando o pólen por meio de multimodos. **Hoehnea**, São Paulo, SP, v. 43, n. 1, p. 19-25, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hoehnea/v43n1/2236-8906-hoehnea-43-01-0019.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

TOWATA, N.; URSI, S.; SANTOS, D. Y. A. Análise da percepção dos licenciandos sobre o “ensino de botânica da educação básica”. **Revista de Ensino de Biologia** (SBEnBio), Niterói, RJ, v. 3, p.1603-12, 2010. Disponível em: <http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/Towataetal2010-%20Bot%C3%A2nica.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

Imagem de Capa – Disponível em Unsplash: <https://unsplash.com/photos/6jtKFItvx1k>





Educação a distância: **Uma avaliação sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle e o aplicativo Whatsapp**

Scheila Simone Secretti

Universidade Federal de Santa Maria
scheilasecretti@yahoo.com.br

Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico; Orientação Educacional e Supervisão Escolar; Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela UNINTER; Graduada em Artes Visuais pela UNIJUÍ, Coordenadora do Polo de Ensino Superior a Distância de Sobradinho; scheilasecretti@yahoo.com.br.

Beatriz Lau

Universidade Federal de Santa Maria
bea.lau@hotmail.com

Mestre em Educação pela UNISC. Pós-graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Ambiental pela FACVEST, e Docência e gestão na educação a distância pela Faculdade Dom Alberto. Atualmente cursando a segunda licenciatura em Pedagogia. Tutora Presencial do curso de licenciatura em Educação do Campo - UFSM, no Polo de Ensino Superior a Distância de Sobradinho, bea.lau@hotmail.com.

RESUMO

O presente estudo contextualiza a educação a distância (EaD) no cenário educacional, haja vista ter sido criada para viabilizar a interiorização da formação acadêmica gratuita e de qualidade. Apresenta um breve histórico da educação a distância no cenário educacional brasileiro e analisa a evolução das redes sociais e mídias digitais. Discorre, também, sobre o trabalho realizado pelos profissionais na EaD, visto a grande importância que possuem na disseminação do conhecimento e auxílio nas atividades propostas aos discentes nessa modalidade de ensino. Utilizamos a pesquisa bibliográfica para situar o estado da arte acerca

do uso do o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e do aplicativo WhatsApp como ferramentas de estudo e comunicação, a fim de refletir sobre a importância dessas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na EaD. Concluímos que a EaD só existe pela possibilidade oferecida com o desenvolvimento tecnológico e, nessa modalidade de ensino, a apropriação do uso das TDICs é indispensável – por vezes, obrigatório – ao funcionamento e à qualificação do trabalho.

Palavras-chave: Educação a Distância. Comunicação. Tecnologias. AVA. Moodle. WhatsApp.

1 INTRODUÇÃO

A busca pela descoberta e pelo conhecimento das coisas proporciona a evolução humana, quer seja a descoberta de como acender uma fogueira, quer seja como utilizar um computador ou *smartphone*. O convívio social e a informação crescentes possibilitam maior acesso à comunicação; e, com a proliferação das tecnologias, o desenvolvimento humano foi mais rápido e significativo. O surgimento das redes sociais no Brasil tornou a comunicação bem mais ampla, acessível a todos, mais fácil e dinâmica, bem como as informações se propagaram de uma forma muito célere.

Com os avanços da tecnologia na atualidade, não sendo apenas nas redes sociais e nos empreendimentos empresariais e comerciais, mas também na educação, observa-se a grande importância da oferta de ensino a distância, que possibilita a milhares de brasileiros a continuidade da escolarização e a formação acadêmica em qualquer lugar do país, o que contribui de forma positiva para as transformações sociais, educacionais e profissionais dos indivíduos.

Após a disseminação da internet para além dos grandes centros urbanos, foi possível introduzir um sistema de ensino que conseguisse chegar mais próximo da população interiorana que ansiava pela continuidade do ensino formal e não possuía condições de realizá-lo. Assim, a educação a distância foi um viés para que os índices de escolarização do país pudessem melhorar, uma vez que possibilitou ao jovem dar sequência a sua formação e proporcionou também a habilitação necessária a um grande número de educadores que trabalhavam e necessitavam ter a titulação exigida nas diferentes áreas do conhecimento. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 –, em seu artigo 80, estabelece o incentivo para o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

Bordenave (1995, p. 9) nos mostra, por exemplo, como a educação a distância vem quebrando barreiras impostas pela sociedade,

uma vez que, por meio do uso das tecnologias para o ensino e seus bons resultados, promove a transformação, trazendo seriedade e compromisso na formação profissional. O autor pontua, ainda, que

“

[...] houve um tempo em que ninguém imaginava que se pudesse educar sem um professor fisicamente presente junto ao aluno, de modo a transmitir-lhe seu saber e a corrigir os erros cometidos durante a aprendizagem. Na verdade, esta crença ao ter sido mantida durante séculos, ditou raízes tão profundas que até hoje muitas pessoas, até nas universidades, acham que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser Educação de segunda classe.

”

A educação a distância foi organizada para acontecer por intermédio dos suportes tecnológicos em ambientes virtuais de aprendizagem, onde os diferentes atores do processo precisam trocar informações e se conectar para que tudo aconteça, de forma a contribuir para as transformações sociais e educacionais almeçadas por uma sociedade que está sempre em processo de transformação e que busca a democratização de uma educação com qualidade.

Por outro lado, para que todo o sistema aconteça na prática, muitas pessoas estão envolvidas na criação dos ambientes virtuais, elaboração dos materiais, organização dos sistemas e no entrelaçamento da rede educacional em sua totalidade. Assim, a presença dos professores continua sendo essencial para o processo da educação a distância porque são eles que criam e coordenam todos os cursos oferecidos no país e são aqueles que fazem a comunicação acontecer por meio do uso das tecnologias.

2 O ENSINO A DISTÂNCIA E O USO DA TECNOLOGIA

A partir dos avanços na área tecnológica, a informação e o conhecimento obtiveram uma forma de disseminação muito grande, uma vez que a educação avançou muito, se pensarmos desde a invenção da escrita. A educação a distância foi criada mais tarde, como pontua Alves (2010, p. 1), ao afirmar que a

“

[...] EaD começou no século XV, quando Johannes Guttenberg, em Mogúncia, Alemanha, inventou a imprensa, com composição de palavras com caracteres móveis. Com a criação, tornou-se desnecessário ir às escolas para assistir o venerando mestre ler, na frente de seus discípulos, o raro livro copiado.

”

O ensino a distância também faz o uso e apoia-se, fortemente, na utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e com isso amplia, consideravelmente, suas possibilidades. Assim, é possível afirmar que o “[...] avanço tecnológico permitiu que a EaD desse um salto quantitativo com relação à disponibilização de cursos em diferentes níveis de graduação, atendendo a clientela bastante diversificadas” (BEZERRA, 2011, p. 237).

Cabe lembrar, em relação a essa modalidade, que se tem o registro da “[...] primeira experiência nesse campo de ensino em 1883. Em 1840 tem-se notícias da EaD na Inglaterra; na Alemanha foi implementado em 1856 e, nos Estados Unidos, notou-se o ensino por correspondência em 1874. O início da EaD no Brasil data, provavelmente, de 1904” (ALVES, 2010, p.1).

Em se tratando do histórico dessa modalidade no Brasil, Kenski, (2010, p. 2) assinala que a

“

[...] primeira experiência de EAD no Brasil, no entanto, não foi realizada pela via impressa, mas pelas ondas do rádio. Já em 1923, a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros. Desde então, entre os suportes midiáticos de comunicação, o rádio tem sido o veículo com maior tempo de uso para iniciativas em EAD no Brasil. Em 1939 criou-se o Instituto Rádio Monitor, preocupado em utilizar o rádio para ensinar.

”

A educação a distância também foi disseminada por correspondência, viabilizada pelo “Instituto Universal Brasileiro (1941), empresa particular que oferecia ensino a distância de caráter supletivo, além de cursos profissionalizantes, através de correspondências” (KENSKI, 2010, p. 2). Inicialmente, a população brasileira demonstrava grande descrença nessa modalidade educacional e, aos poucos, aqueles que precisavam de formação e não conseguiam realizar de forma presencial passaram a ser adeptos de cursos disponíveis através da correspondência e do uso da tecnologia. No Brasil,

“

[...] o surgimento da educação a distância veio junto com aparecimento dos meios de comunicação, bem como a sua disseminação marcam essa evolução histórica passando por diversas etapas”, dentre elas, “pela etapa da correspondência, da radiodifusão, entrando pela fase da televisão, chegando à atuação conjunta de diversos meios de comunicação, incluindo os que se utilizam da internet (VILELA, 2018, p.2).

”

Nessa modalidade de educação, a comunicação é um elemento fundamental e ela é mediada por diversos tipos de mídias: documentos impressos, rádio, vídeo, TV, fax, o computador e os aparelhos de celulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71 – traz o início da educação a distância como uma forma “experimental”, sendo que o seu funcionamento acontecia de forma muito precária. Nota-se uma modificação dessa realidade com a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que viabilizou a expansão da EaD no Brasil, por meio da criação de polos presenciais e da oferta de cursos na modalidade a distância, tanto de graduação como de pós-graduação. É importante lembrar que, no artigo 1.º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância é compreendida

“

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino 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.

”

Cabe sublinhar que a EaD nem sempre foi vista com bons olhos, mas a evolução das plataformas usadas pelos cursos dessa modalidade de ensino, que vêm se tornando a cada dia mais eficientes, complexas e com grande diversificação de conteúdos, possibilita que o público tenha uma visão mais positiva dos cursos ofertados, o que torna mais forte a tendência da busca por novas possibilidades de ensino. Os benefícios dessa modalidade educacional fazem com que ocorra um grande avanço na procura e uso da EaD, até mesmo tendo em vista o mercado de trabalho cada vez mais disputado. Essa reflexão nos leva às palavras de Moran (2011, 67) que afirma ainda haver

“

[...] resistências e preconceitos e ainda estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EaD, mas um país do tamanho do Brasil só pode conseguir superar sua defasagem educacional pelo uso intensivo de tecnologias em rede, pela flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem e pela gestão integrada de modelos presenciais e digitais.

”

Vencer esse paradigma da educação a distância é um processo lento, mas cada vez mais emergente, haja vista os bons resultados que já se apresentam nos cursos oferecidos por tantas instituições. Com base nas avaliações educacionais, é possível verificar a importância da EaD e o nível de qualificação educacional alcançado pelos envolvidos, o que mostra a incoerência nas afirmações de que a educação a distância não possui a mesma qualidade de uma educação presencial. Ao contrário, as exigências de um curso a distância levam o aluno a buscar por conta própria o conhecimento, a informação, a pesquisa e, assim, mais resultados e aprendizado.

Ter a oportunidade de realizar um curso superior, em horários flexíveis, proporciona condições mais favoráveis de prosseguir os estudos e trabalhar ao mesmo tempo. Essa revolução ocasionada no meio educacional pelos avanços tecnológicos abrem novas possibilidades, flexibilidade, novos conhecimentos, busca por aperfeiçoamento e inovação, tanto para alunos quanto para professores. Vivemos na “Era Tecnológica” e o investimento da tecnologia em educação vem ao encontro das necessidades das novas gerações. A flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária, a utilização do computador como ferramenta, entre outros elementos, ampliam consideravelmente o leque de pessoas que podem incluir-se em um processo de formação institucional. A distância física é encurtada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) que conectam professores, alunos e tutores que estão em distintos tempos e espaços.

Outro aspecto positivo é a ampliação do tempo de estudo que está diretamente relacionada à ‘quebra’ da temporalidade, uma vez que o aluno pode acessar o material em diversos momentos, inclusive de madrugada e aos domingos. As orientações e aulas estão no ar ininterruptamente e cabe ao aluno aproveitar o momento mais adequado para interagir com o material. Assim, o processo de ensino e aprendizagem transpõe “a distância temporal ou espacial” e lança mão de recursos tecnológicos

“

[...] “unidirecionais” (uma-uma, um-em-muitos), como o livro, o telefone ou à tecnologia digital que é “multidirecional” (todos-todos), etc, eliminando a distância ou construindo interações diferentes daquelas presenciais. Mas, muito mais do que recorrendo à mediação tecnológica, é a relação humana, o encontro com o(s) outro(s) que possibilita ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são processos “presenciais”, exigem o encontro, a troca, a cooperação, que podem ocorrer mesmo os sujeitos estando “a distância”. “Presencialidade” pode significar, também, “estar juntos virtualmente”. O espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, onde professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam entre si (PRETI, 2002).

”

O uso de ambientes virtuais determinou mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, haja vista a necessidade de um espaço que fuge, sobremaneira, do conceito de espaço físico/geográfico. Na EaD, a sala de aula virtual é o espaço de atuação da prática pedagógica do tutor a distância. Ela não obedece à configuração do espaço físico e geográfico de uma sala convencional; ao contrário, configura-se como uma sala de aula que pode estar em vários lugares e a qualquer tempo. Trata-se, pois, de um **contexto de aprendizagem** em que

“

[...] o estudante é o centro do processo, conseqüentemente, há necessidade da compreensão de novos papéis, funções e responsabilidades aos professores autores/supervisores, aos tutores, bem como para os estudantes e todos os profissionais que atuam nessa modalidade. O ensino passa ser aberto, centrado no estudante, interativo e participativo (BELLONI, 2008).

”

Geralmente, na EaD, os materiais didáticos são distribuídos por meio das tecnologias e são produzidos para o grande público, ganhando novas proporções no contexto de um aprendizado que traz mudanças tanto no papel do professor quanto no do próprio aluno, que passa a ter muito mais responsabilidades sobre a forma como irá desenvolver as atividades e organizar seu tempo para estudos. No entendimento de Preti (1996, p. 27), a EaD se configura, por exemplo, como

“

[...] uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir [...].

”

Notemos, portanto, que a EaD vem, a cada dia, firmando-se por trazer em seu bojo o uso de diferentes abordagens metodológicas como uma forma emergente de ensino. O uso apropriado das tecnologias presentes no cotidiano dos indivíduos faz com que a apropriação do saber se torne mais eficaz no âmbito da sociedade atual.

2.1 O ambiente virtual de aprendizagem moodle e o aplicativo Whatsapp na educação a distância

O processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD é viabilizado pelo uso dos mais diversos tipos de tecnologia, as quais vão se aprimorando com a crescente procura pelos cursos *on-line*. Hodiernamente, além das ferramentas essenciais para o desenvolvimento das aulas *on-line*, como *chats* e fóruns – encontrados, geralmente, na plataforma Moodle em que são customizados os ambientes virtuais de aprendizagem Ambiente (AVA) –, observa-se a emergência de outros tipos de tecnologia que vêm facilitando o contato entre professores, tutores e alunos, embora ainda não sejam reconhecidas oficialmente por boa parte das instituições de ensino a distância, uma vez que entendem não haver um controle sobre elas, tal como acontece quando se faz uso do Moodle, por exemplo.

É possível incluir, no rol dessas tecnologias ainda não plenamente reconhecidas pelas instituições, o WhatsApp, aplicativo cujo uso nos dias atuais, graças ao desenvolvimento e aprimoramento tecnológico, tornou-se uma ferramenta indispensável para a comunicação. O usuário, estando conectado a uma rede de internet, poderá fazer uso desse aplicativo para trocar mensagens instantaneamente, como vem acontecendo nos cursos EaD, nos quais alunos, tutores e professores trocam mensagens por intermédio do Whatsapp seja para criar grupos de estudos, passar recados, tirar dúvidas, fazer lembretes, seja para programar encontros e criar vínculos.

Nesse sentido, a comunicação que ocorre entre tutores e alunos tem por objetivo auxiliar todo indivíduo a converter as informações comuns chegadas até eles em conhecimento relevante sob o aspecto pessoal (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.16). Essa observação a respeito da comunicação e informação é válida, também, para os novos meios de interação que acontecem via Whatsapp e, principalmente, nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), os quais são definidos como

“

[...] um sistema (ou software) que proporciona o desenvolvimento e distribuição de conteúdos diversos para cursos on-line e disciplinas semipresenciais para alunos em geral. Um AVA é de fato um ambiente virtual desenvolvido para ajudar professores e tutores no gerenciamento de conteúdos e materiais complementares para os seus alunos e na gestão completa de cursos online. Com este ambiente, é possível acompanhar todo o processo de aprendizagem por parte do aluno, além de gerar relatórios sobre performance e progresso do mesmo em determinado curso online (EDOOLS, 2019, não paginado).

”

Esses AVAs, salas de aulas virtuais, hoje são a principal ferramenta para que o aluno acesse *on-line* o seu curso, realize suas atividades acadêmicas, troque informações e experiências com professores e colegas, faça suas avaliações e acompanhe o seu desenvolvimento no curso. Nesse ambiente, de acesso individual por meio de *login* e senha, o aluno encontra todo o material disponível para o seu aprendizado, além de outras ferramentas, tais como as videoaulas, *links* para artigos, arquivos em PDF, áudios, *chats*, fóruns e biblioteca virtual.

Nesse espaço, a comunicação pode ser síncrona ou assíncrona, ou seja, em tempo real ou não. Além disso, disponibiliza “[...] aos educadores ferramentas diversas para gerenciar e promover a aprendizagem [...]”, conforme pontua Bertini (2015, p. 140). Essas ferramentas são usadas com diferentes finalidades. Na ‘tarefa’, por exemplo, o professor/tutor pode, além de delimitar prazos e registrar orientações gerais, configurar que o estudante entregue as atividades em arquivos de qualquer formato. Por meio da ferramenta ‘wiki’, pode viabilizar a construção de textos coletivos. Nos fóruns de discussões, tem a possibilidade de promover “diálogos de

grupo sobre um determinado tema” (BERTINI, 2015, p. 140); os ‘chats’ também podem ser organizados para o grupo discutir um assunto em tempo real, além de inúmeros outros recursos que podem ser utilizados nessas plataformas de aprendizagem.

No ambiente virtual de aprendizagem (AVA), há recursos que permitem ao professor ou tutor monitoramento do acesso dos alunos às atividades propostas pelo curso e a realização das avaliações, sem a necessidade de possuir a avaliação de forma física, em mãos. Para esse tipo de processo, a plataforma Moodle dispõe de uma gama de recursos que viabiliza gerenciar o aprendizado *on-line*, facilitando a forma de aprender e ensinar. Sem dúvida, o Moodle se configura como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento das atividades EaD.

Importa registrar que, atualmente, “[...] o Moodle está disponível em 34 idiomas. A plataforma é utilizada por mais de 4 milhões de professores e alunos em 155 países, com mais de 25 mil instalações e como suporte para 360 mil cursos”, conforme informação disponível no EaDBox (2017). Esses dados nos mostram, com efeito, o quanto é crescente o uso de plataformas para o estudo que se efetiva por meio dos cursos EaD. Sem dúvida, uma próspera forma de estudar, de acompanhar a evolução da sociedade, principalmente na área educacional. No caso do Moodle, existe a possibilidade de customizar a plataforma a fim de torná-la adequada às necessidades de cada instituição que fará uso desse ambiente virtual.

Cabe lembrar que o Moodle é um projeto que continua em andamento e conta com o “comprometimento de continuidade” por parte de seu criador, Martin Dougiamas, que pretende mantê-lo “Aberto e Gratuito”. Afirma, ainda, que tem “[...] a profunda convicção da importância de acesso irrestrito à educação e de ensino enriquecido (*empowered teaching*); e o Moodle é a principal forma que eu posso contribuir para a realização desses ideais” (MOODLE, 2006, não paginado).

Haja vista o processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade educacional acontecer por

meio das tecnologias digitais e redes de comunicação, Moran (2013, p. 31) contemporiza que as “[...] tecnologias estão cada vez mais próximas do professor e do aluno, em qualquer momento; são mais ricas, complexas, atraentes. Exigem um profissional mais interessante que elas, mais competentes que elas”. Então, é necessário que o professor aprenda a utilizar a tecnologia a seu favor, inovando o processo de ensino e aprendizagem, de modo a utilizar tudo o que a internet dispõe. Acerca disso, Almeida (2001, p. 20) ressalta que, no contexto educacional, a incorporação das TDICs complexifica a modalidade a distância, uma vez que subjazem a essas tecnologias as seguintes características:

“

[...] propiciar a interação das pessoas entre si, das pessoas com as informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso; ampliar o acesso a informações atualizadas; empregar mecanismos de busca e seleção de informações; permitir o registro de processos e produtos, a recuperação, articulação e reformulação da informação; favorecer a mediação pedagógica em processos sincrônicos ou assíncronos; criar espaço para a representação do pensamento e a produção de conhecimento. Dentre essas características, merece o destaque o registro, devido à possibilidade de recuperação instantânea e contínua revisão e reformulação.

”

As possibilidades de aprendizagem por meio do uso das tecnologias digitais potencializam a mediação de ensino e aprendizagem, propiciando a interação entre a tecnologia, professores e alunos. Como destaca Alves (2016, p. 2), a “[...] internet foi lançada no Brasil no ano de 1995 e com ela veio a facilidade de encontrar informações sobre infinitos assuntos e também, facilitou e inovou a comunicação entre pessoas de todo o mundo”.

Além disso, o computador com seus inúmeros recursos, os programas e, até mesmo, os apa-

relhos de celulares e *smartphones* modernos se configuram como possibilidades interessantes e devem ser utilizados como ferramentas na educação presencial e a distância. Behar (2013, p. 56) afirma, por exemplo, que “[...] o uso de tecnologias digitais é primordial e para isso, o sujeito EaD (professor, tutor, aluno e gestor) deve possuir competências relacionadas ao domínio tecnológico”.

Notemos que, atualmente, os aparelhos de celulares ou *smartphones* fazem parte da rotina da maioria das pessoas, independente de lugar ou da área de atuação em que se encontram, pois eles são utilizados para todo tipo de comunicação. Além disso, são objetos pequenos, versáteis, potentes e com inúmeros recursos que facilitam a trocas de informações. Ademais, como nos lembra Moran (2013, p. 49), existem “[...] inúmeros aplicativos, programas e recursos que podem ser utilizados de forma criativa e inovadora”. Assim, o “[...] papel do educador é fundamental e agrega valor ao que o aluno sozinho consegue fazer com a tecnologia; e o aluno aprende mais se, na interlocução com o educador e seus colegas, consegue avançar muito mais do que se aprendesse sozinho” (MORAN, 2013, p. 49).

As ferramentas tecnológicas como parte integrante do aprendizado, especialmente na EaD, fazem parte da vida dos estudantes e possibilitam novas maneiras e caminhos para um aprendizado mais sistêmico. Hoje, o aplicativo Whatsapp é um dos mais populares pela sua facilidade de interagir. Além do AVA, principal instrumento de acesso à educação a distância, o referido aplicativo possibilita a criação de grupos de estudos, o que contribui para a ampliação da capacidade de argumentação, discussão, debate e participação ativa, pois viabiliza ao estudante defender seu ponto de vista, tal como ocorre em uma sala de aula presencial.

A interação por meio do WhatsApp aproxima os envolvidos (alunos, tutores e professores) e engendra a participação mais atuante de todos

não só na modalidade a distância mas também presencialmente, em razão da integração promovida pelos grupos que são criados nesse aplicativo. Percebemos que, nesse modelo de aprendizagem, ao contrário do que se pensa, não ocorre o isolamento dos estudantes, mas, sim, viabiliza uma nova forma de desenvolver habilidades que lhes possibilitam interagir com os demais indivíduos envolvidos.

Convém sublinhar, ainda, que a tecnologia móvel torna o aprendizado mais dinâmico, atraente e prazeroso, pois as possibilidades não ficam limitadas apenas aos ambientes virtuais de aprendizagem e à sala de aula presencial. A respeito do uso de dispositivos móveis, Costa (2007, p. 99) contemporiza que “[...] o educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos”. Assim, a melhor maneira de fazer o processo educacional ser inserido na vida dos envolvidos e ter maiores resultados é aliar todos os aparatos da tecnologia digital aos estudos.

Em se tratando do aplicativo WhatsApp, é importante registrar que “[...] presente na maioria dos aparelhos de *smartphones* dos brasileiros, passou a ser presença constante no dia a dia de milhões de pessoas, e isso mudou muito a comunicação” (R7, 2014). Se antes a maneira mais comum de comunicação era por meio do *Short Message Service* ¹ (SMS), hoje em dia são raras as pessoas que optam por esse método para conversar. Muitos contatos telefônicos e correspondências por e-mails também foram substituídos pela praticidade e rapidez de comunicação proporcionado pelo referido aplicativo. Vale mencionar que as **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel** (UNESCO, 2013, p.26) apontam que, geralmente, “[...] as mensagens enviadas por aparelhos móveis são mais rápidas, confiáveis, eficientes e baratas do que por canais alternativos de comunicação. Por isso, estudantes e educadores as utilizam cada vez mais para facilitar a troca de informações”.

1

Em português, “Serviço de mensagens curtas” (tradução nossa).

Criado em 2009, nos Estados Unidos, por Brian Acton e Jan Koum, o WhatsApp é um aplicativo multiplataformas gratuito que oferece aos usuários serviços de mensagens de texto e áudio criptografadas, chamadas de voz e vídeo, envio e recebimento de diversos tipos de arquivos, além do compartilhamento de localização entre os usuários. Em se tratando do uso de aplicativos, Moran (2013, p. 48) acrescenta que os “[...] celulares mais avançados, como *smartphones*, permitem que um aluno ou um professor filmem ao vivo, editem cada vídeo rapidamente e o enviem ao YouTube ou a outro site, imediatamente”. Torna-se uma atividade muito instigante porque é “[...] muito fácil, rápido e divertido ser produtor e transmissor de vídeo digital com tecnologias móveis hoje” (MORAN, 2013, p. 48). Entendemos, pois, que os profissionais da área da educação precisam reconhecer e utilizar todas essas facilidades tecnológicas que estão disponíveis para buscar a modernização no sistema educacional e, conseqüentemente, a melhora nos índices educacionais do país.

Importa, ainda, sublinhar que as **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel** (2013, p. 9) apontam a existência de “[...] mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia celular em todo o mundo, tornando o telefone celular a TIC interativa mais amplamente usada no planeta”. Ainda de acordo com essas diretrizes, o uso dos aparelhos móveis pode “[...] dar um significado literal ao ditado ‘o mundo é uma sala de aula’” (UNESCO, 2013, p. 20).

Dado o exposto, é possível afirmar que o trabalho de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – quer sejam da área pedagógica (professor, diretor, coordenador, tutor), quer sejam os estudantes e os profissionais envolvidos na produção de materiais e recursos didáticos –, principalmente na educação a distância, demanda grande necessidade de organização, eficiência e comunicação instantânea, pois algumas situações necessitam de resolução imediata, como no caso das provas *on-line* na modalidade a distância ou diante de algum imprevisto vivenciado. Assim, por meio das tecnologias digitais, é possível o contato imediato e a resolução da questão para prosseguimento das atividades.

3 METODOLOGIA

Para realizar levantamento bibliográfico a respeito do assunto tratado neste artigo, foi realizado um estudo bibliográfico de produções que abordam as tecnologias usadas na educação a distância. É importante pontuar que, em consonância com as reflexões de Minayo (2007, p.44), entendemos a relevância de se delinear a metodologia, a qual é entendida como “[...] uma discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que o tema ou o objeto requer”. Dessa forma, a metodologia não é apenas uma forma de descrever uma técnica, mas também o modo de se definir o caminho a ser trilhado para o alcance dos objetivos de pesquisa. Convém, ainda, sublinhar que, no entendimento de Gil (1999), a pesquisa bibliográfica acontece por meio da utilização de materiais que já foram elaborados, como livros e artigos científicos, jornais, revistas e outras fontes, que tenham relação com o tema estudado.

4 RESULTADOS

A educação a distância é uma modalidade educacional que se consolidou no Brasil e está ganhando muito espaço por apresentar uma série de vantagens. Além de reduzir os custos de financiamento para o governo, a disponibilidade de tempo para o estudo viabiliza ao estudante trabalhar e conciliar sua vida particular, especialmente em relação a questões de família, e outras atividades aos estudos. Além disso, as avaliações educacionais mostram a qualidade do ensino e a melhora dos níveis educacionais do país, pois a modalidade a distância possibilitou a formação e a qualificação dos educadores nos mais diversos locais, principalmente em regiões interioranas.

É possível afirmar, também, que a sala de aula, nessa modalidade educacional, é ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que dispõe de recursos tecnológicos criados para viabi-

lizar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, por meio do uso de diversas ferramentas, o docente/tutor pode criar situações de pesquisa e troca de informações entre os envolvidos, resultando em aprendizagem para todos. Além disso, o uso do *smartphone* e do aplicativo WhatsApp pode ser adotado, favoravelmente, para agilizar a comunicação e auxiliar na realização de inúmeras tarefas, desde o contato entre diretores, coordenadores, professores/tutores e alunos; enfim, com todos os envolvidos no processo educacional. Também pode ser utilizado no processo de divulgação de inscrições para editais de cursos,

nos auxílios com documentações de matrículas e uso de senhas, orientações de acesso ao AVA e trocas de informações entre os acadêmicos, especialmente nos grupos de WhatsApp das turmas ou mesmo grupos criados para estudos e atividades das disciplinas dos cursos.

Enfim, o uso do aplicativo pode estar presente em todo trabalho de gestão e tutoria dos cursos. É importante, contudo, ressaltar que o uso do aplicativo não deve substituir as correspondências oficiais necessárias à gestão do polo e tutorias, tampouco a navegação e a comunicação nas plataformas de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa oportunizou o mapeamento de estudos que ressaltam a importância do avanço tecnológico no país, o qual viabiliza e facilita a emergência de propostas educacionais exitosas assentadas no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação a distância (TDICs). Numa análise geral, podemos afirmar que o aplicativo WhatsApp alcança a todo público da EaD e contribui muito para ampliar a comunicação e melhorar o desempenho dos acadêmicos nos cursos, pois a inclusão de tecnologias móveis em sala de aula desencadeia mudanças importantes e positivas no âmbito da educação. Entendemos, por isso, que é necessário disseminar estudos que ressaltem a importância de incluir, cada vez mais e com mais propriedade, o uso de ferramentas tecnológicas de informação e de comunicação no trabalho administrativo e pedagógico da educação e, sobretudo, na modalidade a distância.

Diante das transformações no meio educacional com o uso cada vez mais disseminado das tecnologias, é importante e necessário que a busca pelo conhecimento mediada pelos meios tecnológicos se torne um instrumento que viabilize essa apropriação de forma gradual. Importa, por conseguinte, repensar o **papel da tecnologia**, uma vez que

“

[...] ela não foi produzida para resolver problemas da educação, são ferramentas desenvolvidas para tratar a informação de forma diversificada. A internet na escola deve ser usada de maneira consciente, sem levar o aluno a uma alienação e a educação tem que continuar produzindo conhecimento pedagógico adequado que solucione seus próprios problemas (FERREIRA, 2008, p. 43).

”

Podemos dizer, dado o exposto, que a apropriação dos meios tecnológicos pela educação, especificamente da EaD, que é tema de pesquisa deste artigo, vem de forma positiva para contribuir com o aprendizado dos alunos, facilitando o acesso à informação, além de oportunizar ao aluno a autonomia e a organização de seu próprio tempo e espaço para estudo.

Reiteramos, por fim, que o uso de dispositivos móveis e dos respectivos aplicativos entre os acadêmicos, professores/tutores e coordenação configura-se como uma importante ferramenta na modalidade a distância, uma vez que possibilita a emergência de ações mais eficientes e exitosas no processo de ensino e aprendizagem. Cabe, todavia, aos envolvidos

nesse processo lançar um novo olhar diante das crescentes modificações nas práticas e nos métodos utilizados como protagonistas na EaD. O olhar deve estar atento, voltado para a possibilidade do uso dos novos aplicativos disponíveis, os quais fazem parte do dia a dia dos usuários de internet. Esses aplicativos rompem as dificuldades, os preconceitos e as adversidades criadas no sistema educacional, não somente na EaD mas também na modalidade presencial. É, com efeito, salutar que os docente passem a enxergar as novas tecnologias como um potencial na construção dos saberes.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Formando professores para atuar em ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos. In: ALMEIDA, F. J. (org.). **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: PUC; MCT; IBM, 2001. p. 20-40. (Projeto Nave)

ALVES, J. R. M. Educação a distância e as novas tecnologias de informação em aprendizagem. **Clam** [on-line], Rio de Janeiro, RJ, p. 1-18. 2010. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186_1700_alvesjoaoroberto.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

ALVES, F. M. A revolução da internet e das redes sociais à luz da política brasileira: uma real presença virtual. In: JORNADA DE PESQUISA, 9.; JORNADA DE EXTENSÃO DO CURSO DE DIREITO DA FAMES, 9., 2018, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, RS: Metodista Centenário, 2018. p. 1-15. Disponível em: <http://metodistacentenario.com.br/jornada-de-direito/anais/9a-jornada-de-pesquisa-e-8a-jornada-em-extensao-do-curso-de-direito/artigos/o-direito-a-privacidade-na-sociedade-da-informacao/e5-04.pdf>. Acesso em: 31 jan.2020.

BEHAR, P. A. (org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BERTINI, L. F.; CARNEIRO, R. F. A comunicação no ambiente virtual de aprendizagem de um curso a distância para formação de professores. **Revista Educação em Questão**. Natal, RN, v. 52, n. 38, p. 137-162, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7965/5726>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A. B. G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S.C.; CARVALHO, A. B. G. (orgs.) **Tecnologias digitais na educação** [on-line]. Campina Grande, PB: EdUEPB, 2011. p. 233-258. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, p. 27833, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 31 jan. 2020.

EDOOLS. **Perguntas Frequentes: o que é ava?** [on-line]. [S.l.]: Edools, 2019. Disponível em: <https://www.edools.com/faq/o-que-e-ava/>. Acesso em: 26 out. 2019.

FERREIRA, A. **Arte, tecnologia e educação**: as relações com a criatividade. São Paulo: Annablume, 2008.

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

HISTÓRIA do Moodle. **Moodle**: documentation [on-line], [S.l.], 17 set. 2006. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_Moodle. Acesso em: 31 jan. 2020.

KENSKI, V. M. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, MG, v. 11, n. 2, p.1-13, 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. (orgs.). **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 133-171.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-65.

MORAN, J. M. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

O QUE é o Moodle? Conheça esse ambiente virtual de aprendizado. **EaDBox** [on-line], [S.l.], 20 out. 2017. Disponível em: <https://eadbox.com/o-que-e-moodle-como-funciona/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Diretrizes de políticas da Unesco para aprendizagem móvel**. Organização de Mark West e Steven Vosloo. Tradução de Rita Brossard. Revisão técnica do Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Paris, FR: Unesco, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770/PDF/227770por.pdf.multi>. Acesso em: 31 jan. 2020.

PRETI, O. O estado da arte sobre a “tutoria”: modelos e teorias em construção. In: PRETI, O.; OLIVEIRA, G. M. S. **O sistema de orientação acadêmica no curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso**. 2003. Relatório de pesquisa – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2003. p. 1-30. Disponível em: https://setec.ufmt.br/uploads/files/pcientifica/tutoria_estado_arte.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá, MT: NEAD; UFMT, 1996. p. 15-56.

VILLELA, A. P; MESQUITA, V. S. Educação a distância: história no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, 3., 2018, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar, 2018. p. 1-7. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/49/55>. Acesso em: 31 jan. 2020.

WHATSAPP mudou a forma das pessoas se comunicarem neste ano. **R7 Tecnologia e Ciência**, [S.l.], 18 dez. 2014. Disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/whatsapp-mudou-a-forma-das-pessoas-se-comunicarem-neste-ano-18122014>. Acesso em: 31 jan. 2020.

Imagem de Capa – Disponível em Freepik: https://br.freepik.com/fotos-gratis/close-up-mulher-lendo-sobre-educacao-on-line_6355602.htm#page=1&query=on-line%20education&position=40



DESEMPENHO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

em uma Instituição Federal de Ensino Superior

Daniela Vecchia Costa

Centro Universitário Leonardo da Vinci
(UNIASSELVI)
vecchia.daniela@yahoo.com.br

Iris Barbosa Goulart

Centro Universitário Una
irisbgoulart@gmail.com

Danilo de Melo Costa

Centro Universitário Una
daniomct@gmail.com

Leandro dos Santos Ferreira

Centro Universitário Una
leandro.ssanfer@hotmail.com

RESUMO

A educação a distância tem sido apontada como uma forma de suprir a demanda educacional do Brasil, por meio da democratização do acesso ao ensino superior. A qualidade dessa modalidade de ensino, no entanto, é questionada. Dessa forma, a finalidade deste artigo é analisar, em uma instituição federal de ensino superior, o desempenho na gestão e como são administrados seus processos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, valendo-se do **estudo de caso** como procedimento, o qual viabilizou a análise dos processos de ensino adotados por uma instituição de ensino pública. A parte empírica consistiu na realização

de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos gestores da instituição. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os processos são mais centrados nas mãos do coordenador. No tocante aos processos, foi apurado que as técnicas de EaD são reconhecidas pela instituição que promove o envolvimento e a qualificação dos professores e tutores.

Palavras-chave: Educação a distância. Desempenho. Gestão. Ensino Superior. Universidade Federal.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância é apontada como uma modalidade de educação mais acertada para atender às demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial (ARETIO, 2002; BELLONI, 2003). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a educação a distância (EaD) é caracterizada como uma forma de extensão de atividades em todas as instituições de ensino (BRASIL, 1996). Dessa forma, foi possível a expansão na oferta de cursos em diversas modalidades, reunindo diferentes conteúdos, além de métodos de avaliação e práticas pedagógicas (COELHO, 2009). A partir desse momento, surgiu essa modalidade na esfera pública e privada.

A modalidade a distância, sob o ponto de vista público federal, está amparada desde 2005 pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB). Tal política converge no empenho das instituições participantes do Fórum das Estatais pela Educação para criar bases para o primeiro sistema de ensino superior aberto, que foi criado como universidade aberta do país, a qual teve sua concretização por meio de amplos e democráticos debates, cuja interlocução foi mediada pelo Governo Federal, estatais, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e empresas públicas (PACHECO, 2010; MOTA, 2009). A Universidade Aberta

do Brasil nasce com o intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, sobretudo nas regiões necessitadas (PACHECO, 2010).

Havia uma grande expectativa no que tange à EaD, especialmente no ensino superior, e o Ministério da Educação (MEC) chegou a estabelecer uma Secretaria de Educação a Distância (SEED) que seria designada a gerenciar as questões de âmbito nacional para a inclusão da inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem. Essa seria uma maneira de democratizar e aumentar o padrão de qualidade da educação do país e as ações promoveriam o desenvolvimento e a inclusão das tecnologias da informação e comunicação (TICs), das técnicas de educação a distância aos procedimentos didático-pedagógicos convencionais. A SEED também se destina a estimular a pesquisa e o desenvolvimento, ligados à composição de novos conceitos e práticas nas instituições públicas brasileiras, nomeando diversos projetos e programas. Tendo em vista os problemas financeiros na área da educação, em 2016 a função da SEED foi, no entanto, reunida à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), conforme o disposto no Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011. Assim, a SERES passou a assumir a regulação e suspensão das ações de educação a distância no ensino superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção trata as temáticas que servirão de base à análise dos resultados da pesquisa que fundamenta este artigo: a primeira aborda a educação a distância, seus conceitos e importância. Em outro momento, discute-se a gestão dos programas da educação a distância.

2.1 Educação a distância: Conceito e importância

O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto n.º 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, delimita a Educação a Distância como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos métodos de ensino e aprendizagem acontece com o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, de modo a ex-

pandir atividades educativas em vários lugares ou tempos.

Há outros autores que caracterizam a EaD como “[...] uma modalidade educacional que faz uso de processos que vão além da superação da distância física” (FRANCO, CORDEIRO; CASTILHO, 2003, p. 343). Sarmet e Abrahão (2008) assinalam que a metodologia de EaD possui perspectiva positiva quanto aos obstáculos atribuídos pela distância física existente entre professores e alunos no método tradicional, onde a sala de aula é qualificada como um lugar de encontros que acontecem no horário delimitado.

Ao abordar a finalidade da Educação a Distância (EaD), Chermann e Bonini (2000) analisam que se trata de uma modalidade de ensino destinada à propagação e à democratização da educação. Destacam, ainda, que a

“

[...] autoaprendizagem possibilita a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação existentes (CHERMANN; BONINI, 2000, p.17).

”

Não é papel da EaD suprir a educação presencial, mas, sim, complementá-la na individualização dos conhecimentos, de acordo com cada perfil, preferência e habilidades cognitivas dos alunos. É função dessa modalidade educacional aceitar que os indivíduos excluídos do modelo tradicional sejam inseridos no processo de seu crescimento e tenham seus direitos à educação e à informação certificados.

Ghedine, Testa e Freitas (2006) destacam a importância do aumento na oferta de cursos EaD tendo em vista a demanda da realidade da população, como o custo da educação presencial e também as dificuldades pessoais: a falta de tempo, as dificuldades de deslocamento e

a necessidade de se garantir melhor acessibilidade a computadores e à internet. Dessa forma, sublinham a relevância de se adotar a modalidade EaD como uma ferramenta de formação de indivíduos capazes de desenvolverem suas habilidades e capacidades.

Assim, a EaD é vista como uma probabilidade de promover o aprendizado que pode ajudar no dia a dia de várias pessoas que, em outras situações, não teriam acesso ao conhecimento, além de requerer o acesso delas a informações que, até então, não eram alcançadas.

Os cursos oferecidos a distância são reservados à formação e ao aperfeiçoamento dos profissionais que residem distantes de centros de educação, o que percebe a democratização da educação. Podem, ainda, construir conhecimentos, desenvolver habilidades, competências e discutir modelos éticos que podem favorecer os alunos. Isso representa que, se o curso a distância for cumprido de forma apropriada, os alunos terão a competência de serem autônomos e, também, profissionais qualificados.

A modalidade a distância deve ser compreendida sob uma perspectiva mais ampla, o que implica considerar a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) aos métodos educacionais, de modo a viabilizar um total acesso a uma formação emancipatória. Dessa forma, a EaD é uma modalidade de ensino que proporciona uma formação profissional de qualidade, tendo a pesquisa como um fundamento para uma educação que tende a aprender a aprender. Entende-se, contudo, que os meios técnicos deverão ser empregados de maneira crítica, competente e criativa.

A utilização das TDICs na educação pode ser avaliada de duas maneiras: uma como ferramenta pedagógica que fornece, de forma eficaz e criativa, o acesso a uma leitura crítica, importante para o estudo e a reflexão no processo de aprendizagem; outra, como meio técnico que se configura como um instrumento didático-pedagógico a serviço do professor e do aluno inseridos nesse processo. Por essa razão, é importante a incorporação das TDICs no processo de educação. Nascimento e Trom-

pieri Filho (2002, p.87), acerca dessa questão, ressaltam que

“

[...] a educação é o elemento-chave na construção de uma sociedade fundamentada na informação, no conhecimento e no aprendizado. É uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo alcance o seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros em ações comuns na busca de bem comum.

”

Esse conceito confirma que a educação deve apresentar informações que buscam bens-comuns, a melhoria de uma coletividade e também o crescimento do ser humano por meio da construção de novos saberes. Logo, como a tecnologia está sendo solicitada como uma força que estimula o desenvolvimento, a instituição vê-se incentivada a adotar tais estratégias pela influência da própria sociedade.

Vale lembrar que a tecnologia pode se configurar como uma forma de impedir a participação dos sujeitos em processos de EaD, quer seja pela não familiaridade dos estudantes com as lides tecnológicas, quer seja por problemas técnicos. Não é difícil, por exemplo, surgir a delimitação de acesso pela pouca capilaridade da rede, pelo baixo desempenho da transmissão de dados das linhas atendem as distintas regiões e também pelo alto custo que significa ter o acesso a equipamentos (SARAIVA, 2006).

Os recursos da tecnologia não são suficientes para acolher as distintas características dos estudantes. Em vista disso, o papel dos tutores e monitores é salutar na mediação do processo de aprendizagem, uma vez que auxiliam os estudantes a interagir com os mecanismos de escuta e captura, sempre considerando as necessidades de cada indivíduo. Para Saraiva (2006), as pessoas do espaço tecnológico estão motivadas pela qualidade e pelos espaços de liberdade que o grupo é capaz de construir, uma vez que a instituição desse lugar é pri-

meiramente norteadas pela percepção do professor como *designer* do espaço educacional. Dessa forma, não significa uma delimitação de igualdade, pois não há método para instigar uma aliança, senão a força da diversidade que estimula a harmonia com a visão da intenção.

Enfim, na modalidade a distância, o docente tutor desempenha um importante papel no processo de ensino e aprendizagem. Inerentes à função que desempenha, estão as seguintes atribuições:

“

[...] comentar os trabalhos realizados pelos alunos, corrigir as avaliações dos estudantes; ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações; responder às questões sobre a instituição; ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos; organizar círculos de estudo; 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; e servir de intermediário entre a instituição e os alunos (NISKIER, 1999, p.393).

”

2.2 A gestão dos programas de educação a distância (EaD)

A economia mundial, segundo Amaral e Rosini (2008), vive um processo de energização da competitividade e da disposição de originar uma inovação tecnológica e, nesse momento, o processo de aprendizagem, que está sempre conectado ao desenvolvimento humano, ganha um grande valor. Considerada uma inovação na educação, a modalidade a distância torna-se uma opção importante, uma vez que oferece o acesso ao conhecimento sem limites de tempo e espaço. Vale lembrar que um dos princípios da educação a distância é apresentar um modelo de gestão que possibilite levar conhecimentos a um grande número de pessoas em diversos lugares do país.

A gestão, de acordo com Bof (2005), torna-se importante nos programas educacionais para que os resultados sejam alcançados. Para assegurar que esse sistema funcionará de forma eficiente, é necessária a clara definição dos objetivos das atividades a serem construídas, a estrutura de apoio à aprendizagem e os processos educacionais em sua totalidade. Ainda no entendimento do autor, é importante que a gestão assegure um bom funcionamento do sistema, tendo como decorrência sua qualidade, eficácia e eficiência.

A gestão pedagógica, como pontua Bof (2005), delimita estratégias para que as atividades e etapas do curso sejam cumpridas de forma eficiente, de modo a contribuir para a aprendizagem do estudante e para avaliação do trabalho dos tutores. Outro tipo de gestão citada pelo autor a “gestão de sistema”, por meio da qual se estabelece o gerenciamento de pessoal, dos treinamentos, da avaliação, da produção e da distribuição de materiais, da tecnologia empregada, dos recursos financeiros, dos métodos acadêmicos imprescindíveis para o acompanhamento dos processos essenciais ao eficiente funcionamento do sistema.

Como em qualquer outro programa de gestão, um projeto de gestão de EaD inicia-se pelo planejamento, que é compreendido como uma seleção de estratégias que são estabelecidas

para alcançar excelência no desempenho. Para isso, deve ser construída de forma específica e sustentável nos processos de gestão de EaD. Amaral e Rosini (2008) esclarecem que, na fase do planejamento, é preciso considerar a descrição dos objetivos de aprendizagem que admitam o desenvolvimento de um plano de avaliação capaz de sugerir como o curso deverá ser considerado e como o aprendizado será medido. Assim, após a definição dos objetivos, o planejamento se volta para a definição das estratégias de ensino, que contempla a forma como a informação é passada aos alunos e como o plano de avaliação é construído. Para Rosini (2007), a metodologia empregada no esforço de planejamento será tanto mais eficiente quanto melhor introduzir a visão de futuro e a percepção do meio ambiente da instituição responsável pelo plano de EaD.

A educação a distância exige condições diferentes da escolarização que se vale de opções presenciais. Os estudantes na modalidade a distância não interagem de forma presencial com os colegas nem com os professores, uma vez que trabalham com materiais disponíveis em diferentes suportes, em locais e tempos apropriados para os estudos. Nesse sentido, observa-se que os cursos de EaD possibilitam a obediência a diversos ritmos de estudos, de acordo com a necessidade de cada um, permitindo novos hábitos, novas atitudes frente a aprendizagem, o que permite aos estudantes trabalharem de diferentes formas com suas dificuldades.

Outra perspectiva de gestão de um processo de EaD é em relação à gestão de pessoas. Gatti (2005) relata que, durante a década de 1990, os pesquisadores apontaram que a qualificação dos professores em serviço ou pré-serviço eram indispensáveis para suprir as exigências profissionais e sociais em seu grau de atuação. Assim, haja vista a diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância, os profissionais que lidam com o processo de ensino e aprendizagem devem trabalhar com as diferentes linguagens que são adotadas, além de

serem capazes de manusear equipamentos de multimídia e de desenvolver diferentes caminhos de comunicação, criando uma interação que mantém uma interatividade entre alunos e tutores em diferentes formatos e condições (GATTI, 2005).

A autora ainda ressalta que a motivação será elevada, desde que os alunos estejam atraídos com seu próprio processo de aprendizagem. Se os alunos não tiverem sido informados sobre todo o processo, alguns deles terão dificuldades em entender os conteúdos e isso acarretará a saída do programa. Se o aluno não tiver uma visão dos processos que fazem parte do programa de EaD ao qual se submete, ele não sentirá que está investindo em seu crescimento nem fazendo parte de um processo educacional (GATTI, 2005).

Tendo como base essas observações, é possível perceber a importância de se fazer uma seleção adequada dos professores responsáveis pela oferta dos cursos de EaD. Além da formação didática e do domínio do conteúdo a ser ensinado, eles deverão ter a sensibilidade de perceber as melhores formas de comunicação e de identificar as dificuldades que possam resultar na desistência dos alunos. É imprescindível, portanto, que o processo educativo do ensino a distância seja uma formação de profissionais que tenham uma postura de aquisição de conhecimentos e que reflitam sempre acerca das práticas pedagógicas e sociais, estabelecendo uma interação com as pessoas em seus diferentes contextos. Necessário se faz, ainda, que haja uma articulação adequada das diferentes áreas do conhecimento que viabilize o processo de ensino e aprendizagem assentado na interdisciplinaridade (GATTI, 2005).

Outra expectativa de gestão diz respeito ao material didático e de apoio, uma vez que a sua confecção impacta, diretamente, na aprendizagem e na motivação dos alunos. Dessa forma, é preciso ter cautela com os conteúdos, com a didática, com a organização visual, com a linguagem e com os métodos interativos. O conteúdo estabelecido de maneira didático-pedagógica, criteriosamente planejada, possibilitará um envolvimento mais expressivo dos alunos, haja vistas estimular a aprendi-

zagem, o desenvolvimento mais integral do estudante e o aprimoramento de suas habilidades de leitura e outros comportamentos de iniciativa.

Vale mencionar que as importantes qualidades dos programas de educação a distância são a constante, atenciosa e cuidadosa interatividade, propiciada pelas diferentes ocasiões presenciais, pela internet, videoconferências, pelas trocas, relatos, vivências. Ademais, os processos educacionais são meios de socialização, de interatividade, de participação igualitária. Dessa forma, o programa de educação a distância deverá ser abordado em uma perspectiva democrática, permitindo que os profissionais envolvidos ajam de forma qualitativa na transformação dos processos civilizatórios (GATTI, 2005). Note-se, ainda, que a instituição educacional contemporânea, no entendimento de Neves (1998), deve ser um ambiente destinado a aprender a aprender, por isso deve criar condições que beneficiem o conhecimento multidimensional, o trabalho interativo e cooperativo, criativo, crítico, além de provocar o aprimoramento contínuo e envolvido em um espaço social e físico no qual os estudantes estejam inseridos.

Conforme o estabelecido por lei, os cursos, programas, conteúdos e disciplinas ofertados a distância devem seguir as normas de acompanhamento, avaliação linguagem, administração, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, desenho de sua respectiva ordem, ou seja, são diferentes da educação presencial. A educação a distância, no entanto, não possui um modelo único de desenhos, linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. O tipo de curso e as diversas vivências dos alunos irão determinar as diversas estratégias de ensino e aprendizagem dos estudantes na modalidade a distância.

Os profissionais dos cursos a distância são, no entendimento de Authier (1998), produtores quando elaboram suas propostas de cursos; são conselheiros, quando acompanham os alunos; são parceiros, quando constroem, em parceria com os especialistas em tecnologia, abordagens inovadoras de aprendizagem. Justamente por isso, em projetos a distância, o nível de

cobrança nos recursos humanos é elevado, uma vez que é preciso ter professores especialistas nas disciplinas, contar com tutores, especialistas em comunicação e informática e avaliadores. No contexto do programa, determinam-se os objetivos, os conteúdos, a elaboração dos materiais, a seleção das mídias, a bibliográfica básica e complementar, aspectos que serão determinados *a priori* pelos profissionais competentes que garantirão os resultados educacionais do programa. A responsabilidade de todo esse processo é compartilhada pela política de interação de equipes, envolvendo o apoio técnico-administrativo, o relacionamento dos docentes responsáveis elaboração dos materiais, assim como a tutoria e a coordenação do curso.

Wolcott (1995), por exemplo, contemporiza que o professor deverá analisar alguns conceitos importantes para ensinar em sistemas de EaD. O contexto do ensino é alterado por meio do afastamento físico entre os participantes e intermediado pelo uso da tecnologia. Dessa maneira, o professor deverá abranger as potencialidades do meio e adequar às barreiras impostas a abordagem instrucional. Assim, os professores em EaD devem ficar atentos em não replicar métodos de ensino presencial. Necessitam, por conseguinte, prover métodos de ensino em EaD que promovam a interação, o feedback e diminuam a distância interpessoal, assegurando a aprendizagem e a troca de mensagens.

Para construir conhecimento, no entendimento de Moran (1998), é necessário abranger todas as extensões da realidade, detendo e propagando esta totalidade de maneira integral e ampla. Assegura, ainda, que a rede de computadores não poderá ser esquecida no que se refere à capacitação dos professores, uma vez que possibilita a construção de conhecimento não linear. Logo, busca-se a contínua construção do conhecimento, compreendendo o domínio da tecnologia a fim de que seja possível obter espaços a mais de aprendizagem.

É importante sublinhar, ainda, que o estudante faz parte dos pilares que possibilitam a qualidade de um curso a distância, no qual a interação entre professor e aluno deve ser

facilitada pela tecnologia da informação e da comunicação. Para assegurar a interação entre eles, deverá haver um ambiente físico disponível, horários flexíveis para o atendimento, facilidade de comunicação por meio do telefone, fax ou e-mail, além da teleconferência e de outros recursos tecnológicos. Os encontros presenciais também devem acontecer com periodicidade e obrigatoriedade pela natureza do curso oferecido.

Enfim, é preciso estabelecer um contínuo monitoramento e avaliação de todo o sistema para que seja possível atingir os objetivos propostos no projeto pedagógico e sugerir mudanças necessárias para o desenvolvimento dos processos. Em relação à avaliação, Neves (1998) observa que, na formalidade da lei, esta deve aceitar que o aluno se sinta seguro quanto aos resultados almejados ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação realizada pelo tutor também deverá ser acompanhada pelo aluno, de modo que o ajude a tornar-se mais autônomo, crítico, responsável, intelectualmente independente.

Ainda em se tratando de avaliação de desempenho, cabe registrar que Azzi (2005) assevera ser preciso que esse tipo de avaliação faça parte de um sistema amplo, seja na modalidade a distância seja na presencial. Note-se que objetivo da avaliação de desempenho é pedagógico, quando permite a comprovação da aprendizagem dos alunos, a identificação das necessidades e o progresso do método de ensino e aprendizagem. Convém pontuar que, como método sistemático, a avaliação coloca em destaque as ações, os fatos, os resultados parciais e o produto, ou seja, todos os aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a avaliação contribui com a eficácia de uma proposta pedagógica que permite aos alunos terem sucesso.

Na educação a distância, a avaliação favorece a autoconfiança, pois estimula o aluno à aprendizagem e ao sucesso. A informação constante de seu progresso não se faz presente apenas nos momentos formais, como nas provas, monografias e seminários, mas também se presencia ao construir um material didático bem elaborado, com suas próprias características,

e possibilita ao aluno saber de seu progresso e suas dificuldades. É importante sublinhar que, na modalidade a distância, os professores vivenciam a avaliação como um processo contínuo e formador que oferece uma transformação na prática avaliativa da instituição. Assim, a avaliação se dá de forma contínua, sistemática e flexível, de maneira que permita acompanhar o desempenho de cada estudante, identificar e traçar meios que auxiliam os alunos em suas limitações, averiguar se os propósitos estão sendo aplicados e, por fim, possuir informações que possam ajudar na revisão dos materiais e do progresso do curso.

A avaliação de processo auxilia, portanto, o sistema de recuperação de uma proposta pedagógica com base nos resultados obtidos pelos estudantes. Avaliações formativas e diagnósticas realizadas ao longo do curso possibilitam criar estratégias para que as limitações encontradas pelos alunos sejam superadas no momento em que aparecem. Durante todo o processo de recuperação, o aluno sente-se mais motivado a investigar os métodos e recursos didáticos que lhe permitam obter o sucesso.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho está delimitado conforme os princípios de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, desenvolvida com o intuito de fornecer uma visão geral, de tipo aproximativo (GIL, 1995). Justificando o fato de ser uma pesquisa qualitativa, ressalta-se a assertiva de Chizzotti (2001), uma vez que os pesquisadores participaram, compreenderam e interpretaram os dados coletados na pesquisa, por meio de entrevistas com os gestores, a fim de reforçar os resultados.

Quanto aos meios, trata-se de um **estudo de caso**, que é diferenciado pelo maior foco na compreensão de resultados e fenômenos e por proporcionar maior abrangência (YIN, 1989). Essa assertiva se confirma para o presente trabalho, uma vez que a pesquisa é conduzida em uma instituição federal de ensino superior.

A definição dessa amostra se justifica uma vez que a instituição tem se destacado por suas inovações. Ademais, mantém sua proposta de EaD mesmo no momento de crise econômica das IES públicas no período do estudo. Em relação à delimitação temporal, optou-se pelo período compreendido entre 2014 e 2016, a fim de contemplar o quadro administrativo vigente na instituição de ensino superior pesquisada, mediante seu respondente.

No que concerne à coleta de dados, utilizou-se a pesquisa documental, que é uma fonte que

se efetiva a partir de documentos classificados como autênticos cientificamente (LAKATOS & MARCONI, 1992). Dessa maneira, foram analisados documentos da instituição pública. A partir dos dados da pesquisa documental, foi estabelecido um plano de análise e interpretação do material coletado.

Após a análise documental, houve a obtenção dos objetivos previstos para verificar os processos e a inovação da instituição estudada e, para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois gestores dos programas de EaD que atuam na referida instituição. O objetivo das entrevistas foi buscar um maior aprofundamento de análise para os dados encontrados nos documentos da referida instituição do ensino público superior que oferece programa de educação a distância. Além disso, pretendeu-se verificar de que forma a instituição avalia o modelo de ensino que vem adotando e quais sugestões são apresentadas para que seu modelo se mostre competitivo no mercado de EaD.

A coleta de dados foi realizada nos meses de agosto, setembro e outubro de 2016, incluindo a análise de documentos fornecidos pela instituição estudada e a realização de entrevista com as pessoas responsáveis pela gestão de educação a distância. Foram entrevistadas a gestora do curso de pós-graduação em Administração Pública e a supervisora de tutoria do curso de graduação da instituição em Santa Catarina.

As entrevistas aplicadas aos gestores foram gravadas, transcritas e submetidas a análise de narrativa, conforme mencionado por Bastos

e Biar (2015), uma vez que se trata da análise de pontos de vista subjetivos sobre o funcionamento de instituição de ensino.

4 RESULTADOS

Ao abordar a gestão de EaD, o Entrevistado 1 fez as seguintes observações: “(1) [...] *cada curso de educação a distância tem o seu gestor e cada gestor tem uma equipe de apoio, que inclui pessoas que trabalham na parte financeira*”. Comentou, ainda, que a coordenação em si trabalha com a seleção dos alunos, inscrições, divulgação dos cursos, o contato e a gestão dos professores, os quais além de responsáveis pelos materiais, também têm a incumbência de transmitir o conteúdo à equipe técnica para passar ao ambiente virtual. A coordenação também realiza a seleção dos tutores presenciais e a distância e promove sua respectiva capacitação. Caso haja alterações, será necessário construir relatórios relatando à Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

O Entrevistado 1 pontuou, também, que a função é definida de acordo com a relação que cada um tem e a disponibilidade de um período. Há um professor do curso de Administração que é também um gestor, responsável pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, após a nova gestão, que iniciou em maio de 2016, existe um secretário da gestão a distância, que coordena todas as ações da educação a distância e o coordenador geral da UAB. Além disso, expõe que,

“

(2) Devido à crise que hoje a gente tá, o coordenador geral da UAB, fica mais na parte do financiamento dos cursos, com o contato com o MEC, com as negociações com o MEC. Quando chega o recurso essa gestão gerencia entre os vários cursos, as necessidades de cada um. Então esse coordenador geral fica mais na parte de negociação e também na parte financeira. Em épocas onde o recurso vem mais fácil, mais regular ele acaba tendo outras funções, mas atualmente a função é mais voltada a negociações com o MEC. (ENTR1 - notas da pesquisa de campo realizada pelas pesquisadoras)

”

Para o Entrevistado 2, o coordenador do curso de graduação é o responsável pela gestão de todos os projetos. Também delega as funções a cada profissional, decreta a responsabilidade de cada polo, define a responsabilidade com a tutoria, decide quem irá atender aos alunos, além de responder a ouvidoria. Esse entrevistado relata que, antes, cada projeto tinha um supervisor que era responsável pela tutoria, administração de calendário e administração dos polos. Atualmente, há um supervisor para cada dois cursos nas duas ofertas que estão acontecendo no curso de graduação em Administração que iniciou em 2013/2 e em 2014/2. Há, também, um gestor financeiro responsável por realizar os pagamentos.

Ao analisar o papel da gestão de educação a distância (EaD), Amaral e Rosini (2008) observam que ela depende de competência técnica e da decisão dos gestores acadêmicos em implementar o processo. Logo, para que os resultados sejam bem-sucedidos, a instituição pública deve apresentar uma definição clara

dos objetivos e adotar uma estrutura de apoio à aprendizagem e aos processos educacionais, como propõe Bof (2005).

Ao confirmar o ponto de vista desses autores, pode-se apontar que o primeiro passo a ser executado na gestão de sistema de EaD é organizar uma infraestrutura apropriada, a qual servirá de base para a operacionalização e a descrição do processo que permitirá alcançar os pressupostos educacionais.

Na instituição estudada, parece haver uma concentração do controle das atividades nas mãos do coordenador da graduação, além da inclusão de um número menor de postos de trabalho e de poucas áreas. Provavelmente, devido à crise financeira vivida pelo país, com grande repercussão na área de educação, a necessidade de se ater aos recursos assegurados pelos cofres públicos obriga a evitar custos e a reduzir áreas de gestão e número de cargos.

Em relação ao planejamento do sistema de EaD, o entrevistado relata que, no caso da especialização, a proposta do curso é de dois anos, incluindo a seleção, capacitação e finalização do curso. Já no caso da graduação, todo o processo de planejamento do curso é de cinco anos. Com a atual coordenação, foram construídos mais detalhes desse planejamento no curso, especialmente no que tange ao processo seletivo, ao papel de tutoria, à capacitação e também às ferramentas para acompanhamento de alunos. Por ser um trabalho virtual, foi necessário criar mecanismos para fazer um controle compartilhado entre equipes, ou seja, papel da gestão, subcoordenação e supervisão. Dessa maneira, utiliza ferramentas *on-line* para realizar os controles desse planejamento.

Adicionando a essa informação, o entrevistado relatou que não tinha disponibilidade de recursos financeiros, por isso foram criadas outras maneiras de ofertar cursos de qualidade. O planejamento da graduação se inicia no começo do ano e no começo de cada semestre e é realizado pela coordenação e pela supervisão, os quais determinam o calendário, decidem quem irá lecionar as disciplinas, o tempo de duração da oferta, quando acontecerão as provas. É evidente que esse planejamento é afetado de

modo particular, haja vista serem recursos do Ministério da Educação. Dessa forma, as mudanças ocorrem somente quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) modifica a regra. Ademais, a demanda identificada na comunidade não é fator que determina a oferta.

Considerando a narrativa referente ao planejamento da EaD na instituição, observou-se que existe uma coincidência com o relatado por Amaral e Rosini (2008), uma vez que consideram a definição dos objetivos da aprendizagem, atendendo a um plano de ensino que valorize o curso e a aprendizagem. Na análise da referida instituição, nota-se que há uma preocupação significativa com o planejamento, de modo a assegurar o sucesso do ensino a distância.

Ao analisar a perspectiva de gestão de pessoas e a atuação dos docentes do programa de EaD, o Entrevistado 2 considera que a responsabilidade de selecionar os docentes é do coordenador de cada departamento dos cursos de graduação. Geralmente, os docentes são doutores e fazem parte da instituição. Já os tutores, para atuarem em curso de Administração, são selecionados por estarem cursando ou terem concluído curso de graduação, ou estarem cursando ou já terem certificado de especialização na área da Administração.

Assim, a seleção de docentes de especialização é realizada entre os professores que fazem parte da instituição, por meio da identificação da competência que o professor tem para lidar com uma determinada disciplina. Constata-se, também, que o professor, dependendo de sua disponibilidade de tempo e se mostra afinidade com o trabalho relacionado à educação a distância, desenvolve e grava, em média, três a quatro videoaulas por disciplina e participa de videoconferência e chat respondendo às dúvidas dos alunos.

Como o material usado nos cursos de EaD das instituições públicas é nacional, o professor deverá enviar materiais complementares que ajudarão os alunos a compreenderem os conteúdos passados nas disciplinas. O professor precisará, também, desenvolver atividades

avaliativas, compostas de questões de múltipla escolha e estudo dirigido, materiais que devem ser disponibilizados no ambiente virtual. Complementando o relato do Entrevistado 1, o 2 informa que o professor deve criar dois fóruns para que os alunos discutam e interajam. Enfatiza, ainda, que cabe ao professor capacitar seus tutores para que, no começo das disciplinas, eles possam corrigir as atividades.

Dado o exposto, concorda-se com Gatti (2005) quando afirma que é imprescindível a qualificação dos profissionais para atuarem em instituições de ensino. A autora destaca que,

devido à diferença entre ensino presencial e a distância, é preciso reconhecer as diferentes linguagens capazes de lidar com equipamentos de multimídias e garantir diferentes caminhos de comunicação visando manter a interação de alunos e tutores. Dessa forma, a instituição trabalha para que alunos e tutores tenham um maior engajamento, de modo a facilitar o aproveitamento. Fica claro, portanto, que a instituição pública, objeto deste estudo, tem desenvolvido programas destinados a suprir as lacunas da formação docente e a garantir a qualidade do ensino que ministra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordam-se, nesta seção, as principais conclusões, as limitações identificadas neste artigo. Apresentam-se, ainda, sugestões para pesquisas futuras no que tange ao tema.

As preocupações que orientaram a pesquisa dizem respeito ao modelo de gestão adotado por uma instituição pública, à análise das estratégias e dos processos utilizados por ela e dos desafios que enfrenta. O objetivo do estudo foi analisar o desempenho na gestão e como uma instituição de ensino público administra seus processos da educação superior a distância. É adequado lembrar que o período em que foi realizada a coleta de dados representa um período difícil para a educação brasileira, devido à convulsão política e à crise econômica, cujas implicações para a organização e o funcionamento da instituição pública de ensino superior foram salutares. Esses problemas políticos e econômicos redundaram em limitações que afetaram, sobremaneira, ao funcionamento das instituições de ensino públicas, colocando-as frente a desafios, às vezes, difíceis de serem superados, tais como custos inesperados para a continuidade de suas ações.

Após a análise dos dados, fica clara a necessidade de se ampliar o investimento público na educação a distância, face às necessidades do país e ao benefício que tal modalidade proporciona. Uma questão a ser abordada é a

possibilidade que as instituições públicas têm de fazer parcerias com empresas que estão em localidades mais distantes, de modo a receberem auxílio financeiro para levar polos de apoio presencial e, conseqüentemente, mão de obra capacitada para a região.

Identificadas algumas especificidades, vale a pena sugerir que as instituições públicas promovam fóruns e debates para desmistificar possíveis preconceitos em relação a alunos oriundos dessa modalidade de ensino, de forma a demonstrar que se trata de uma modalidade que exige muita disciplina e dedicação. Enfim, percebe-se a necessidade de aprofundar o estudo acerca da educação a distância no Brasil e seus benefícios para alguns grupos específicos, como aqueles que não conseguem frequentar a universidade ou quem vive afastado dos centros urbanos.

6 REFERÊNCIAS

AMARAL, R. C. B. M.; ROSSINI, A. M. Gestão estratégica em programas de educação a distância: o impacto do processo de aprendizagem na construção do conhecimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14., 2008, Santos, SP. **Anais...** Santos, SP: ABED, 2008. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/54200815803PM.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

ARETIO, L. C. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona, ES: Ariel. 2002.

AUTHIER, M. Le bel avenir du parent pauvre. Apprendre à distance. **Le Monde de L'Éducation, de La Culture et de la Formation**, Paris, FR, hors-série, p. 10-12, Sep. 1998

AZZI, S. Avaliação de desempenho do aluno na EAD. In: PRETI, O. (org.). **Gestão de sistemas de educação a distância**. Brasília: Líber Livro, 2005. p. 187-189.

BASTOS, L. C; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31 esp., p. 4, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00097.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BOF, A. M. A avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para reflexão. In: PRETI, O. (org.). **Gestão de sistemas de educação a distância**. Brasília: Líber Livro, 2005, p. 151-153.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 11 de fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 17 maio 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

CHERMANN, M.; BONINI, L. M. **Educação a distância**: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela internet. São Paulo: Universidade Braz Cubas, 2000.

COELHO, M. L. Reflexões sobre a expansão universitária através dos programas UAB e REUNI, no uso da modalidade educacional à distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza, CE: ABED, 2009. p. 1-11. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009183124.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILLO, R. A. F. O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a11v29n2.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GHEDINE, T.; TESTA M. G.; FREITAS, H. M. R. Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 427-455, maio/jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n3/31250.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

MORAN, J. M. Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro**: TV e Informática na Educação. Brasília: MEC, SEED, 1998.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NASCIMENTO, R. B.; TROMPIERI FILHO, N. Correio eletrônico como recurso didático no ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 86-97, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/964/1001>. Acesso em: 4 fev. 2020.

NEVES, C. M. C. Critérios de qualidade para a educação a distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 141, abr./jun., 1998.

NISKIER, A. **Educação a Distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

PACHECO, A. S. V. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil**: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. 2010. 298f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROSINI, A. M. As novas tecnologias da informação e a educação a distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SARAIVA, L. M. et al. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 11, n. 3, p. 483-491, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a03>. Acesso em: 4 fev. 2020.

SARMET, M. M.; ABRAHÃO, J. I. O tutor em educação a distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 46, p. 109-141. dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a04n46.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1989.

WOLCOTT, L. L. The distance teacher as reflective practitioner. **Educational Technology**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 39-43, Jan./Feb. 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44428249?seq=1>. Acesso em: 4 fev. 2020.

Imagem de Capa – Disponível em Freepik: https://br.freepik.com/fotos-gratis/tabela-de-gerente-financeiro_5633859.htm#page=1&query=education%20management&position=16



Curso de atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar estruturação e funcionamento

Jucélia Linhares G. de Medeiros

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
linhares.granemann@ufms.br

Carla Regina Mariano da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
carla.silva@ufms.br

Fanny Valdez

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
professorafannyvaldez@outlook.com

Camila Gonçalves da Costa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
camilaggcosta@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tematiza a oferta do *Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar* que visou formar/preparar professores lotados na educação básica, diretores, coordenadores e demais profissionais para atuarem, de forma efetiva, nos serviços educacionais especializados em ambientes hospitalares e domiciliares. A discussão acerca dessa oferta ancora-se em leis, documentos oficiais e pesquisas recentes que ressaltam a importância do atendimento pedagógico em classe hospitalar voltado a crianças

e adolescentes com necessidades especiais, o que requer uma formação docente qualificada para atuar em ambiente hospitalar e domiciliar. Quanto aos resultados, pode-se afirmar, com base na avaliação, que houve boa frequência, rendimento e envolvimento de cursistas e profissionais envolvidos.

Palavras-chave: Atendimento educacional. Ambiente hospitalar e domiciliar. Formação docente. EaD.

1 INTRODUÇÃO

O adoecer faz parte da vida. Algumas doenças levam, todavia, à hospitalização, afetando a vida das pessoas durante um determinado período de tempo. A situação fica mais grave quando o paciente em questão é uma criança que necessita de uma hospitalização, pois, além de ocasionar uma debilidade física, pode haver prejuízos em uma das etapas mais importantes da vida: a infância.

Nesse processo, o próprio nome **hospital**, por si só, já nos remete a um lugar triste e de dores. Como afirma Leitão (1990, p. 48), trata-se de um ambiente que oferece certa privação nos estímulos fundamentais ao desenvolvimento infantil, por não contar, geralmente, com atividades que levem em consideração as questões sociais, emocionais, educacionais e motoras da criança. E, quanto maior o tempo de tratamento, maior o estresse, a angústia e o medo da morte, assim como menor é o desenvolvimento da criança, já que o tratamento exige uma permanência muito longa em ambiente hospitalar.

Ceccim e Carvalho (1997) pontuam que a criança pode, nessa fase, entrar em um conflito provocado pelo próprio ambiente em si, onde ela deixa de existir como criança e torna-se paciente, sendo alvo de agressões a seu próprio corpo, que se encontra em fase de descoberta, e “[...] a hospitalização, em determinadas situações, constitui-se num risco igual ou maior aos que da própria doença os originou” (CECCIM; CARVALHO, 1997, p. 27).

Medeiros e Gabardo (2004) acrescentam que, na infância, a hospitalização pode alterar, significativamente, o desenvolvimento infantil, uma vez que, em um ambiente onde a dor e a doença são presenças constantes, ela passa a ter contato com uma realidade à qual não estava acostumada. Além disso, advêm vários efeitos psicológicos decorrentes da hospitalização, como respostas de culpa, sensação de punição, ansiedade e depressão. Esses efeitos podem ser causadores de intenso descontrole emocional da criança doente e a atinge nas diferentes etapas do desenvolvimento. Sintomas como febre, dor, distúrbios da consciência,

fadiga, angústia podem ser provocados tanto pela própria doença quanto pela ideia que a criança faz dela.

Já para Fontes (2008), nesse processo também, para a criança, ser pequeno em desenvolvimento, a subjetividade começa a ser constituída e, desprovida de qualquer compreensão, tende a ser incorporada em sua história de vida da mesma forma mágica e peculiar com qual entende e interage no mundo. Nesse sentido, a hospitalização e a distância de suas atividades cotidianas podem contribuir para seu maior adoecimento. Estar no hospital, nessa ótica, impede que outros papéis sociais, diferentes daqueles que a criança desenvolvia até então, passem a ser definidos pelas relações que se constituem nesse novo espaço de interação social, deixando marcas profundas em seu desenvolvimento.

Nesse período, a criança pode sentir de imediato que seu cotidiano sofrerá mudanças. O primeiro impacto acontece quando ela se depara, na maioria das vezes, com as paredes e com as roupas brancas utilizadas pelos médicos ou demais profissionais atuantes no hospital. Nesses casos, a ausência de rostos, de paisagens e de objetos familiares podem acentuar ainda mais seu sentimento de perda de referências e de abandono. Nesse patamar, explica Fonseca (2003), a própria doença pode fazer com que a criança alimente seu sentimento de impotência diante da dor, o que pode dificultar sua recuperação. Nessa perspectiva, como ser humano em contínuo desenvolvimento, esse fator pode prejudicar a constituição de sua subjetividade.

Munhoz e Ortiz (2006) consideram que o afastamento vivenciado da família, dos amigos e de seu **habitat** (casa, escola e outros) pode causar à criança profundas e diversas reações. Isso porque os convívios serão interrompidos, uma vez que não é permitida a permanência de todos junto ao leito hospitalar, mas apenas uma pessoa poderá estar acompanhando e ser a responsável pelo paciente, haja vista a probabilidade de aumentar o risco de infecções e/ou atrapalhar os procedimentos hospitalares.

Além disso, sua rotina é alterada, uma vez que as refeições (agora denominadas dietas) podem não ser servidas nos horários aos quais, quando fora do hospital, estava habituada; a cama (agora leito) e as roupas não são como as de casa; o cheiro é outro (FONSECA, 2003). Assim, seu mundo, que era movimentado e colorido, passa a ser de uma única cor, estando em um ambiente impessoal, orientado por quadros clínicos, limitando-se apenas ao cuidado de suas condições clínicas (SOARES, 2001).

Nessa direção, Freitas e Ortiz (2005, p. 36) explicam que o estar hospitalizado pode, também, gerar-lhe insegurança e estresse, “[...] podendo ocasionar-lhe traumas, às vezes profundos, dependendo da intensidade e da estrutura de sua personalidade”. Outras ansiedades, tais como a impotência, a dependência e a mudança da imagem corporal (dependendo da doença), compõem-se de outras dificuldades da criança hospitalizada, além de ela deixar de ter direitos sobre o próprio corpo e se ver separada, de modo abrupto, da vida que, dia a dia, construía e reconstruía sua identidade.

Uma das propostas à superação de tais entraves é a implantação dos serviços de atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar, uma vez que, a partir da Constituição Federal de 1988, o direito à educação a todos e para todos, em quaisquer circunstâncias em que esteja e que necessite, ficou assegurado. Já o **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, dispõe garantias e direitos para crianças e adolescentes que se encontram em condições de hospitalização. O Art. 54 dessa lei versa que

“

Art. 54 – É dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1990, não paginado).

”

Conforme a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990),

“

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

”

Neles em geral, atendem-se, conforme Paula (2002), três grupos de crianças hospitalizadas em hospitais: as que são hospitalizadas por graves comprometimentos físicos, afetivos, sociais e cognitivos e que permanecem durante muito tempo no hospital; crianças que, com comprometimentos moderados, permanecem em média quinze dias nas enfermarias pediátricas; e crianças que são hospitalizadas com comprometimentos leves e que permanecem pouco tempo nos hospitais.

Nesse contexto, durante muito tempo, nas enfermarias dos hospitais infantis do Brasil, o isolamento, o silêncio e a passividade revelavam o quadro no qual as crianças e adolescentes hospitalizados estavam inseridos. Essa realidade tem se alterado, pois os movimentos de humanização e inclusão social nos hospitais vêm ganhando novos contornos, como atendimentos educacionais em ambientes hospitalar e domiciliar, inclusão e aprendizagem, sendo uma das grandes contribuições surgidas. Acerca dessa questão, Paula (2007, p. 14) contemporiza que “[...] algumas instituições hospitalares brasileiras já foram planejadas e construídas com arquitetura e mobiliário adaptados para atender a essas necessidades físicas, sociais e educacionais dessa clientela e ao imaginário das crianças e adolescentes”.

Nessa trajetória, Freitas e Ortiz (2005) consideram que o atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar pode ressignificar a concepção do hospital, como apenas um cenário asséptico, para vislumbrar um espaço onde a vida acontece, onde é aceito tudo o que faz parte da vida. A passagem da criança nesse espaço permitirá o surgimento de outra mais autônoma, aparelhada para a elaboração de relação consigo mesma, experienciando diferentes formas de afeto com os outros e com o mundo que a cerca. As autoras ainda observam a necessidade de se dar uma atenção à saúde da criança como paciente não apenas em suas questões biológicas, mas também nos cuidados psicológicos e sociais.

Isso implica, seguramente, um olhar para a assistência integral dela, atendendo suas necessidades, dúvidas e anseios que a levem à razão “desse fenômeno: o adoecer”.

A hospitalização, vista como um universo complexo, compreende também um processo de penetração na esfera das relações pessoais e entre todos. Os profissionais, pacientes e seus familiares assumem um pacto de fortalecimento, presente nos diálogos, nos gestos, nos olhares e nos silêncios, revelando toda a intensidade subjetiva que perpassa uma situação de risco (FREITAS; ORTIZ, 2005, p. 35).

Nessa interlocução, os atendimentos educacionais em ambiente hospitalar e domiciliar têm a finalidade de recuperar a socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. A escola é um fator externo à patologia, logo é um vínculo que a criança mantém com seu mundo exterior. Se a escola deve ser promotora da saúde, o hospital pode ser mantenedor da escolarização. E escolarização indica criação de hábitos, respeito à rotina; fatores que estimulam a autoestima e o desenvolvimento da criança e do adolescente (FONSECA, 1999). Pode desenvolver uma oportunidade de ligação com padrões da vida cotidiana, pois a classe hospitalar garante um vínculo entre a criança e o ambiente escolar.

Nesse direcionamento, é necessário que as atividades realizadas com essas crianças e adolescentes tenham começo, meio e fim. Assim, o professor precisa estar ciente de que cada dia se constrói com planejamento estruturado e flexível. Gonçalves (2008) orienta que esse ambiente, além disso, necessita ser diferenciado, ser acolhedor, com estimulações visuais, brinquedos, jogos; ou seja, um ambiente alegre e aconchegante. Por meio do brincar é que as crianças e adolescentes hospitalizados encontram maneiras de viver a situação de doença, de forma criativa e positiva. O trabalho em classe hospitalar faz, portanto, com que haja diminuição do risco de comprometimento mental, emocional e físico dos enfermos. Nesse cenário, dispor de atendimento de classe hospitalar, mesmo que por um tempo mínimo (e que talvez pareça não significar muito para uma criança que atende à escola regular), tem caráter importantíssimo para a criança hospitalizada. Esta pode operar com suas expectativas e dúvidas, produzir conceitos e produtos subjetivos de forma positiva, tanto para a vida escolar quanto para a

vida pessoal, desvinculando-se, mesmo que momentaneamente, do conteúdo penoso ou de dano psíquico que o adoecimento ou a hospitalização podem provocar (FONSECA, 2003).

A função da educação com a criança hospitalizada e/ou em tratamento de saúde é, com efeito, resgatar sua subjetividade, ressignificando o espaço hospitalar por meio da linguagem, do afeto e das interações sociais que o professor pode propiciar. Ressalta-se, portanto, que é possível pensar o hospital e o ambiente domiciliar como um espaço de educação para crianças e adolescentes hospitalizados. Mais do que isso, considerá-lo como um lugar de encontros e transformações, que o tornam um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança e/ou do adolescente.

Partindo de tais pressupostos, foi organizada a referida formação, tendo como público-alvo professores e demais profissionais da educação, saúde e/ou áreas correlatas, diretamente ligadas ao atendimento educacional de crianças e jovens em hospitais e/ou em domicílio. Essa formação teve abrangência nacional e foi estruturada totalmente a distância, tendo como objetivo geral contribuir para a formação de professores e demais profissionais participantes sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com a criança e com o adolescente no atendimento educacional em ambiente

hospitalar e domiciliar, durante seu período de internação e/ou tratamento de saúde. Além disso, foram estabelecidos objetivos específicos, os quais são elencados a seguir.

- Levantar os principais desafios enfrentados pelos professores e demais profissionais atuantes no trabalho educativo no atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar.
- Discutir a estruturação e o funcionamento dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares implantados nos diferentes Estados brasileiros.
- Identificar formas complementares e/ou alternativas de trabalho nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares.
- Refletir sobre a integração e o perfil do professor dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares como membro partícipe da equipe multidisciplinar no hospital.
- Contribuir para a articulação entre instituições educativas e de saúde, tendo em vista o atendimento pedagógico à criança e aos adolescentes nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O aluno dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares não é um doente agonizante, mas, sim, uma criança ou adolescente em uma etapa peculiar e intensa do desenvolvimento psíquico e cognitivo, capaz de sinalizar quando precisa descansar ou quando se sente enfraquecido. Por outro lado, essa mesma criança ou esse adolescente doente também sinaliza que necessita de mais estímulo e novas convocações ao desejo de saber, de aprender, de recuperar-se e de curar-se (FONSECA, 1999).

Em relação ao ambiente hospitalar, Lima e Paleolog (2012) pontuam que esse ambiente,

tanto para o adolescente quanto para a criança, é muitas vezes assustador, pois os afasta do meio ao qual estão acostumados, e começam a conviver com pessoas que, para eles, são totalmente estranhas, em um entra e sai do seu quarto: ora são os enfermeiros para ministrar a medicação, ora são os médicos com suas visitas rotineiras; depois, mais enfermeiros que acompanham seu quadro clínico, além do acompanhante de outros pacientes que dividem o mesmo quarto, perdendo, assim, totalmente sua privacidade. Muitos desses jovens e crianças não entendem o processo pelo qual estão passando, sofrem pela doença existente em seu corpo físico, por estarem

longe do ambiente familiar, dos seus amigos, da escola e de seu ambiente social, sentem-se como excluídos, o que os leva a sentir a uma baixa estima. Esses fatores acabam dificultando seu tratamento e comprometem, ainda, seu psíquico-emocional.

Desse modo, durante esse período, há algum tempo, a criança e/ou o adolescente, por estarem debilitados, eram obrigados a esquecer o período escolar e as atividades que eram aplicadas na escola. Tanto os médicos quanto as famílias acreditavam ser desnecessária a preocupação com a escola e se preocupavam apenas com sua recuperação, ou seja, o lado físico/biológico. Com isso, seu rendimento escolar ficava comprometido e, na maioria das vezes, perdia o ano. Ademais, não

“

[...] havia o que na atualidade se defende: a manutenção dos vínculos escolares, aprendendo e realizando experiências educativas mediadas pelo mesmo professor das demais crianças, em atenção aos direitos fundamentais da pessoa humana e no especial direito das crianças e adolescentes hospitalizados à proteção integral. (CECCIM; FONSECA, 1999, p. 31-39).

”

Nesse processo, destacam os autores, tanto o professor como o aluno, em uma via de mão dupla, irão descobrir de que forma o trabalho poderá ser realizado. A família, preocupada com a saúde do paciente, diante do convite do professor, sente-se surpresa e aceita a presença dele como um fator positivo para o seu restabelecimento ou inviabiliza o trabalho, adiando a sua recuperação. Cabe ao professor mostrar aos familiares a importância do atendimento escolar para o aluno/paciente hospitalizado e/ou em tratamento de saúde. Nas situações em que o aluno/paciente está matriculado em uma escola comum, é solicitado aos responsáveis que tragam para o hospital todo o material escolar da criança e/

ou do adolescente, a fim de que seja garantida a continuidade do currículo desenvolvido pela escola de origem.

Diversos estudos levantados vêm demonstrando baixa frequência na escola, especialmente de crianças acometidas por doenças crônicas e/ou de um caráter mais grave, (PEREIRA, 1999; GOMES; CABRAL; SCHILKOWSKY, 2004), assim como expressam o desejo de voltar a estudar quando hospitalizadas, mas apresentam dificuldades para acompanhar o curso regular, principalmente no ensino fundamental durante o tratamento (PEREIRA, 1999). Assim, a vida escolar é marcada pelos conflitos no relacionamento com os colegas (BORBA, 2001; BORBA; SARTI, 2005). Para a criança, faltar às aulas representa um mal, pois deixa de aprender, embora na maioria dos casos apresente um bom desempenho escolar, que é a forma de provar sua capacidade cognitiva, mas, muitas vezes, o físico não a acompanha nas atividades físicas ou recreativas; dessa forma, é difícil autoafirmar-se (BORBA, 2001; BORBA; SARTI, 2005)

Com a intenção de evitar a interrupção (mesmo que parcial) da escolaridade dessas crianças em função das hospitalizações, o direito delas e dos adolescentes à continuidade dos estudos escolares durante a internação hospitalar foi reconhecido pela Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados; e o Ministério de Educação, por intermédio da Secretaria Nacional de Educação Especial, criou o atendimento educacional dessas crianças nos hospitais, com o serviço de classes hospitalares que visa manter os vínculos escolares e a possibilidade do retorno da criança e/ou do adolescente à escola de origem após a alta, assegurando sua reintegração ao currículo (BARROS, 1999; CECCIM; FONSECA, 1999a; FONSECA, 1999; FONTES; WELLER, 1998). Nessa perspectiva, a educação especial desenvolveu modalidades de ensino e de contato da criança com o professor no ambiente hospitalar que, além de proteger seu desenvolvimento, assegurem sua reinserção escolar após a alta e o seu sucesso na aprendizagem na escola regular (CECCIM; FONSECA, 1999b).

Referindo-se ao professor que atende a esse alunado, Fonseca (2001) pontua que, em di-

versos hospitalais do Brasil, esses profissionais compõem um quadro bem diversificado. Todos possuem habilitação que os qualifica para o exercício do magistério e a maioria tem formação superior, em diferentes áreas. Em geral, apresentam uma característica comum: começam a atuar com crianças e adolescentes hospitalizados sem formação específica nessa área, embora a maioria de professores que trabalham com classe hospitalar apresenta formação em pós-graduação na área educacional (FONSECA, 2001). Dessa forma, a formação em serviço é, sem dúvida, a condição que tem assegurado um nível de qualidade crescente nessa modalidade de atendimento pedagógico. Ressalta-se, contudo, que apenas isso não basta. Essa clientela precisa, de acordo com a autora, de mais e melhores condições de acompanhamento pedagógico-educacional.

Sob esse prisma, o direito à educação da criança e/ou do adolescente, independentemente de suas condições de saúde, expressa-se como direito à aprendizagem e à escolarização traduzida, fundamental e prioritariamente, pelo acesso à escola de educação básica, considerada como ensino obrigatório. Na Constituição federal brasileira, a educação é “direito de todos e dever do Estado, da sociedade politicamente organizada” (BRASIL, 1988, p.11) e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme se depreende do art. 205 (BRASIL, 1988).

O art. 214 da Constituição federal de 1988 afirma, além disso, que as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. Nota-se, entretanto, que diversas circunstâncias podem interferir na permanência escolar ou nas condições do conhecimento ou, ainda, impedir a frequência, temporária ou permanente. Por outro lado, o direito à saúde, segundo o art. 196 da Constituição (BRASIL, 1988), deve ser garantida mediante políticas econômicas e sociais que visem ao acesso universal e igualitário às ações e aos serviços, tanto para a sua promoção quanto para a sua proteção e recuperação.

Concomitantemente, a exigência do reconhecimento do direito à educação especial para o conjunto das crianças que, em algum momento de sua escolaridade, requerem apoio adicional ou recurso especial – de forma temporária ou contínua – partiu de uma intensa luta política internacional pelo reconhecimento do direito fundamental de toda criança à educação e à oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem, que culminou na **Declaração de Salamanca**, em 1994, sobre princípios, política e prática em educação especial. Na referida declaração, está alicerçada a defesa do acesso à educação para toda e qualquer criança, independentemente de quaisquer condições temporárias ou contínuas que apresentem.

Já no **Política Nacional de Educação Especial** (1994), a educação em hospital aparece como modalidade de ensino, e a nomenclatura **classe hospitalar** passa a ser reconhecida como uma modalidade de atendimento pedagógico-educacional (FONSECA, 2006). Sua oferta educacional não se resume apenas às crianças e aos adolescentes com transtornos do desenvolvimento como foi no passado (de 1950 a 1980), mas também àqueles em situação de risco no lar, uma vez que a hospitalização impõe limites à socialização, haja vista as internações redundarem no afastamento da escola, dos amigos, da rua e da casa, além de imporem regras sobre o corpo, a saúde, o tempo e os espaços.

O ensino e o contato da criança hospitalizada com o professor no ambiente hospitalar podem proteger o seu desenvolvimento e contribuir para a sua reintegração à escola, após a alta. Além de protegerem o seu sucesso nas aprendizagens, vêm amparando as crianças com necessidades educativas especiais transitórias ao direito de continuarem estudando mesmo não estando presentes em sala de aula (BRASIL, 1994, p. 42).

Em função de tais intercorrências, o direito à continuidade dos estudos escolares durante a internação hospitalar foi também reconhecido pela **Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados** (1995), e o Ministério de Educação (MEC), por intermédio

da Secretaria Nacional de Educação Especial, propiciou o atendimento educacional deles nos hospitais, criando o serviço de classes hospitalares (BRASIL, 2002).

Essa “exigência” do reconhecimento, no Brasil, do direito à educação em enfermarias pediátricas partiu de uma das principais associações científicas brasileiras na área da pediatria: a Sociedade Brasileira de Pediatria. Esse procedimento, que teve ampla repercussão nas organizações não governamentais de luta pelos direitos da criança, foi matéria de deliberação específica dos direitos da criança e do adolescente hospitalizado, pela Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a chancela do Ministro da Justiça (BRASIL, 1995). Esse documento dispõe que a criança internada deve receber amparo psicológico, quando necessário, e desfrutar de alguma forma de recreação, de programas de educação para a saúde e de acompanhamento do currículo escolar, de acordo com a fase cognitiva, durante sua hospitalização.

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação, define a educação especial como uma modalidade da educação escolar, um conjunto de recursos e de procedimentos específicos do processo de ensino e aprendizagem colocados à disposição dos alunos com necessidades especiais, em respeito a suas diferenças, para que eles tenham acesso ao currículo e, conseqüentemente, conquistem sua integração social (BRASIL, 1996).

A mesma Lei, em seu capítulo V, art. 58 § 2º, determina que o “[...] atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de

ensino regular” (BRASIL, 1996, não paginado). Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, art. 13 § 1º, as

“

[...] Classes Hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001).

”

E, conforme o art. 13, os “[...] sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio”.¹ (BRASIL, 2001, não paginado).

Freitas e Ortiz (2005), analisando essa estruturação, bem como a formação e o trabalho efetivado em parceria com familiares e profissionais, alertam que se pode, assim, dizer que a qualidade formativa desse profissional deve perpassar sobre as interfaces do fazer didático, a fim de que seja capaz de promover uma práxis educacional que venha estimular a liberação do sujeito. O docente que atua no atendimento domiciliar e hospitalar tem, portanto, de estar aberto ao diálogo, sem renunciar em ser um

1

Ministério da Saúde: “Hospital é parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas, em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhe supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente”. (BRASIL, 1977, p. 3929).

combatente irredutível no que diz respeito aos direitos e saberes do educando, cultuando a educação como um ato amoroso. Ademais, é necessário que conheça

“

[...] as dependências do hospital, bem como os respectivos profissionais. É indispensável ao professor ser sabedor das patologias mais frequentes na unidade hospitalar, para que consiga, com sensibilidade, nortear seu ensino respeitando os limites clínicos do paciente aluno. Para efetivação da estabilidade emocional do professor e do paciente conheça também alguns procedimentos básicos de socorro e endereços para o encaminhamento do paciente em caso de emergência. (FREITAS; ORTIZ, 2005, p. 61).

”

Nesse cenário, o professor tem o papel de atender as necessidades intelectuais, socioeducativas, afetivas e escolares da criança e do adolescente hospitalizados, podendo obter ajuda metodológica por meio do uso da ludicidade e, por fim, do brincar para conseguir atingir seus propósitos, além de estabelecer laços afetivos com o paciente/aluno, ganhando, assim, sua confiança para desenvolver seu trabalho. Assim, o educador reafirma o seu fazer, apostando no atendimento das necessidades intelectuais, sociointerativas, afetivas e escolares da criança hospitalizada, não esquecendo, contudo, que a vertente lúdica pode se apresentar como ferramenta metodológica para obtenção de tal pretensão formal (FREITAS; ORTIZ, 2005, p.63). Ainda em se tratando da ação docente, cabe lembrar que, no entendimento de Fonseca (2003, p.25), o professor do atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar é, antes de tudo, um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar. Não lhe deve, por isso, faltar noções sobre as técnicas que fazem parte da rotina da enfermagem, sobre as doenças que acometem seus alunos e os problemas (até mesmo emocionais) delas decorrentes para as crianças, e seus familiares e para as perspectivas de vida fora do hospital.

Faz-se necessário, para tanto, criar locais de ensino nos grandes hospitais pediátricos. É conveniente procurar, para essa atividade, professores especializados e competentes no plano pedagógico, capazes de proporcionar um ensino que possibilite grande imaginação, adaptação às necessidades e às possibilidades diversas de cada paciente. É importante que a criança doente se perceba produtiva, em desenvolvimento, e com atividades semelhantes às demais crianças da sua idade. Deve participar de atividades acadêmicas, pois essas podem significar, para ela, igualdade com outras crianças e a oportunidade de estar incluída no processo de aquisição do conhecimento. O professor colabora, diretamente, com a recuperação do hospitalizado quando desenvolve um autêntico programa educacional que permite, efetivamente, alívio de possíveis irritabilidades, desmotivações e estresse.

O professor entra como elo na relação entre a criança e o ambiente hospitalar, entre a criança e o familiar, e, principalmente, entre a criança/o adolescente e a escola regular, o que oportuniza a interação entre essas três instituições e contribui para a adaptação da criança/do adolescente às mudanças no seu cotidiano. O perfil pedagógico-educacional do professor deve adequar-se à realidade hospitalar na qual transita, ressaltar as potencialidades do aluno e auxiliá-lo no encontro com a vida. Mesmo doente, a criança e/ou o adolescente encontram força suficiente para serem percebidos. O professor contribui para o aperfeiçoamento da assistência de saúde, de maneira a tornar a experiência da hospitalização, ainda que sempre indesejável, um acontecimento positivo ao crescimento e ao desenvolvimento das crianças que dela necessitam (FONSECA, 2003). O atendimento pedagógico-educacional no ambiente hospitalar deve ser entendido como uma escuta pedagógica às necessidades e aos interesses da criança, buscando atendê-las o mais adequadamente possível nesses aspectos, e não como uma mera suplência escolar ou concentrada na dimensão cognitiva da criança (CECCIM; CARVALHO, 1997).

Importa, ainda, destacar que o atendimento educacional em um ambiente imprevisível, como é o caso do hospital, precisa encontrar

coerência e consistência para que o trabalho desenvolvido sirva não apenas para oferecer aquilo de que a criança está precisando, mas também que isso ocorra de modo interativo. A criança deve encontrar uma determinada organização que a auxilie a se sentir parte de um sistema estruturado. O retorno a uma certa rotina, propiciado pela escola hospitalar, faz com que ela possa interferir e interagir, permitindo um comportamento diverso de quando está na condição de paciente. O afastamento da escola é um acontecimento traumático, visto que ela é, hoje, o espaço no qual a criança tem possibilidade de desenvolver suas potencialidades afetivas, cognitivas e motoras. O retorno da criança/do adolescente ao ambiente escolar, quando não recebem apoio adequado a suas necessidades, torna-se complexo e pode ser comprometido. Para o êxito de sua readaptação, esta deve envolver toda a equipe pedagógica, tanto o atendimento educacional em ambiente hospitalar quanto da escola regular, visando mitigar possíveis danos em seu processo de aprendizagem, para que este possa ter continuidade (MELO; CARDOSO, 2007).

Nesse processo, os profissionais da educação, tanto da escola comum quanto dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares, constituem peças importantes no processo de reintegração da criança à escola regular. As mudanças requerem dos professores ações e comprometer-se com configurações novas responsabilidades, as quais impõem um novo fazer e agir. Para o professor da escola regular, esse novo fazer e agir revela-se, principalmente, no fato de oferecer um acompanhamento especial ao aluno com doenças crônicas, respeitando suas limitações e visando a sua máxima reintegração ao grupo. Configurar a diferença e se tornar com isso referência como artífice da educação, bem como mostrar que sempre é possível fazer a diferença, precisa estar imbuído no caráter do professor.

No entendimento de Matos (2005), o profissional que tem a intenção de atender a essa educação hospitalizada necessita de uma formação diferenciada que desenvolva suas habilidades e competências, bem como um trabalho emocional qualificado que o beneficie diante de determinadas situações. Dessa forma, perce-

be-se a necessidade de uma qualificação mais específica do pedagogo para que ele desenvolva sua prática para atuar no atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar, tendo em vista que esse ambiente é totalmente diferenciado do espaço da escola regular. Para Fonseca (1998), é necessário que esse profissional tenha destreza, discernimento e flexibilidade para atuação de sua função. Mesmo que o atendimento pedagógico-educacional em hospitais não requeira formação específica, essa atividade requer profissionais com destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança sob atendimento (FONSECA, 1999, p.127). Todo professor, como um bom educador, e ainda, diante dessa nova possibilidade de atuação profissional, que é o ambiente hospitalar, deve procurar capacitar-se, aprofundar e aperfeiçoar seus conhecimentos. Matos e Mugiatti (2009) relatam que se tem “[...] observado profissionais da educação desafiando velhos sistemas, ousando descortinar outros horizontes”.

Cabe sublinhar que, no entendimento das referidas autoras, o profissional da educação, quando engajado na busca por novos conhecimentos e apto a essas mudanças, gera em si comprometimento em fazer e agir e, consequentemente, toma para si novas responsabilidades (MATTOS; MUGIATTI, 2009). É importante que o professor dos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares esteja integrado à equipe da saúde em um trabalho multidisciplinar, com o conhecimento do quadro clínico-patológico do seu aluno/paciente. Assim, o docente tem melhor possibilidade de planejar suas estratégias de ensino de uma forma flexível e diversificada, dentro da capacidade de execução desse alunado, de modo a atender às exigências curriculares. Importa destacar, ainda, que o professor trabalha com a diversidade humana, diferentes vivências culturais, e, por meio da integração com a equipe de saúde, desenvolve o conhecimento das especificidades das enfermidades, sendo importante que ele tenha acesso ao prontuário de seu aluno/paciente, no qual estão contidas as orientações quanto aos cuidados específicos da enfermagem, da

patologia, dentre outras informações (MATOS; MUGIATTI, 2009).

Essa interação é muito importante, pois facilita o diálogo com os pais e familiares e, até mesmo, com a criança e o jovem internado sobre seu problema de saúde, uma vez que os médicos, ao apresentarem o diagnóstico, usam de palavras que são, para alguns, de difícil compreensão e, nesse caso, o professor faz a ponte entre o linguajar médico/clínico e o senso comum dos pais e responsáveis. Dessa forma, cria-se um vínculo amistoso e afetivo também com esses pais e responsáveis que, muitas vezes, veem de forma errônea, na figura do professor, um psicólogo, alguém com quem eles podem dialogar, obter conhecimentos quanto à enfermidade de seus filhos e, até mesmo, desabafar seus medos e angústias, tendo em vista que seu próprio cotidiano foi alterado pelo fato da hospitalização de seu filho. Essa reflexão coaduna-se com as contemporizações de Fontes (2005a, p.123) que frisa, em seu artigo, estarem subjacentes ao ofício do professor no hospital “[...] diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica)”, mas nenhuma delas é tão importante quanto à “[...] disponibilidade de estar com o outro e para o outro”. A autora ainda ressalta a importância de se ter com quem compartilhar a dor para que o processo de internação se torne menos traumático, o que é possível por meio do diálogo e de uma escuta atenciosa.

Nesse contexto, o cotidiano da criança e do adolescente, muitas vezes, é alterado por causa da condição de internamento ou em razão de tratamento de saúde. Essas alterações são sentidas pelas crianças e pelos adolescentes quando se deparam com uma nova realidade, a condição de hospitalização. Nesse momento, a criança começa a encarar situações e sentimentos antes não experimentados, como mudanças na rotina, medicações, exames, intervenções médicas e/ou cirúrgicas, dores, indisposição, emoções e sentimentos como o medo, a angústia, a solidão. Assim, por ter em sua vida uma mudança tão repentina, é provável que a criança, ao ter contato contínuo com o hospital, sofra interferências em seu desenvolvimento de modo geral, social, afetivo e intelectual. Nesse

contexto, essas crianças e esses adolescentes, que foram afastados da rotina acadêmica e privados da convivência em comunidade, estão correndo o risco de fracasso escolar e de possíveis alterações de desenvolvimento. Elas necessitam, portanto, não apenas de cuidados médicos, mas também de um acompanhamento pedagógico especializado.

São muitas as mudanças, tanto físicas como emocionais; e, dentre essas mudanças, como apontam Munhóz e Ortiz (2006, p. 67), “[...] a primeira refere-se à desestruturação do sistema biopsicossocial, seguida pela interrupção do processo de desenvolvimento intelectual, afetivo e da personalidade”, haja vista o internamento hospitalar afastar essas crianças do convívio social. Outra mudança impactante é o afastamento escolar, podendo ser temporário ou permanente, que implica o distanciamento de seus colegas, professores e atividades recreativas. Essa mudança poderá causar dificuldades de aprendizagem, de convívio social e afetivo. Na tentativa de amenizar esses impactos, é previsto um atendimento pedagógico-educacional em hospitais, que é direito de todo indivíduo que está em condições especiais de saúde e necessita de internação.

Esse professor atuante no atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar necessitará, portanto, desenvolver a sensibilidade, o tato especial ao estabelecer um primeiro contato com essa criança; suas atitudes precisam sempre respeitar o tempo e o espaço de cada uma. As práticas pedagógicas desse profissional devem ter como princípios a flexibilidade e a organização, considerando-se a individualidade de cada estudante. O papel do professor hospitalar, todavia, vai além das práticas pedagógicas e orientações educacionais. Como aponta Fontes (2005b, p. 26-27), o professor precisa também ser um pesquisador em sua área, o que requer a busca constante de novos conhecimentos, ser reflexivo, desenvolver o pensamento crítico, ser investigativo e produzir conceitos. Ele precisa, ainda, estar envolvido nas questões de saúde, como verificar prontuário médico, pesquisar sobre as enfermidades que acometem seus alunos, para que, assim, possa explicar para a criança sobre a nova rotina que ela terá de seguir, além de

podem auxiliar os pais nas possíveis dúvidas sobre o tratamento de seus filhos, melhorando e ampliando suas práticas.

3 METODOLOGIA

O Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar visou formar/preparar professores lotados na educação básica, diretores, coordenadores e demais profissionais para atuarem, de forma efetiva, nos serviços educacionais especializados em ambientes hospitalares e domiciliares. Organizado pela Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores (SEDFOR) e pelo Instituto de Biociência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (INBIO-UFMS), teve nove meses de duração e foi realizado na modalidade a distância.

Toda formação foi previamente divulgada no território nacional, aberta a inscrições e à participação de professores e demais profissionais efetivos, preferencialmente da rede pública de ensino. Em geral, foi disponibilizada via plataforma Moodle, com material elaborado

por professores especialistas na área, acompanhados por professores formadores e tutores, os quais foram responsáveis por toda a orientação e correção das tarefas, provas e/ou demais atividades requeridas. No transcorrer do curso, foram organizados, paralelamente, chats, seminários, palestras, observações e atividades práticas, direcionadas por professores selecionados para a ação. Ao final de cada atividade ou tarefa, os cursistas foram avaliados e comunicados de seu desempenho, visando monitorar sua evolução e estimular a continuidade e o bom rendimento em sua formação. Ao término do curso, sugeriu-se a apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos via videoconferência e a publicação dos artigos por eles elaborados. Ademais, o curso foi estruturado em seis módulos de estudo (Quadro 1), o que redundou em uma carga horária de 180 horas.

nº	Módulo	Ementa	Carga horária
1	Atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar	Conceituação e estruturação. Vinculação. Clientela. Rotina de trabalho. Profissionais envolvidos (função/atividade no serviço).	30 horas
2	Políticas públicas relativas aos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares	Pareceres, normas, resoluções e leis referentes aos respectivos serviços.	30 horas
3	Brinquedoteca hospitalar	Conceituação. Trabalho pedagógico. Normas/organização. Recursos necessários. Função/papel do professor no atendimento educacional em ambiente hospitalar.	30 horas
4	Atendimento educacional em ambiente hospitalar	Trabalho pedagógico.	35 horas
5	Atendimento educacional em ambiente domiciliar	Trabalho pedagógico.	35 horas
6	Práticas e observações orientadas nos atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares.	Práticas e observações.	20 horas

Quadro 1 – Módulos/ementas trabalhados no curso | Fonte: Elaborado pelas Autoras (2019)

4 PREVENÇÃO DA EVASÃO

Tendo em vista a prevenção da evasão e o pouco rendimento/participação de cursistas nas aulas e/ou atividades da presente formação, foram realizados frequentes contatos via ambiente virtual de aprendizagem, e-mail e telefônico, quando necessário. Buscou-se, também, rapidez no retorno das tarefas e provas efetivadas, além de momentos de trocas de experiências e tira dúvidas, durante toda a concretização do curso.

5 AVALIAÇÃO

No decorrer da referida formação, os cursistas foram devidamente acompanhados e avaliados não só no que tange a sua participação nas atividades realizadas e aulas, mas também em relação a todo o seu desempenho e evolução durante o curso. De modo geral, houve boa frequência, rendimento e envolvimento de cursistas e profissionais envolvidos.

6 REFERÊNCIAS

BORBA, R. I. H. **A asma infantil e o mundo social e familiar da criança**. 2003. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2003.

BORBA, R. I. H.; SARTI, C. A. A asma infantil e o mundo social e familiar da criança. **Revista Brasileira de Alergia e Imunopatologia**, São Paulo, v. 28, n. 5, p. 249-254, set./out. 2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional. **Revista Integração**, São Paulo, ano 9, n. 21, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção I-E, Brasília, DF, n. 177, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995**: direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 1994.

CECCIM, R. B. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, RS, v. 3, n. 10, p. 41-44, 1999.

CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. **Crianças hospitalizadas**: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

CECCIM, R. B.; CRISTÓFOLI, L.; KULPA, S.; MODESTO, R. C. Escuta pedagógica à criança hospitalizada. In: CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. (orgs.). **Criança hospitalizada**: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: EdUFRGS, 1997. p. 76-84.

FONSECA, E. S. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jan./jun.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a09.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

FONSECA, E. S. Atendimento pedagógico-educacional de bebês especiais no ambiente hospitalar. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 49, p. 9-15, 2000.

FONSECA, E. S. Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional. **Revista Integração**, Brasília: MEC-SEESP, ano 9, n. 21, p. 31-39, 1999.

FONSECA, E. S. Educador em plantão: aulas em hospitais asseguram continuidade dos estudos e desempenham papel fundamental na recuperação de alunos internados. **Revista Educação**, v. 6, n. 7, p. 18-22, 2003.

FONSECA, E. S. Implantação de espaço escolar para crianças hospitalizadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 205-222, 2002.

FONSECA, E. S.; CECCIM, R. B. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 7, n. 42, p. 24-36, jan./fev. 1999.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-139, maio/ago. 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

FONTES, R. S. Da classe pedagogia hospitalar: a educação para além da escolarização. **Linhas**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 1, p. 72-92, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1395/1192>. Acesso em: 8 fev. 2020.

FONTES, R. S. O desafio da educação no hospital. **Revista Presença Pedagógica**, v. 11, n. 64, p. 21-29, jul./ago. 2005b. Disponível em: <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/60/odesafiodaeducacaonohospital.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

FREITAS, S. N.; ORTIZ, L. C. M. **Classe hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria, RS: EdUFSM, 2005.

GOMES, A. M. T.; CABRAL, I. E.; SCHILKOWSKY, L. B. Crianças com HIV/AIDS de uma unidade ambulatorial pública: conhecendo seu perfil. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras**, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 2, p. 55-68, dez. 2004.

LEITÃO, M. S. **O psicólogo e o hospital**. Recife, PE: Sagra DC Luzatto Editores, 1990.

LIMA, C. C. F.; PALEOLOGO, S. O. A. Pedagogia hospitalar: a importância do apoio pedagógico dentro dos hospitais para jovens e crianças. **e-Faceq**: revista eletrônica dos discentes da Faculdade Eça de Queirós, São Paulo, ano 1, n.1, p. 1-27, jun. 2012.

MATOS, E. L. M. Pedagogia hospitalar: uma possibilidade a mais. **Revista facinter.com.você**, [S.l.], n. 32, abr. 2005.

MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. M. T. de F. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MEDEIROS, J. G.; GABARDO, A. A. Classe hospitalar: aspectos da relação professor-aluno em sala de aula de um hospital. **Interação em Psicologia**, Curitiba, PR, v. 8, n. 1, p. 67-79, 2004.

MELO, M. M. R.; CARDOSO, T. M. Classe hospitalar e escola regular: estreitando laços. **Ponto de Vista**, Florianópolis, SC, n. 9, p. 113-130, 2007.

MUNHÓZ, M. A.; ORTIZ, L. C. M. Um estudo da aprendizagem e desenvolvimento de crianças em situação de internação hospitalar. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, ano 29, v. 58, n. 1, p. 65-83, jan./abr. 2006.

PAULA, E. M. A. T. de. Crianças e professores em hospitais: aprendizes especiais na diversidade dos contextos hospitalares. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Ceped, 2002. p. 1-7.

PAULA, E. M. A. T.; MATOS, E. L. M. Educação da criança hospitalizada: as várias faces da pedagogia no contexto hospitalar. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP. v. 27, n. 73, p. 253-255, 2007.

PEREIRA, S. R. **(Re)construindo o hospital**: a ótica da criança portadora de doença renal crônica. 1999. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOARES, M. R. Z. Hospitalização infantil: análise do comportamento da criança e do papel da psicologia da saúde. **Pediatria moderna**, São Paulo, v. 37, n. 11, p. 53-64, nov. 2001.

Imagem de Capa – Disponível em Pexels: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/copo-dentro-de-casa-doutores-entrada-127873/>

