Anais do
II Seminário Diálogos em Educação a Distância
e
XIII Encontro para ações em EaD na FURG

6, 7 e 8 de Junho de 2013

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Secretaria de Educação a Distância – SEaD

Sabrina Amaral Pereira – Organizadora
Aline Freire de Souza Aguiar – Organizadora
Joanalira Corpes Magalhães - Coordenadora

Anais do
II Seminário Diálogos em Educação a Distância
e XIII Encontro para ações em EaD na FURG

06, 07 e 08 de Junho de 2013

Realização:

Apoio:

FURG - RIO GRANDE/RS
2013

Os trabalhos nos ANAIS DO II SEMINÁRIO DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E XIII ENCONTRO PARA AÇÕES EM EAD NA FURG – no que se refere a conteúdo, correção linguística e estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.

S471a Seminário Diálogos em Educação a Distância (2. : 2013 : Rio Grande).

Anais do II Seminário diálogos em educação a distância e XIII Encontro para ações em EAD na FURG [recurso eletrônico] : 06, 07 e 08 de junho de 2013 / organizadoras Sabrina Amaral Pereira, Aline Freire de Souza Aguiar ; coordenadora Joanalira Corpes Magalhães ; realização: SEaD-FURG. - Rio Grande : Secretaria de Educação a Distância, Ed. da FURG, 2013.

1 e-book ; 575 p.

ISBN: 9788575662908 (e-book)
Disponível em: http://www.sedead.furg.br/

1. Educação. 2. Formação - EAD. 3. Estudante EAD. 4. Tecnologia de Informação. 5. Materiais educacionais. 5. Mediação pedagógica. I. Universidade Federal de Rio Grande. II. Secretaria de Educação a Distância. III. Pereira, Sabrina Amaral. IV. Aguiar, Aline Freire de Souza. V. Magalhães, Joanalira Corpes. VI. Titulo.

CDU : 37.018.43

Catalogação na Fonte: Cristiane Oliveira dos Santos – CRB10/1617
Biblioteca Central da FURG

FICHA TÉCNICA

Coordenação geral
Ivete Martins Pinto
Danúbia Bueno Espíndola

Comissão organizadora
Alex Cristiano de Sena Garcia
Aline Freire de Souza
Bruna Patzdorf Cadaval de Macedo
Denise de Sena Pinho
Fábio Alexandre Dziekaniak
Hibrahima Oliveira
Joanalira Corpes Magalhães
Joice Araújo Esperança
Karin Ritter Jelinek
Leandro da Silva Saggiomo
Maria Simone Martins Hornes
Rodrigo Nunes Feijó
Sabrina Amaral Pereira
Valmir Heckler
Zélia Seibt do Couto

Comissão tecnológica
Fabiano Ezequiel Barbosa
Marcelo Lopes de Barros
Rafael Simões de Castro

Comissão cientifica
Ana Laura Salcedo de Medeiros
Ana Luiza Chaffe Costa
Ana Paula Capuano Cruz
André Luis de Castro Freitas
Berenice Vahl Vaniel
Carmem Gessilda Burgert Schiavon
Carmo Thum
Danielle Monteiro Behrend
Danúbia Bueno Espíndola
Denise Maria Maciel Leão
Diana Francisca Adamatti
Fabio Alexandre Dziekaniak
Gabriela Medeiros Nogueira
Hibrahima Oliveira
Ivalina Porto
Joanalira Corpes Magalhães
Jônata Tyska Carvalho
Júlia Silveira Matos
Karin Ritter Jelinek
Lidiane Fonseca Dutra

Lúcia Patrícia Pereira Dorneles
Marcio Vieira Oliveira
Maria Simone Martins Hornes
Narjara Mendes Garcia
Paulo Gomes de Sousa Filho
Raquel Pereira Quadrado
Rita De Cassia Grecco dos Santos
Rodrigo Nunes Feijó
Sabrina Amaral Pereira
Sicero Miranda
Suzane Da Rocha Vieira
Tanise Paula Novello
Trícia Tamara Boeira do Amaral
Valmir Heckler
Zélia de Fátima Seibt do Couto

Designer gráfico
Alex Cristiano de Sena Garcia

Editoração gráfica
Sabrina Amaral Pereira

PROGRAMAÇÃO

06 de Junho - Quinta-feira

Tarde

13h30min - Credenciamento

14h – Abertura do evento

14h30min – Palestra de abertura: Desafios da Interatividade

Profa. Dra. Maria Luiza Belloni (UFSC)

16h45min – *Coffee break*

- Sessão de Autógrafos – Livro do Pólo Santo Antônio da Patrulha

17h30 min – Apresentação cultural

Noite

18h30min – Mesa de diálogo: "Os caminhos da EaD na FURG"

Prof. Msc. Valmir Heckler e Prof. Dr. Paulo Gomes de Souza Filho

19h30min – Palestra: "Tecnologias na Educação e Ressignificação dos Processos de Aprendizagem"

Profa. Dra. Flávia Amaral Rezende (FAAT)

07 de Junho – Sexta-feira

Manhã

08h30min – Oficinas

1. **A Concepção de Materiais Educacionais Digitais para a EaD sob o olhar do Design Thinking.** Ministrantes: Nelson Luis Eufrásio Jr. e Daniela da Graça Stieh
2. **Construção e divulgação de Material Multimidiático, conceito histórico-social: expressando personalidade, enriquecendo a mensagem.** Ministrante: Alexandre Silva da Silva
3. **Mediação pedagógica: Discutindo as práticas de plágio no processo de formação de EaD.** Ministrantes: Joice Maurell e César Augusto da Costa

4. **Fóruns na EaD: possibilidade de escrever, argumentar, ler e aprender?** Ministrantes: Ana Carolina O. S. de Moura, Débora P. Laurino e Berenice V. Vaniel
5. **Artisteer 4: Software para desenvolvimento de temas para Moodle e Joomla!** Ministrantes: Karine O. Fonseca e Luis Fernando M. Tusnski
6. **HOT POTATOES: Ferramenta Virtual de Construção de Questões.** Ministrantes: César C. Machado, Cinara O. Nascimento e Clériston R. Nascimento.

10h30min – *Coffee Break*

10h45min – Retorno para oficinas

12h – Intervalo

Tarde

13h30min – Mesa de discussão "Convergências entre Mídias e suas Linguagens"

Prof. Dr. Vilson Leffa (UCPel) e Profa. Dra. Leda Maria Fiorentini (UnB)

15h45min – *Coffee Break*

16h – Apresentação de Pôsteres

08 de Junho – Sábado

Manhã

8h30min – Comunicações Orais

SUMÁRIO

Apresentação

TRABALHOS COMPLETOS

1. Teconologias de informação e comunicação no contexto educacional

AS REDES SOCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA 18
Milena Teixeira Rosa

A INCLUSÃO DIGITAL E SOCIAL COMO PRESSUPOSTO PARA A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA 29
Ivone Ascar Sauáia Guimarães, Luiz Síveres

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICs NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO USO DA PLATAFORMA MOODLE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA FILOSOFIA 39
Eliane Fraga Ramos da Rosa

RELATO DA EDUCAÇÃO DIGITAL: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM 48
Everton Bedin, Artur de Medeiros Queiroz

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES MUNICIPAIS, EM SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA, RS 57
Ana Cristina Salazar

A CONTRIBUIÇÃO COGNITIVA DA ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR 66
Débora R. Stefanello,José A. B. Lopes Filho, Ivone A. S. Guimarães, Sérgio G. Martins, Will R. M. Almeida

DAS RELAÇÔES DIALÓGICAS APOIADAS NA UTILIZAÇÂO DE TECNOLOGIAS À TOMADA DE CONSCIÊNCIA 76
André Luis Castro de Freitas, Luciane Albernaz de Araujo Freitas

INTERATIVIDADE DO PROFESSOR NAS FERRAMENTAS RECURSOS E ATIVIDADES DE ESTUDO NO MOODLE 86
Fabiane da Rosa Domingues, Elena Maria Mallmann, Iris Cristina Datsch Toebe, Anna Helena S. Sonego, Juliana Jacques Sales, Daniele da Rocha Schneider

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA AO ALCANCE DA SUA MÃO: AS POTENCIALIDADES DO TELEFONE CELULAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL 97
Lucía Silveira Alda, Vanessa Doumid Damasceno

TWITTER NA SALA DE AULA: UMA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA
Renan Cardozo Gomes da Silva, Otávio Botelho Rosa, Vanessa Doumid Damasceno

RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO APOIO NO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA 116
Zulma Elizabete de Freitas Madruga

UM OLHAR SOBRE AS TICS NO ENSINO MÉDIO 123
Vanessa Doumid Damasceno, Lucia Silveira Alda

EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE RELATOS DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED 133
César Costa Machado, Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, Débora Pereira Laurino

FOROS DE DISCUSSÃO EM AMBIENTE AVA : PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 143
Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas, Guilherme Ribeiro Rostas

A UTILIZAÇÃO DAS TICS EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO CURTA “DONA CRISTINA PERDEU A MEMÓRIA” 148
Chéli Nunes Meira, Mônica Maciel Vahl, Gabriela Nogueira Medeiros

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS: LOUVA-A-DEUS, COMO FOCO DE ESTUDO 157
Noemí de Araújo Bauer

GIBIBLIOTECA NAS ESCOLAS 167
Cássius Heron Rodrigues

LETRAMENTO DIGITAL E AS TIC COMO MEIO DE INSERIR PRÁTICAS DIGITAIS COM UNIVERSITÁRIOS DE EAD 175
Jossemar de Matos Theisen, Camila Gonçalves dos Santos

DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM ESPANHOL POR MEIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS E DE GÊNEROS ACADÊMICOS 186
Fabiana Soares da Silva, Valesca Brasil Irala

A UTILIZAÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO ENSINO PRESENCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNOLÓGICA 196
Clarissa Felkl Prevedello, Wagner Soares Rossi, Karla Marques da Rocha

O AMBIENTE MOODLE COMO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM:

UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA 206
Jocély Peixoto Osório da Rosa

O BLOG COMO INTERVENÇÃO DIDÁTICA NA FOMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA 217
Crisna Daniela Krause Bierhalz

MÍDIAS E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE 227
Aline de Freitas Eslabão, Juliana Silveira Oliveira, Joice Araújo Esperança

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM ALIADOS ÀS NOVAS TECNOLOGIAS 237
Lucineri Alves Pereira, Eloiza Velho da Silva, Rita de Cássia Grecco dos Santos

TENDÊNCIAS EM *MOOCS* (*MASSIVE OPEN ONLINE COURSES*): ANÁLISE A PARTIR DO MOOC-LIST.COM 243
Thaísa Antunes Gonçalves

EXPERIÊNCIA COM UNIDADE DE APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS
Regina Neutzling Tessmann, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura 253

MOOC: UM RECENTE PARADIGMA DE EAD 261
André Mendes da Rosa

MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES EXPRESSAS E PRATICADAS EM CONTEXTOS ESCOLARES 269
Neusiane Chaves de Souza, Vânia de Morais Teixeira Dias, Daniele Simões Borges

UM PROCESSO REFLEXIVO A PARTIR DO ESTÁGIO DOCENTE: A UTILIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVEA) NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR 278
Luciana Patricia Schumacher Eidelwein, Trícia Tamara Boeira do Amaral

DESVELANDO ASPECTOS IDENTITÁRIOS ATRAVÉS DOS LETRAMENTOS NA EaD
Dani Rodrigues Moreira, Jossemar de Matos Theisen 287

PROVA PRESENCIAL: UM MOMENTO ÍMPAR PARA A COMUNIDADE ESCOLAR VISTO SOB A ÓTICA LOGÍSTICA DO POLO PRESENCIAL 297
Leandro Salenave Gonçalves

2. Materiais Educacionais Digitais e Design Pedagógico na EaD

DESENVOLVENDO MATERIAL DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: UM ESTUDO ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NO DESENVOLVIMENTO DE WEBQUESTS 307

Camila Gonçalves dos Santos, Jossemar de Matos Theisen

O PROCESSO DE CONCEPÇÃO DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO SENAC RS 318
Nelson Luis Eufrasio Junior, Daniela da Graça Stieh

PRODUÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: COMUNICAÇÃO, INSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO 329
Dorcas Weber, Lia Raquel Oliveira

3. Ações de Formação em EaD

APROPRIAÇÃO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EAD 339
Lisiane Silva das Neves, Trícia Tamara Boeira do Amaral, Paulo Gomes de Sousa Filho

AÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TRÊS DE MAIO 347
Sicero Agostinho Miranda, Elaine Corrêa Pereira, Zolde Iloni Lesses

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DE DIFERENTES LEITURAS E OLHARES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA 359
Marislei da Silveira Ribeiro, Eliane Harter Pires, Sinval Martins Farina

4. Estratégias de Institucionalização em EaD

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO RS 366
Dilce Eclai de Vargas Gil Vicente

ESCOLHA PROFISSIONAL E O PERFIL DOS ACADÊMICOS DE ADMINISTRAÇÃO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA DA FURG: UM ESTUDO COMPARATIVO 378
Rogério Piva da Silva, Márcia Alonso Piva da Silva, Ricardo Gautério Cruz

O PROFESSOR X TUTOR: O COTEJAR SOB UM NOVO PRISMA 389
Simone Gomes de Faria, Carlos José Borges Silveira

A REDE E-TEC BRASIL: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A DISTÂNCIA 399
Antonio Cardoso Oliveira, Maria de Fátima Cossio

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FASES E MODELOS 410

Marcus Freitas Neves, Janete Otte, Fabiane Sarmento Oliveira Fruet, Cláudia Herter Centeno Neves, Miguel Alfredo Orth

5. Ser estudante em EaD

O ALUNO EM EAD: DIFICULDADES E NECESSIDADES 417
Vânia Maria Mendes dos Santos

6. Mediação Pedagógica em EaD

ANÁLISES DA QUALIDADE E DA PERSPECTIVA FORMATIVA NA VOZ DE ALUNOS FORMANDOS 425
Ariane Pickersgill Arana, Adriana Borges Lima Corrêa

POLIDOCÊNCIA: O QUE É SER TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? 434
Thaís Philipsen Grützmann

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A MODALIDADE E AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR 443
Leticia de Aguiar Bueno, Sidiane Barbosa Acosta, Gabriela Medeiros Nogueira

PRÁTICA PEDÁGOGICA: RELAÇÕES POSSÍVEIS ESTABELECIDAS ENTRE TUTORES E PROFESSORES 451
Tanise Paula Novello, Débora Pereira Laurino

COMPETÊNCIA INFORMACIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE A PARTIR DO LIVRO “ABC DA EAD” DE CARMEM MAIA E JOÃO MATTAR 462
Cintia Kath Blank

COMPREENSÕES SOBRE AS NARRATIVAS EXPRESSAS PELOS ESTUDANTES EaD EM SEU DIÁRIO DE BORDO 472
Daniele Simões Borges, Neusiane Chaves de Souza, Vânia de Morais Teixeira Dias

ESCRITA EPISTOLAR E EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DE REDES DE SOCIABILIDADE A DISTÂNCIA 480
Denise Martins Pires, Rita de Cássia Grecco dos Santos

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PERFIL DO TUTOR 487
Ester Vellar Krause, Ana Paula Batista Araujo

EDUACAÇÂO A DISTÂNCIA: UM PROCESSO DEMOCRÁTICO? 494
Elizane Pegoraro Bertineti, Mara Lúcia Teixeira Brum, Rossana Daniela Cordeiro Leiria

O DESENVOLVER METODOLÓGICO NA EXPERIMENTAÇÃO EM CIÊNCIAS NA PESQUISA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES *ONLINE* 504

Valmir Heckler, Cezar Soares Motta, Aline Machado Dorneles, Maria do Carmo Galiazzi

CONFLITOS, GERAÇÕES, E LETRAMENTO 515
Javier Luzardo

O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: APROXIMAÇÃO COM A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ECOMUNITARISTA 525
Raquel Alves Pereira Avila

PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO NA EaD: NOSSA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA - UAB/FURG 535
Janaína Borges da Silveira, Rita de Cássia Grecco dos Santos, Luciana Barbosa da Silva Vega, Vânia Dias Oliveira, Ângela Cristina da Cruz

A EAD NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA, MEDIADA PELA INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES, TUTORES E ALUNOS, ALIADA AO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 544
Biolange Oliveira Piegas

RESUMOS

1. Teconologias de informação e comunicação no contexto educacional

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO ENSINO A DISTÂNCIA DA FURG: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA
Rogério Dias de Arruda, Susana Inês Molon 553

O UNIVERSO JUVENIL: ESTUDO DA INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR 554
Sueli Aparecida Thomazine

AS TIC COMO FERRAMENTAS DE AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM 555
Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Rita Lima de Nóbrega

A UTILIZAÇÃO DO BLOG E DO FACEBOOK COMO INSTRUMENTO DE PROVOCAÇÃO AO DIÁLOGO: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO 556
Liana Barcelos Porto, Elizane Pegoraro Bertineti

OS OVA E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UM RECURSO POTENCIALIZADOR NA MEDIAÇÃO DE SABERES 557
Ingrid Cunha Ferreira, Gleice Meri Cunha Cupertino

AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA 5 58
Beatriz Hellwig Neunfeld

A EXPERIÊNCIA DA FERRAMENTA HANGOUT NO CPEAD – PÓLO BALNEÁRIO PINHAL 559
Alexandra Domingues, Fabiana Celente Montiel, Juliana Carvalho de Aguiar, Ticiano Duarte Pedroso

CONTRIBUIÇÕES DA FERRAMENTA SOBEK ÀS PRÁTICAS DOCENTES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESTUDANTIS: UM ESTUDO DE CASO 560
Márcia Regina Souza de Souza

ERA UMA VEZ...LIVROS E TECNOLOGIAS 561
Luciana Monteiro Almeida Juliano

2. Materiais Educacionais Digitais e Design Pedagógico na EaD

A ATUAÇÃO DE UMA ESTUDANTE DE BIBLIOTECONOMIA NA PRODUÇÃO DE MATERIAL EDUCACIONAL DIGITAL DA SEAD – FURG 562
Bruna Heller, Lidiane Fonseca Dutra, Zélia do Couto Seibt

MÚSICA COMO MATERIAL DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS 563
Anelise Saraiva Maximilla

3. Ações de Formação em EaD

O ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DE SÃO LUÍS: UM PERFIL DIFERENCIADO 564
Ivone Ascar Sauáia Guimarães, Luiz Síveres

FORMAÇÃO DE TUTORES MEDIADORES NA EaD 565
Karin Ritter Jelinek, Aline Freire de Souza Aguiar, Hibrahima Nelia Oliveira

4. Estratégias de Institucionalização em EaD

A CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE POLOS/ SEAD PARA A EXPANSÃO DA EAD NA FURG 566
Sandra Helena Santos Azevedo, Denise de Sena Pinho, Narjara Mendes Garcia

5. Ser Estudante em EaD

APROXIMANDO O ESTUDANTE EM EaD DAS BIBLIOTECAS DOS POLOS 567

Cátia Eugênia Maurente Cunha, Ana Laura Salcedo de Medeiros, Ana Paula Capuano da Cruz, Denise de Sena Pinho, Narjara Mendes Garcia

NÚCLEO DE ESTUDANTES SEAD/FURG: NA BUSCA DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO 568
Daiélin Andrades Gomes, Ana Laura Salcedo de Medeiros, Ana Paula Capuano da Cruz

A EAD ATRAVÉS DO OLHAR DE SEUS ALUNOS 569
Marlise Buchweitz Klug,José Eduardo Vargas, Ester Vellar Krause, Jéssica Cristina Tedesco

AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DESTA PRÁTICA PELO ALUNO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) 570
Laís Amélia Ribeiro de Siqueira

PORTFÓLIO: UMA FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA EM CURSOS DE EAD 571
Rosângela Hainzenreder Guimarães, Eduardo Rangel Ingrassia

6. Mediação Pedagógica em EaD

PERFIL DE ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO PEDAGOGIA EaD/FURG 572
Adriana Borges Lima Corrêa, Ariane Pickersgill Arana, Carmo Thum

O CONHECIMENTO DO ENTORNO: UMA ANÁLISE DOS SUJEITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAD NO POLO UAB DE BALNEÁRIO PINHAL 573
Eduardo Rangel Ingrassia, Paula Fogaça Marques

COMUNIDADE VIRTUAL E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A DIFERENÇA E O ENTRELAÇAMENTO 574
Luciane Senna Ferreira, Adriane Rodrigues Corrêa, José Eduardo Nunes Vargas

A LINGUAGEM NO CONTEXTO DA EAD 575
Rita Lima de Nóbrega, Christiane Furtado, Gleice Cupertino, Ingrid Ferreira, Luis Oliveira, Micaeli Soares

APRESENTAÇÃO

Desde 2007 a Secretaria de Educação a Distância – SEaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, dentre suas diversas ações, desenvolve semestralmente o Encontro para ações em EaD na FURG. Este evento busca a integração e formação de professores e tutores que atuam nos programas de educação a distância da Universidade.

Com a ampliação da EaD na FURG - dos polos de atuação, dos cursos ofertados e do número de envolvidos – no ano de 2012, juntamente com o XI Encontro para ações em EaD na FURG ocorreu a primeira edição do Seminário Diálogos em Educação a Distância. O Evento foi articulado no intuito de propiciar a discussão e socialização de pesquisas, trabalhos e experiências docentes e discentes, de modo a integrar profissionais da Educação a Distância, bem como a comunidade acadêmica que se interessa pela temática, a fim de possibilitar o compartilhar de conhecimentos entre os participantes.

Em sua primeria edição, o Seminário contou com a presença de aproximadamente 250 participantes e com um total de 100 apresentações de trabalhos, sendo 56 comunicações de artigos completos e 44 referentes a resumos.

Neste ano, em sua segunda edição, o Seminário Diálogos em Educação a Distância tem como propósito possibilitar a continuidade dos diálogos, a fim de firmar o referido Seminário como um momento para compartilhar experiências vivenciadas na EaD. Nessa edição, será abordada a temática **Desafios da Interatividade: convergências entre mídias e suas linguagens**.

Para tanto, além do diálogo possibilitado pelas apresentações de trabalhos realizadas por participantes do Evento, o Seminário conta também com o compartilhar de experiências de pesquisadores que discutem temáticas relacionadas a Educação a Distância: Profª Dra. Maria Luiza Belloni (UFSC); Profa. Dra. Flávia Amaral Rezende (FAAT); Prof. Dr. Vilson Leffa (UCPel) e Profa. Dra. Leda Maria Fiorentini (UnB).

Dessa maneira o II Seminário Diálogos em Educação a Distância vem consolidando-se como um espaço de reconhecer a cultura de EaD, de fortalecer o desenvolvimento de pesquisas em EaD na FURG e outras instituições; compartilhar diferentes possibilidades para a produção de material didático em EaD; ampliar as redes de relacionamento entre os participantes, fortalecendo o elo entre o meio educacional, o científico e a prática pedagógica,

bem como promover a discussão sobre a necessidade de uma cultura inclusiva dos estudantes de EaD nas políticas estudantis, visando propiciar a igualdade dos direitos acadêmicos, profissionais e políticos, já ofertados aos estudantes de ensino presencial.

Este compartilhar de saberes, práticas pedagógicas e vivências nessa modalidade de ensino, acontece com diálogos articulados aos eixos temáticos do Evento: Tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional; Materiais Educacionais Digitais e Design Pedagógico na EaD; Ações de formação em EaD; Estratégias de institucionalização em EaD; Ser estudante em EaD; e Mediação Pedagógica em EaD.

Este e-book compila os artigos e resumos apresentados nas modalidades oral e pôster. Para sua organização, dividimos os trabalhos conforme os eixos temáticos do Evento.

Assim, com o intuito de promover processos de reflexão sobre nossas práticas na EaD, seja como estudante, professor, tutor ou gestor e na busca por construir um processo de ensino e aprendizagem colaborativo e cooperativo compartilhamos este e-book que retrata a multiplicidade de olhares e fazeres da EaD.

Joanalira Corpes Magalhães
Coordenadora do Evento

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

AS REDES SOCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Milena Teixeira Rosa[1]

Palavras-chave: redes sociais, ensino, língua espanhola.

Resumo: Atualmente, o ensino de espanhol, que também inclui a formação de professores, tem passado por enormes transformações em virtude das novas tecnologias existentes. Os sites de relacionamentos, Facebook, Blogs, Twitter, Livemocha, entre tantos outros, destacam-se pela facilidade de acesso e pela possibilidade de contato com novos conteúdos e pessoas. Nesse sentido, professores e alunos estão descobrindo novas formas de ensinar e aprender. Assim, o ensino de língua espanhola pode ser abordado de modo que venha a contribuir com o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, ampliando as possibilidades de aprendizado por meio da utilização das redes sociais.

Introdução

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo a utilização das redes sociais no ensino de língua espanhola, juntamente com a utilização, criação e interação por meio de blogs, sites de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, entre outras redes sociais.

As redes sociais podem possibilitar uma melhor formação de professores dentro dos cursos de licenciaturas, pois une a teoria e a prática em espaços de tempo diferentes, com pessoas diferentes e através dos meios eletrônicos. Por outro lado não apenas os professores em formação podem se beneficiar dessa nova ferramenta, mas também os alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Este novo modelo de formação facilita a inserção de novas práticas dentro da sala de aula e, permite que haja maior interação entre alunos e o conteúdo estudado durante as aulas de língua espanhola. Pois,

> Professores e alunos, reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola, este é o

[1] Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: milena_tborba@yahoo.com.br

> novo modelo educacional possibilitado pelas tecnologias digitais. (KENSKI, 2000 – p.32).

De acordo com as perspectivas de KENSKI (2000), a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar, quando alunos e professores estão dispostos a aprender e ensinar, partilhando conhecimentos em benefício de todo o grupo.

Os cursos de licenciatura visam a formação de professores cada vez mais dinâmicos e comprometidos com o ato de ensinar e, que estejam dispostos a ampliar e renovar seus os conhecimentos. De acordo com MARIN (2002), a formação de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, em um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo.

A escolha por este tema partiu do interesse pela questão da utilização das redes sociais aliadas à informação digital por meio do uso de: Blogs, E-mails, MSN, Livemocha, sites de pesquisas diversos, sites de relacionamentos, entre tantos outros. Pretende-se com esta pesquisa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, retratando as redes sociais como recurso facilitador de acesso aos conhecimentos existentes dentro da realidade vivenciada por alunos e professores, o que pode resultar numa maneira eficiente e ao mesmo tempo prazerosa de se adquirir e compartilhar conhecimentos.

Assim, um dos objetivos dessa pesquisa foi o de ampliar os conhecimentos adquiridos durante o curso e renovar aqueles já existentes, pois atualmente a sala de aula necessita de professores cada vez mais dinâmicos e polivalentes. Ou seja, não basta apenas “dominar” os conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo da escola, mas precisa-se também descobrir novas maneiras de ensinar e aprender os conteúdos propostos por meio da utilização das novas tecnologias como as redes sociais, uma vez que essas já fazem parte da realidade de muitos desses alunos.

> Com o acesso às redes, multiplicaram-se as possibilidades educativas. Ampliam-se os espaços das escolas não apenas para acessar informações, mas também para comunicar, divulgar e oferecer informações, serviços e atividades realizadas [...] (KENSKI, 2003 – p.70).

Dessa maneira, a escola tem seus espaços de ensino e aprendizagem ampliados, sendo que professores e acadêmicos podem utilizar as redes sociais para complementar sua formação, ampliando os horizontes e expectativas com relação aos conhecimentos compartilhados.

A metodologia utilizada na presente pesquisa foi de natureza qualitativa. Mais do que quantificar dados e resultados, buscou-se produzir dados qualitativos, ou seja, garantir o olhar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo que os mesmos pudessem interagir com os conteúdos ali disponibilizados, contribuindo para reflexões e aprendizados.

1. O Uso das Redes Sociais e o Ensino de Língua Espanhola

O ensino de língua espanhola aliado ao uso do computador e das redes sociais tem aproximado alunos e professores, independentemente da distância, horários e, é claro, da presença física. Hoje em dia as pessoas podem comunicar-se de qualquer lugar, se tiverem acesso a um computador e à rede mundial de computadores (internet).

A aprendizagem de língua espanhola, segundo os pressupostos da Abordagem Comunicativa, precisa acontecer por meio da interação social, o que representa um fator importante quando se aprende e/ou ensina línguas. A Abordagem Comunicativa destaca-se pela valorização da interação entre alunos, professores e conteúdos, sendo que o papel do professor é o de mediador, enquanto os alunos desempenham a função de responsáveis por aquilo que estão aprendendo.

A proposta de ensino prevista pela Abordagem Comunicativa incentiva atividades diversificadas, que envolvam interações entre dois ou mais alunos. Afinal, o objetivo desta metodologia visa à aprendizagem centrada em situações reais ou próximas da realidade, em que o professor desempenha a função de facilitador e não mais o papel central dentro do contexto de ensino e aprendizagem.

Com isso, os alunos desenvolvem habilidades de modo participativo e contextualizado, o que contribui para uma melhor formação aprendiz. A Abordagem Comunicativa defende a ideia de um ensino mais participativo. Nesse sentido, justifica-se a relevância de comunicação real no contexto como vem ocorrendo nos últimos anos em virtude da inserção das redes sociais em nossa realidade.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) regulamentou o aprendizado de línguas estrangeiras como forma de tornar o conhecimento uma ponte de acesso entre os alunos, professores e os conteúdos previstos. Para isso, os sujeitos envolvidos precisam desenvolver atividades individuais e em equipes, com a colaboração do professor para auxiliar na compreensão das normas que a língua estrangeira estudada possui e conciliar este aprendizado ao contexto em que se aplica determinada atividade.

É por meio da interação social que as pessoas se comunicam e, no ambiente escolar, isto não é diferente. É preciso que o professor possa aliar o emprego da Abordagem Comunicativa em contextos reais que possam ser realizados no próprio contexto da sala de aula e também fora dele. Para isso, propomos neste trabalho o uso das redes sociais, na qual a maioria dos acadêmicos já se encontra incluído de alguma maneira, seja por meio do Facebook, Orkut, Twitter, Blogs, entre outros. Assim, o professor precisa saber aliar os conteúdos propostos aos interesses dos aprendizes e, dessa maneira, promover uma aprendizagem mais participativa e colaborativa.

Segundo ALMEIDA FILHO (1998, p.08) a aprendizagem de uma nova língua precisa acontecer de forma comunicativa aliada a uma interação social. Dentro dessa concepção de ensino é que o professor pode ofertar aos aprendizes algumas oportunidades de interação com falantes nativos da língua estrangeira aprendida. Dessa forma, estará valorizando os conhecimentos que os acadêmicos já possuem e criando possibilidades de aprendizagem linguística e sociocultural. Dessa maneira, as contribuições do aprendizado de língua estrangeira podem ultrapassar os espaços físicos da sala de aula, transportando os alunos e/ou acadêmicos a interações reais e em tempo real com estrangeiros que estão em diversos países, por meio das redes sociais.

A partir do momento que o ensino de língua espanhola passa a fazer parte de contextos em que existam situações reais, os acadêmicos e professores passam a perceber a aprendizagem de modo mais significativo e real. E, dentro dessa proposta que a Abordagem Comunicativa se insere, ressaltando a teoria dentro de uma prática em que é possível a utilização das redes sociais e, é claro, de outras atividades e materiais diversificados, a comunicação em língua estrangeira ganha força e sentido.

Contudo, ao aprendermos uma língua estrangeira com o auxílio das redes sociais estamos ampliando as competências linguísticas, socioculturais, discursivas e estratégicas. Para GARGALLO (1999):

- **Competência Gramatical ou Linguística** – referem-se ao domínio de elementos estruturais da língua, ou seja, vocabulário, fonemas, estruturas gramaticais, sintaxe e parte formal.
- **Competência Sociocultural ou Sociolinguística** - relacionada aos hábitos sociais e culturais, em que se adequa o comportamento linguístico ao contexto sociocultural.
- **Competência Discursiva** – refere-se a todos os tipos de discursos de forma oral ou escrita, por meio da narração, descrição e outros. Diz respeito à coesão e coerência na produção de enunciados.
- **Competência Estratégica** – permite que o aprendiz mesmo que não se comunique bem em determinada língua estrangeira possa desenvolver estratégias que venham a compensar as possíveis dificuldades encontradas no contexto em que se encontra.

Para TOMAÉL (2007) as redes sociais são ferramentas que permitem a interação e o relacionamento entre indivíduos ou grupos que possuem valores, crenças e/ou interesses comuns. No que diz respeito às línguas estrangeiras, os valores culturais, que incluem os valores e crenças de cada um, geralmente são diferentes de um participante para o outro, o que possibilita o intercâmbio cultural, tendo em vista que a interculturalidade é a palavra chave no ensino de línguas estrangeiras na atualidade.

A interculturalidade faz parte do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, envolvendo a comunicação através de diálogos, que acontecem entre uma pessoa e outra e/ou um grupo de pessoas, que podem pertencer a diferentes países, culturas, classes sociais e etc., tendo em vista o respeito à diversidade cultural, promovendo integração do aluno com a cultura de outros sujeitos, sem deixar de lado a sua própria cultura. E, dessa maneira as redes sociais podem facilitar estes momentos de interação, permitindo que os sujeitos envolvidos tenham acesso a língua espanhola por meio de diversos contextos, espaços e tempos diferentes.

As vantagens para quem explora as redes sociais podem ser inúmeras. Por exemplo, dentro de um blog há um professor/administrador que posta diversos conteúdos que servirão de base para diversos outros professores que buscam informações sobre determinado conteúdo.

> Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (MORAN, 2007 – p.29).

Dentro dessa perspectiva os professores de língua espanhola podem incentivar e promover o uso de recursos disponíveis nas redes sociais, como por exemplo, a utilização do site Livemocha, onde professores, acadêmicos e outros sujeitos se cadastram para estudar e aprender gratuitamente o idioma de sua preferência, além de também poder auxiliar na correção de atividades postadas por diversos outros aprendizes de qualquer parte do mundo. Por exemplo, se a pessoa é brasileira pode corrigir os exercícios de um aprendiz mexicano que está aprendendo o português.

Neste site os estudantes e professores têm a possibilidade de conversar em tempo real com diversos outros aprendizes de idiomas devidamente cadastrados, independente do país e idioma ao qual estejam vinculados. Além disso, é possível realizar uma interação com nativos de outros países por meio de mensagens escritas, o que aprimora o aprendizado da língua estrangeira, não apenas a competência linguística, mas também contribui para a troca de informações culturais de pessoas que não se conhecem, mas que possuem um interesse em comum: o de aprender um novo idioma e conhecer uma nova cultura.

Outro site que tem contribuído para o aprendizado de diversos aprendizes e professores de língua estrangeira é o Sharedtalk, que foca a troca de experiências entre estudante de idiomas de vários países, sendo que, a diferença entre este site e o anterior, é que neste os aprendizes não têm atividades e nem blocos de conteúdos para aprender determinado idioma estrangeiro, apenas podem conversar online (escrita ou oralmente) com pessoas de qualquer parte do mundo, aprimorando a fluência do idioma que aprenderam ou estão aprendendo.

O aprendizado pode ocorrer através de conversações escritas ou faladas em tempo real com nativos de diversos países, e podem facilitar o aprendizado da língua estrangeira. Porém, há que se destacar que existem algumas desvantagens como, por exemplo, o fato de inúmeros

aprendizes cadastrados em ambos os sites serem pessoas comuns com pouco ou muito domínio do idioma nativo e/ou estrangeiro. Esse fato pode acarretar em informações que nem sempre são adequadas gramaticalmente e que podem gerar uma aprendizagem nem sempre tão eficaz. De acordo com um artigo publicado na Revista Veja (julho de 2011), os cursos de idiomas online podem ser mais interativos, convenientes e até mais baratos, pois além de terem um horário flexível, o usuário cadastrado gasta pouco ou nenhum dinheiro, além de ter a oportunidade de estar em contato com nativos do idioma aprendido. Assim,

> O problema, diante de tanta dificuldade é identificar a melhor ferramenta de estudo. A imensa maioria dos cursos virtuais oferece conteúdo gratuito no início. Portanto, esse não é um diferencial. Na web, assim como em cursos tradicionais, o que torna o aprendizado eficaz é o acesso a professores qualificados, uma oferta ampla e variada de material didático e o contato com pessoas cuja língua nativa seja a que se pretende aprender. [...] (BORGES, 2011).

Afinal, não basta apenas estar conectado às redes sociais por meio de um computador, mas é preciso que os usuários deste sistema, ou seja, os aprendizes de um determinado idioma possam ter acesso a bons materiais e ao auxílio de professores capacitados. Porém, muitas outras pessoas comuns podem usufruir deste mesmo serviço e, por não estarem inseridos em cursos de idiomas, podem optar por consegui-lo na própria internet, com a diferença de ter que pagar por esse tipo de serviço, que por vezes pode ter um custo elevado, pois,

> Um aluno que passe cinco horas por semana on-line, faça uso dos recursos multimídia e conte com a ajuda de um professor pagará de 100 a 600 reais por mês por um bom curso. Caso não haja professores disponíveis, a presença de mediadores – pessoas com formação ou fluência na língua que corrijam e façam observações durante as sessões de bate papo – é fundamental. [...] (BORGES, 2011).

Muitas vezes o que acontece nesse contexto é uma conversa sem a mediação de um profissional especializado, pois as pessoas que participam, em sua grande maioria são aquelas interessadas em aprender um idioma ou mesmo aperfeiçoar o que já sabem. Porém, muitas delas podem até saber falar, por exemplo, o português, mas na tentativa de ensiná-lo a outros aprendizes, acabam se esquecendo de atentar para regras gramaticais. Se um brasileiro (com

pouca escolaridade) tentar ensinar o português a um boliviano pode acabar cometendo alguns erros gramaticais, como por exemplo:

Em lugar de escrever "Nós fomos ao clube", pode escrever "Nóis fumo no crube". Por sua vez o boliviano irá absorver essa informação e poderá ser prejudicado no futuro. Nesse momento é importante o auxílio de um professor mediador para explicar o que está acontecendo, pois se o boliviano por curiosidade buscar as palavras "nóis" e "crube" não as encontrará em um dicionário, mas ao digitar, por exemplo, no site Google, o mesmo perguntará se ele quis dizer: "Nós" e "Clube". Já se buscar a palavra fumo, encontrará não o verbo ir, mas sim, que esta palavra significa uma espécie de planta. Já se este boliviano for investigar em uma lista de verbos conjugados, encontrará a palavra "fumo", na primeira pessoa do singular do tempo presente do indicativo, que indica "eu fumo", ou seja, possivelmente traduzirá a sentença assim: "Nós/Eu fumo no clube" – e não "Nós fomos ao clube", o que compromete a comunicação no nível semântico também.

Dessa forma, constata-se que o verbo ir foi confundido com o verbo fumar, mudando totalmente o contexto da sentença apresentada pelo brasileiro que tentou dizer uma coisa, mas acabou dizendo outra, o que tornou o aprendizado em algo não tão eficaz para ambos os aprendizes.

Agora imaginemos essa mesma situação, porém o brasileiro agora é representado por um professor e/ou acadêmico do curso de Letras Espanhol, com certa fluência no idioma espanhol e com o domínio da gramática da Língua Portuguesa. Certamente este iria escrever a sentença de maneira "correta", com base no conceito da gramaticalidade da língua, podendo até explicar o sujeito, verbo e complemento da sentença dependendo dos interesses do interlocutor.

As redes sociais são importantes dentro do processo de ensino aprendizagem, pois promovem momentos de trocas de experiências, permitem a interação com falantes nativos do idioma aprendido, com questões reais e não com diálogos pré-estabelecidos como ocorrem algumas vezes dentro das salas de aula, especialmente no livro didático. Porém, é importante que se tenha pelo menos um conhecimento básico do idioma que se pretende aprender, para não acabar fossilizando[2] erros como o que acabamos de ver.

[2] Fossilização: Refere-se à cristalização de dados de forma errônea, com base nos critérios da gramaticalidade da língua.

Na internet temos inúmeras possibilidades de cursos, que vão desde blogs, sites de escolas de idiomas e as redes sociais, que podem ou não cobrar taxas. Abaixo algumas sugestões de sites que auxiliam e que poderão auxiliar muitas pessoas na aprendizagem da língua espanhola e/ou estrangeira. São alguns deles:

- Livemocha – www.livemocha.com
- http://www.sharedtalk.com/
- Study Spanish - http://www.studyspanish.com/
- Spanish Programs - http://www.spanishprograms.com/

Essas são apenas algumas opções de sites disponíveis para quem quer aprender, aperfeiçoar ou até mesmo ensinar a língua espanhola, entre outras. As redes sociais, quando bem utilizadas, podem facilitar a aprendizagem e, quando está inserida no meio acadêmico, pode ampliar o leque de informações tanto linguísticas como socioculturais (inserção de ditados populares, gírias, neologismos, entre outros). Quanto os aspectos culturais, as redes sociais podem contribuir para a percepção das informações culturais que acompanham e marcam a linguagem. E, quando isso ocorre no ambiente da sala de aula, pode ser ampliado com o esclarecimento do professor que complementará as informações obtidas pelos acadêmicos durante o uso das redes sociais.

As redes sociais estão conquistando cada vez mais espaço em nossa sociedade, sendo que a maioria dos professores e acadêmicos dos cursos de licenciaturas podem interagir com essa ferramenta na faculdade, em casa, na local de trabalho ou em qualquer outro lugar, desde que se tenha acesso a um computador e internet.

2. Considerações Finais

Através deste trabalho foi possível compreender melhor o contexto em que os professores e alunos podem utilizar os recursos que a tecnologia oferece, como por exemplo, o uso das redes sociais e dos blogs. Também evidenciamos como as redes sociais podem colaborar para a formação dos professores e acadêmicos dos cursos de licenciaturas, contribuindo para um ensino mais participativo e eficaz.

Constatamos também que não basta apenas acessar as redes sociais, mas que é preciso ter uma noção do idioma que se pretende aprender e que a mediação de um professor específico da área é muito importante, pois como os usuários dos sites aqui referenciados são em sua maioria pessoas comuns e alguns desses usuários podem ter pouca escolaridade, o aprendizado mais efetivo da língua espanhola pode ser comprometido.

Vimos também que para se ter acesso a materiais didáticos virtuais e até mesmo o acompanhamento de um professor especializado o usuário precisará pagar uma taxa por esses serviços. Por outro lado, se optar por ter apenas a companhia de um usuário comum, geralmente interessado em aprender o idioma português, não precisa pagar nada, mas o aprendizado poderá não ser tão eficiente.

Dessa forma, conclui-se que é possível aproximar o ensino de língua espanhola da realidade dos professores, acadêmicos do curso de licenciaturas e de alunos, de modo que esses possam utilizar os recursos disponíveis através do uso das tecnologias educacionais a favor do processo de ensino e aprendizagem, de forma mais focada, aproveitando-se das possibilidades que as redes sociais e os blogs podem oferecer, enquanto ferramentas de ensino.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. São Paulo: Pontes, 1998.

BORGES, Helena. **Um novo idioma a um clique.** VEJA, ano 44, nº 29, Julho de 2011, páginas 118 – 119.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999.

GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendijaze del español como lengua estranjera**. Arco/Libros, S.L. 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____, Vani Moreira. **Education in the new age**. Telecom 2000. Rio de Janeiro: Glasberg, 2000.

LIVEMOCHA – http://www.livemocha.com - Acesso em: 10.jan.2013.

MARIN, Alda Junqueira. **Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade.** In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2000).

MORAN, J. M. **A educação superior a distância no Brasil** (2002). Disponível em:< http://www.eca.usp.br/prof/moran/contrib.htm>. Acesso em: 15.jan.2013.

_____, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica/** José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____, J. M. **Perspectivas (virtuais) para a educação** (2004).Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/futuro.htm>. Acesso em: 18.jan.2013.

_____, J. M. **Propostas para melhorar nossa educação a distância** (2009). Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostasead.htm> . Acesso em: 18.jun.2011.

SHAREDTALK - http://www.sharedtalk.com/ - Acesso em: 20.jan.2013.

SPANISH PROGRAMS - http://www.spanishprograms.com/ Acesso em: 11.jan.2013.

STUDY SPANISH - http://www.studyspanish.com/ - Acesso em: 05.fev.2013.

TOMAÉL, M. I. **Redes sociais, conhecimento e inovação localizada**. Inf., Londrina, v. 12, n. esp., 2007.

A INCLUSÃO DIGITAL E SOCIAL COMO PRESSUPOSTO PARA A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Prof. Msc. Ivone Ascar Sauáia Guimarães[1]
Prof. Dr. Luiz Síveres[2]

Palavras-chave: Educação a Distância. Inclusão Digital e Social. São Luís.

Resumo:

Este artigo busca analisar quanto o aluno da Educação a Distância se encontra incluído digitalmente. Para tal partiu-se de uma análise primeiramente bibliográfica dos autores referentes a área, permitindo que se juntasse um aporte teórico com a finalidade de garantir uma análise crítica dos dados que seriam levantados a posteriori. Deste modo, através do uso de questionários fez-se o levantamento em uma Universidade Particular da cidade de São Luís, que atua tanto na Educação presencial quanto a distância. Tais dados favoreceram, então, que se verificasse o nível de inclusão do educando, sendo este um dos aspectos necessários para o sucesso deste aprendente na modalidade.

Introdução

Dentre os aspectos que envolvem o mundo na atualidade, a Tecnologia e seus avanços talvez sejam os que mais se destaquem, pela velocidade com que se transformam, assim como as necessidades que o homem vem criando em torno dela.

No meio educacional, compreender como ela poderá posicionar-se, favorecendo o aprendizado, tem-se tornado uma necessidade, visto que a Tecnologia figura hoje como um instrumento cultural e de difusão do conhecimento.

Na Educação à Distância (EAD) as Tecnologias foram adicionadas de modo frenético, porém as pesquisas não acompanharam o processo e assim não se poderá assegurar que elas realmente consigam garantir uma melhoria ou uma facilitação no alcance dos objetivos que norteiam a Educação. Provavelmente, isto se deve a diversos fatores, sendo eles o acesso à Tecnologia, à criticidade que deverá acompanhar alunos e professores em meio eletrônico e ainda a adequação do material educativo ao momento da aprendizagem mediada por computador, situações em que se observa o quão dissociadas estão a Tecnologia da Educação.

[1] Universidade Ceuma – ivone.ascar@ceuma.br
[2] Universidade Católica de Brasília – luiz@ucb.br

Contudo, na denominada sociedade do conhecimento, a Educação e a Tecnologia deveriam caminhar juntas, e cabe aqui conhecer e analisar se ainda é latente a falta de inserção tecnológica dos educandos que fazem uso da modalidade a distância para que se possa traçar um parâmetro de inclusão tanto digital quanto tecnológica que verifique o quão inserido está o aluno de EAD de São Luís nos meios midiáticos digitais.

1 A Exclusão Social e sua relação com a exclusão tecnológica

A exclusão social não é uma condição cunhada à luz da sociedade atual, de modo que, note-se, além dela ser antiga, também exerceu o papel durante muito tempo quanto a limitar a transição do indivíduo entre as camadas sociais, controlando e até impedindo essa mobilidade, de modo a repetir os padrões impostos por um grupo coletivo, o que ainda poderia acontecer a partir da acomodação do pensamento do grupo, o que se estabeleceu por meio da privação das necessidades básicas que deveriam atender o ser humano.

Destarte, a exclusão social se constitui de outras exclusões que vão da dimensão política à econômica (STIVILL, 2003) espoliando o indivíduo da cidadania, dos direitos elementares do homem e da renda.

De todo modo, a exclusão social é uma mazela que aprisiona o ser em um ciclo que lhe retira os direitos básicos e o relega à margem da sociedade, desvalorizando-o quanto cidadão. Entretanto, não é somente a velha exclusão que assola a sociedade. A nova exclusão, a que se debruça sobre o acesso às Tecnologias e à Informação, e tem como fator ainda a exclusão social, se coloca, de acordo com Valente (2008), como elemento de privação e exclusão de alguns poucos em relação a um meio de comunicação cada vez mais popular e aceito pelo coletivo.

Essa ausência de direitos começa na questão social e econômica, e se expande para o contexto educacional e tecnológico, o que deixa de fornecer ao homem o conhecimento do funcionamento e do uso das ferramentas midiáticas presentes na sociedade como nos afirma Souza e Coelho (2009).

A luta contra a situação de exclusão digital deverá passar também pelo letramento digital que prepara o usuário de sistemas informatizados para um uso consciente e crítico dos meios midiáticos.

Segundo Silveira (2001) o indivíduo incluído tecnologicamente passará a gozar de uma série de benefícios que vão desde estímulos sensoriais até o acesso à larga informação, o que lhe garantirá igualdade de direitos devido ao fato de passar a ter acesso a benefícios que somente um grupo minoritário tem.

Como afirma Sidericoudes (2008), se a inclusão digital não resolver, ao menos amenizará a exclusão social, caso ela venha trazer benefícios ao cidadão sob a forma de igualdade, conhecimento e empregabilidade; porém ela não poderá ser focalizada como o único meio em virtude de se colocarem todas as expectativas de uma ação em detrimento de outras que incluem o que é básico para a cidadania.

Porém, o acesso à Tecnologia não resolverá completamente o problema da exclusão social e ainda será capaz de gerar uma nova problemática social, identificada por Cazeloto (2008) como "inclusão subalterna". Nela se observa a inclusão tecnológica sem engajamento com a inclusão social, o que ocorre de modo precário e sem que se desfaça a ideia da marginalidade social, e uma vez que se distingue o valor de ser incluído tecnologicamente, deve-se reconhecer também a importância e a necessidade da inclusão social.

Seguindo os registros anteriores é possível afirmar que o acesso às Tecnologias não resolverão diretamente a questão da exclusão social, principalmente devido ao fato de se possuir uma "pseudo inclusão digital" que não acontece partindo da alfabetização tecnológica. Caso esse fosse o ponto de partida, ela viria a fornecer ao cidadão um potencial crítico que o colocaria verdadeiramente como construtor de um conhecimento que usaria os meios digitais apenas como caminho de disseminação.

2 A EAD em sua relação com a Tecnologia

Há uma infinidade de aplicações da Tecnologia na sociedade, e a Informática Educativa é uma delas. Ela surgiu como uma área do conhecimento científico que veio permitir a utilização ativa de equipamentos tecnológicos aliando a telemática à Educação no desenvolvimento da capacidade humana.

Sob esse fundamento, a Educação em si tem o potencial de acontecer muito além do ambiente físico, sendo um processo totalmente relacionado ao ser humano e que está em constante ação.

Justamente sob este aspecto é que Formiga (2009) salienta que a Tecnologia na prática educacional poderá atuar como ferramenta que favorecerá a migração da ação de ensinar para a possibilidade da prática ativa que está inserida na aprendizagem, fenômeno este que eleva a Educação ao patamar do aprendido o que, por conseguinte, requer uma prática ativa no ato de aprender. Ademais, a visão confusa de que o ensino assistido por computador seja na verdade um ensino por computador ainda é real, apesar de se demonstrar que não passa apenas de ferramental e sim uma máquina autônoma que se bastaria para o processo educacional (NISKIER, 1993). A mediação humana continua sendo essencial para a prática educativa construtiva e consciente, independentemente de acontecer no meio virtual ou real.

Assim na visão atual da EAD, as Tecnologias de Informação e Comunicação exercem papel importantíssimo, por garantir dinamicidade, transformação e modernidade para uma sociedade em movimento. Essa dinâmica favorecerá o estar junto virtual, onde professores e alunos, que estão distantes fisicamente, se encontrem virtualmente, e acabem por compreender que o modo autônomo do aluno no ato de aprender favorece o seu crescimento quanto cidadão.

Sob o ponto de vista de Niskier (1993), Tori (2010) e Pereira (2008), a Educação a Distância é uma prática educativa que deverá levar educação de qualidade ao maior número de alunos, fazendo-se uso de ferramentas tecnológicas que separam e ao mesmo tempo, unem aluno e professor, com vistas a permitir a comunicação em duas direções.

A Ciência e a Tecnologia assim caminham juntas para auxiliar a busca da construção do conhecimento o que justifica sua aplicação no processo educacional, já que dará respaldo à formação de um cidadão consciente não só de seu papel, mas também apto a lidar com as ferramentas que surgem e que podem chegar a garantir a competitividade, aliando a tecnologia ao contexto educacional de acordo com o momento pelo qual as pessoas se encontram tanto no sentido histórico, quanto social.

Portanto, a Tecnologia aplicada à Educação levará impreterivelmente a uma revisão das práticas no ambiente educacional (COX, 2008; ROSINI, 2007; MILL, 2009), já que, ao ser utilizada na metodologia de um-para-muitos, vem a funcionar como meio difusor de informação e conhecimento, o que exige do educando uma prática crítica efetiva que lhe permita compreender e exercer sua ação individual sobre aquilo que lhe é transmitido.

A Educação que faz uso de meios tecnológicos deverá primar pela formação do aluno receptor-ativo, em lugar de uma Educação que acontece pela repetição inconsciente e fora do real sentido daquilo que se julga ter ensinado. Sob esse fundamento, na EAD o aluno é o agente do seu aprendizado e o professor, um direcionador e motivador. É o que afirma Niskier (1993) e é o que reafirmam Rostas e Rostas (2009), ao assegurarem que os ambientes interativos têm o potencial de permitir o vislumbre de um caminho pleno de descobertas, que abre as portas para a construção do conhecimento tanto pelo aluno individual, quanto pelo coletivo.

3 A pesquisa e algumas constatações

Para a coleta dos dados presentes neste artigo aplicaram-se 70 questionários, contendo perguntas abertas e fechadas, englobando todos os períodos onde havia alunos regularmente matriculados na modalidade à distância de uma Universidade Particular atuante na Cidade de São Luís. Destes, somente 47 alunos aceitaram participar da pesquisa e devolveram os instrumentos de coleta devidamente preenchidos.

A pesquisa foi proposta no mês de junho de 2011 aos alunos da referida instituição que se encontra atuante na modalidade presencial há mais de 20 anos, sendo esta a maior no mercado em que atua, o que por sua vez é uma das razões de sua escolha.

A proposta inicial era de pesquisa somente para os alunos do primeiro período, mas, em virtude do quantitativo pequeno no qual a amostra se reduziria, optou-se por convidar os discentes dos demais períodos para que se alcançassem informações mais coerentes e que realmente gerassem a possibilidade de uma visão mais realista da modalidade em questão.

Assim, de acordo com a investigação, quando o assunto é inclusão digital a primeira indagação feita foi quanto ao fato de o aluno possuir ou não computador em casa. A pesquisa retornou que 94% deles possuía sim computador na própria residência. Quanto a este fato, colhe-se que o poder aquisitivo deste indivíduo não é tão baixo, independendo do tipo de dispositivo que possui.

A indagação seguinte completou a anterior, favorecendo que se desenhasse um perfil digital deste discente, principalmente quando se trata da quantidade de computadores existentes na casa dos mesmos. As quantidades informadas pelos alunos são bem balanceadas,

sendo que para o quantitativo de um computador a incidência é de 45% dos alunos. Para o quantitativo de dois computadores verificou-se 30%. Já para o quantitativo de três computadores registrou-se 10%, e, por fim, em se tratando de mais de três máquinas, esse valor cai para 9%.

Quando o assunto é a conexão à Internet, chegou-se às seguintes informações: 100% dos alunos de EAD possuem conexão com a Internet, e isto se estabelece diretamente sobre os 100% daqueles que se identificam como possuidores de computador na própria residência, mostrando que se encontram incluídos.

Assim, partindo dessas primeiras indagações, notou-se que os participantes se encontram inseridos tanto no mundo digital, como na infovia que é a Internet, pois, além de na maioria haver computador pessoais em suas residências, boa parte dos mesmos também conta com acesso ao meio eletrônico.

Tais declarações ainda são confirmadas pelo nível de conhecimento de informática. Mais da metade dos alunos (57%) se identificam como possuidores de conhecimentos intermediários em Informática, sendo seguida na segunda colocação (26%) pelo conhecimento básico e, em terceiro, pelo conhecimento avançado (17%).

Partindo-se de tais dados, os discentes de EAD estão bem preparados para o uso da Tecnologia, pois não houve respostas que indicassem conhecimento nulo do assunto para a modalidade.

Pelo exposto, observa-se que, de acordo com Raiça (2008), Moran (2008) e Valente (2008), os alunos de EAD são incluídos digitalmente e ainda podem se considerar como letrados digitais, uma vez que afirmam ter conhecimentos significativos de informática. Com base ainda em Mil (2009) e Souza e Coelho (2009), esses mesmos alunos não fazem parte do grupo excluído. Eles se encontram aptos a lidar com as Tecnologias, que favorecem não somente a atuação profissional, mas também a lida educacional.

A respeito desse conhecimento de informática é que Sorj (2003), Dowbor (2001), Niskier (1993), Valente (2009) e Rostas e Rostas (2009) focam diretamente a necessidade de um conhecimento tecnológico não somente para garantir interação na sociedade atual, mas também favorecer para que o alunado alcance a meta de efetivar o conhecimento transmitido em meio eletrônico. A afirmação de que esses discentes são alfabetizados tecnologicamente já os coloca em um patamar fora do processo de exclusão social no tocante à tecnologia.

Quanto ao tipo de conexão mais utilizada pelos alunos, chegou-se às seguintes constatações: 45% dos alunos usam Modems GSM, 26% fazem conexão por telefone ou Velox e 19% conexão a cabo. Não houve casos de alunos que não possuíssem conexão de internet. Quanto à conexão por rádio, 4% dos alunos se identificaram como usuários.

Esse quantitativo considerável de alunos fazendo uso de conexões GSM, que tornam a internet individual, é um indicador bastante defendido na obra de Sorj (2003), ao apontar a individualização da Tecnologia a partir do uso da telefonia celular.

Com base em Valente (2008), Souza e Coelho (2009) e Silveira (2001), esses educandos não passam pela falta de acesso tanto a Tecnologias quanto ao conhecimento de uso e muito menos quanto ao acesso à infraestrutura de tráfego de dados. Provavelmente isso se deva a fatores como os relacionados às questões econômicas, visto que os mesmos trabalham, são responsáveis pelo próprio sustento e, assim, possuem condições de investir na aquisição de tais equipamentos ou, ainda, devido à modalidade educacional em si, que ao fazer uso de mídias digitais, requere que este aluno se posicione de modo a participar ativamente de redes de aprendizagem que fazem uso do meio eletrônico.

Quando Niskier (1993) se posicionou quanto à aplicação das Tecnologias para garantir certa democratização da Educação, ele certamente não vislumbrava ainda o nível de inserção, que a sociedade, atualmente fazendo uso destas ferramentas, apresenta no mundo virtual. Neste sentido, o modo de pensar da sociedade atual, é o de uma sociedade que prima pela velocidade de informação e pelo imediatismo, como afirmam Torres e Fialho (2009), de modo que, a partir do momento em que as Tecnologias já fazem parte do cotidiano desses educandos, aplicá-las à EAD trata-se somente da imersão da Educação no momento histórico do grupo social no qual ela acontece, exercendo a tentativa de romper barreiras sociais, difíceis de ser transpostas como indica Castro (2008).

Conclusão

A presente pesquisa debruçou-se sobre a EAD, buscando, ao fazer uso de um expressivo referencial teórico e de uma pesquisa aplicada, descrita e analisada, responder à dúvida referente ao nível de inclusão digital do aluno da modalidade.

Destarte, além da sociedade da informação exigir que o indivíduo esteja apto a lidar com as Tecnologias, a Educação também passa a exercer a mesma pressão, e, em decorrência, o aluno atende a ela, mostrando que as Tecnologias são ferramentas essenciais e que favorecem claramente o crescimento do educando como aprendente.

O alunado de EAD encontra-se incluído digitalmente devido ao fato de que a modalidade o obriga a isso, ao fazer uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Neste caso, ele possui computadores nem que seja para uso próprio e individual, acesso à internet banda larga e/ou móvel, e conhecimento consistente de Informática. Estes são aspectos que não o coloca em inferioridade em relação aluno da modalidade presencial e expressa claramente o quanto será capaz de empreender em busca de um objetivo.

Assim, a partir do momento em que o aluno se encontra incluído digitalmente, ele se posiciona também como entendedor das Tecnologias digitais e de sua aplicabilidade. Provavelmente, isto se deva ao fato de que a EAD atualmente faz uso dos meios midiáticos digitais para alcançar o seu alunado.

Outro aspecto relevante é que a modalidade em questão cumpre seu papel de incluir socialmente a partir do momento em que impulsiona o aluno à inserção digital.

Contudo, uma vida eletrônica sem interação e sem criticidade não denotará inclusão social.

Sob esses fundamentos, conclui-se que a inclusão digital, desde que aconteça de modo a fornecer referencial crítico ao educando, tem o poder de lhe permitir ir à busca de tudo o mais que coloca o indivíduo como inserido socialmente. Porém, se ela se colocar simplesmente como meio de acesso, sem permitir ao usuário a interação e a possibilidade de construir conhecimento por si, ela acabará exercendo apenas o papel de repetir os padrões estáticos de uma sociedade que não permite a mobilidade social, o que, consequentemente, poderia paralisar a sociedade no tempo e no espaço, impedindo-lhe o progresso.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. As Teorias principais da Andragogia e Heutagogia. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação à Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 105-111.

BRITO, Glaucia da SILVA; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias**. Curitiba: Ibpex, 2006. 120 p.

CASTRO, Cosette. TV Digital e EAD: uma parceria perfeita para a inclusão social. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 7, n. 13, p. 27-38, jan./jun. 2008.

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão Digital: uma visão crítica**. São Paulo: Senac São Paulo, 2008. 207 p.

COX, Kenia Kodel**. Informática na Educação Escolar: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 2008. 124 p.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 85 p.

FORMIGA, Marcos. A Terminologia da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação à Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 39-46.

MILL, Daniel. Educação Virtual e Virtualidade Digital: trabalho pedagógico na Educação a Distância na Idade Mídia. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. (Org.). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-51.

MORAN, José Manuel. As Muitas Inclusões Necessárias na Educação. In: RAIÇA, Darcy. (Org.). **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 19-34.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia Educacional: uma visão política**. Petrópolis: Vozes, 1993. 182 p.

PEREIRA, José Matias. Políticas Públicas de Educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, Chile, v. 3, n. 2, Jul. 2008. Disponível em <http://www.jotmi.org>. Acesso em: 18/10/2010

RAIÇA, Darcy. Tecnologia e Educação Inclusiva. In: RAIÇA, Darcy. (Org.). **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 19-34.

ROSINI, Alessandro Marco. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 131 p.

ROSTAS, Márcia Helena Sauáia Guimarães; ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (MOODLE) como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. (Org.). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 135-151.

SANCHEZ, Fábio. As Estatísticas da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação à Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. p. 445-448.

SIDERICOUDES, Odete. A Tecnologia como Instrumento para a Inserção de Jovens ao Mundo do Trabalho e sua Integração Social. In: RAIÇA, Darcy. (Org.). **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 129-138.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. 47 p.

SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com: A luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 176 p.

SOUZA, Danielle Maria de; COELHO, Roberta Ferreira. Inclusão Social via Inclusão Social, uma construção possível?. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 97, jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7113>. Acessado em: 18/10/2010.

STIVILL, Jordi. **Panorama da luta contra a Exclusão Social: conceitos e estratégias**. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, 2003. 140 p.

TORI, Romero. Educação sem Distância: as Tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2010. 254 p.

TORRES, Patrícia Lupion; FIALHO, Francisco Antônio PEREIRA. Educação a Distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). Educação à Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 456-461.

VALENTE, José Armando. O "Estar Junto Virtual" como uma abordagem de Educação à Distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, José Armando; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal. (Org.). Educação à Distância: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-64

_____. Os Diferentes Letramentos como Expansão da Inclusão Digital: explorando as potencialidades educacionais das Tecnologias da informação e comunicação. In: RAIÇA, Darcy. (Org.). Tecnologias para a Educação Inclusiva. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 67-83.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICs NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO USO DA PLATAFORMA MOODLE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA FILOSOFIA.

Eliane Fraga Ramos da Rosa [3]

Palavras-chave: Educação, Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, Moodle.

Resumo: Este artigo tem por objetivo socializar a experiência do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Filosofia na Educação Básica. A prática, desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Santo Antônio da Patrulha/RS, é fruto da participação do Curso Tutoria em Educação a Distância realizado no Polo Universitário Santo Antônio. A experiência possibilitou reflexões no ensino presencial, principalmente, no papel do professor como mediador do conhecimento e a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs como recurso de aprendizagem coletiva.

Introdução

Os múltiplos efeitos das tecnologias têm provocado transformações em nosso cotidiano. Em virtude dessa realidade, tais transformações também ocorrem no ambiente escolar. Mudanças na forma de ensinar, estudar, aprender e no espaço onde ocorre essa interação afeta, efetivamente, o papel do professor e do aluno que passam a interagir não só entre sujeitos, mas também com recursos tecnológicos de informação e comunicação.

Esse ambiente de vivências com as tecnologias permite discutir as práticas de ensino na educação a fim de que possibilite uma aprendizagem crítica e reflexiva. Dessa forma, considerando que esse processo de ensino e aprendizagem, apoiado nas tecnologias de informação e comunicação, poderá acentuar novos caminhos de construção do saber, esse estudo tem o objetivo de socializar a experiência adquirida com o uso de um recurso tecnológico no ensino da Filosofia na Educação Básica.

Este artigo está caracterizado pela construção de uma reflexão acerca do papel do professor como mediador do conhecimento, da compreensão do aluno como sujeito aprendiz e da avaliação quanto ao processo de ensino e aprendizagem apoiado nas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

[3] Tutora Presencial Polo Universitário Santo Antônio, elianefragaramos@yahoo.com.br.

Para o desenvolvimento da prática que se constituiu num movimento dinâmico em que todos os participantes estavam envolvidos através de diferentes habilidades, competências e saberes, foi utilizado, como Tecnologia de Informação e Comunicação – TICs, o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

As Tecnologias de Informação e Comunicação- TICs nas práticas docentes

A adequada utilização das tecnologias na educação, conforme Pais (2002), gera resultados positivos para as práticas de ensino, porque expande as oportunidades de acesso às fontes de informação.

No entanto, o autor complementa que somente a disponibilidade física dos recursos tecnológicos, no ambiente escolar, não traz nenhuma garantia de ocorrer transformações significativas na educação. Ainda assim, Moran (2008) expõe que, muitas vezes, as escolas adotam as tecnologias, têm salas de aula e laboratórios de informática providos de bons equipamentos, mas não os utilizam como apoio para suas práticas de ensino, destacando mais o papel do professor e do conteúdo, tornando difícil conhecer as possibilidades pedagógicas das tecnologias.

Ponte (2000) corrobora ao afirmar que não basta integrar as tecnologias nas práticas pedagógicas sem conhecer e compreender a respectiva função pedagógica que esses recursos exercem em todo processo educativo. Masetto (2006, 133-134), numa definição mais clássica, diz que até hoje a educação escolar não valoriza, adequadamente, o uso das tecnologias e aponta que essa desvalorização tem a ver com a:

> convicção de que o papel da escola em todos os níveis é o de "educar" seus alunos – entendendo por "educação" transmitir um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos de diversas áreas [...] exigindo do aluno a memorização das informações que lhes são passadas e sua reprodução nas provas e avaliações.

O fato de a escola ainda ser vista como transmissora de conhecimento não caracteriza que todos professores são autoridades incontestáveis e, segundo Ponte (2000), há professores

que se esforçam pedagogicamente, procurando utilizar novos métodos de aprendizagem e que, por isso, são considerados sujeitos exploradores, que estão sempre aprendendo, próximos de seus alunos, e que tal situação não desvaloriza ou diminui seu papel como profissional da educação.

Para ilustrar melhor as implicações que o emprego das tecnologias exerce nas práticas docentes, Moran (2008) coloca que algumas escolas não empregam as tecnologias porque ficam desconfiadas de que elas possam complicar mais do que facilitar a organização da prática docente.

Da mesma forma, Pais (2002, p.9) afirma que, quando as tecnologias são potencializadas no uso educacional acabam por intervir na "forma de organização do trabalho docente e condicionam uma nova ordem de exigência profissional". Esclarece, ainda, o autor que, mesmo percebendo que alguns professores têm certa expectativa quanto ao uso das tecnologias como suporte didático, muitas vezes esse desejo gera dúvidas ou resistência em alterar a metodologia de trabalho.

Esse ponto de vista potencializa o entendimento de que todos aqueles envolvidos na educação necessitam compreender que a escola faz parte de uma sociedade inserida na era da tecnologia e informação e, principalmente, o domínio dos recursos digitais, por parte dos professores, é necessário para aperfeiçoar sua prática de ensino à luz das inovações tecnológicas.

No que concerne à construção de diferentes métodos de organização do processo de ensino e aprendizagem, Pais (2002) pontua que a educação caminha rapidamente para a formação de sujeitos empreendedores e que, por isso, o apoio das tecnologias é de fundamental importância para tornar a aprendizagem mais flexível, inovadora e integradora.

É compartilhando desse saber que Moran (2011) explica que a prática docente está, fundamentalmente, ligada às ações realizadas pelos alunos e aponta como vantagem do uso dos recursos digitais o aumento da interatividade e a ampliação de atividades. Para esse resultado, o autor elucida que, caso as ações de professores e alunos sejam redimensionadas pelo uso dos recursos tecnológicos como suporte didático, certamente se definirão como uma nova postura de envolvimento, distanciando-se das condições tradicionais de ensinar e aprender. Sendo assim, tudo indica que, quanto mais interativa for essa relação entre aluno,

professor e tecnologia, melhores serão as condições de elaboração do conhecimento e maior será o significado desse saber para a aprendizagem do sujeito.

Para tal fato, Masetto (2006) diz que a inserção das tecnologias como suporte às práticas de ensino coloca em destaque o papel do aluno e o fortalece como autor de suas produções, permitindo-lhe aprender, trabalhando com novos elementos que proporcionam a autonomia na aprendizagem, além das possibilidades de exploração de informações, reflexão e descoberta de novos saberes.

Trilhando esse mesmo percurso, o autor complementa que, assim como as tecnologias cooperam para o processo de aprendizagem a distância - virtual, também contribuem para o desenvolvimento de aulas presenciais mais dinâmicas, tornando-as mais interessantes, participativas e mais vinculadas com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos, porque exploram diversos recursos como som e imagem, além de colocar professor e alunos num ambiente de diálogo, de investigação, de interatividade, isto é, em intensa comunicação e troca.

Socializando a prática

> A experiência é o que nos passa ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. (LARROSA, 2004, p.154).

A prática aqui relatada constitui-se em uma experiência no sentido dado por Larrosa, pois a utilização de outros recursos na prática pedagógica, diferentes do quadro, livro ou giz, por exemplo, “toca” o modo de ser professor, no sentido de que o conduz a “ser” e a “ver” de modo diferente do que, muitas vezes, o constituiu como professor em sua formação. Com isso, a realização da experiência descrita a seguir, partiu da realização do Curso Tutoria em Educação a Distância, realizado no período de 21 de maio a 20 de novembro de 2012, no Polo Universitário Santo Antônio. Esse curso, direcionado aos tutores presenciais do Polo, que também atuam como professores da rede pública estadual e municipal, teve como objetivo promover formação continuada sobre o exercício da função de tutoria.

De forma a complementar as atividades desenvolvidas no curso, foi proposta a construção de um plano de ensino na Plataforma Virtual de Aprendizagem Moodle, o qual permitiu o aprendizado da utilização desse recurso na visão de professor. Segundo Franco

(2010), o Moodle é um software livre utilizado na Educação a Distância e que proporciona um ambiente colaborativo de aprendizagem, possuindo diversos recursos, entre os quais: fóruns de discussão, chats e questionários que são disponibilizados no ambiente de acordo com as necessidades e, para manuseá-los, é preciso acesso à internet.

Logo, a flexibilidade proporcionada pelo Software relativo ao acesso e, também, aos recursos disponíveis nele, serve como potencializador para outras formas de trabalho e convívio em sala de aula, uma vez que possibilita ao professor ressignificar o espaço escolar e conduzir o aluno a outra postura de construção do conhecimento. Esse movimento no ensino e aprendizagem alinha-se à vontade de criar novos sentidos para as práticas desenvolvidas, "solta[ndo] o ar fresco das outras possibilidades" (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.22) para, assim, potencializar diferentes formas de se pensar a educação.

Sob esse prisma, a experiência ocorreu no componente curricular Filosofia, numa turma do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual, localizada no interior do município de Santo Antônio da Patrulha. Os sujeitos participantes compõem uma turma de 15 alunos em que a maioria deles tem domínio de informática básica e acesso a computador e internet fora da escola. Os encontros foram realizados, presencialmente, uma vez por semana, durante 5 aulas, com duração de 50 minutos, em laboratório de informática da escola. Cada aluno foi cadastrado no ambiente virtual e preencheu os dados para o acesso aos materiais de estudos.

Na tentativa de contribuir para uma aprendizagem significativa, fez-se o uso corrente da plataforma virtual de aprendizagem Moodle a fim de servir como resposta à demanda por atividades que exigem cooperação em trabalhos coletivos, a produção individual e, até mesmo, à própria interação e comunicação entre os sujeitos envolvidos. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver suas tarefas e de se comunicar com colegas e professora não só em sala de aula, mas em outros momentos e espaços. Tal situação remete à experiência citada por Porto (2012, p. 3) ao descobrir o potencial social que as tecnologias proporcionam:

> As tecnologias são meios de interação entre as pessoas, que vão além do seu uso como ferramentas, pois propiciam interação e comunicação entre os sujeitos, valendo-se, para tal. Das linguagens e aplicativos nelas presentes.

Nesse processo que leva à reflexão, ao questionamento e à construção e reconstrução de saberes, a prática de ensino teve como objetivo apresentar e propiciar a reflexão filosófica de algumas temáticas fundamentais na conduta humana. Partindo desse propósito, foram abordados temas sobre cidadania e ética que contemplaram percepções sobre liberdade e felicidade, possibilitando o estudo da relação entre o conceito de felicidade e a vivência por todos nas escolhas em que se realizam no curso da vida, bem como, dialogando sobre como esses aspectos interferem no relacionamento entre os indivíduos. Outro tema proposto, no ambiente virtual, foram as concepções de ética, moral e filosofia e a análise desses conceitos no cotidiano. Além desses, estudos sobre o papel do homem no trabalho, evidenciando o valor deste no processo de transformação daquele e reflexão sobre a dimensão humana do trabalho e, por fim, definições e importância da política na sociedade e a ação cidadã necessária para a defesa de interesses comuns.

Com base nessa proposta, a intenção foi oportunizar atividades que levassem os alunos a discussões sobre as temáticas pertinentes ao componente curricular estudado. A partir disso, cada temática desenvolvida possuía uma breve descrição a fim de situar os sujeitos participantes nesse contexto e, em seguida, era realizada a apresentação do conteúdo através de vídeos, textos e estudos de casos.

A forma como foram dispostos os assuntos serviu como referência para que os alunos pudessem intervir e inserir suas contribuições ao longo dos estudos por meio de discussões em grupo e relatos de experiências através dos fóruns. Demais atividades contaram com o apoio de questionários, espaços para envio de atividades e para o esclarecimento de dúvidas, com a mediação da professora para auxiliar nas dificuldades quanto ao uso da plataforma e, também, na resolução das tarefas.

Vê-se, portanto, que o uso da tecnologia como suporte está intrínseco à prática docente, pois a inserção dos recursos tecnológicos não substituiu o papel do professor, pelo contrário, o uso daqueles complementa a ação deste.

Algumas considerações

> O que se constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. (FOUCAULT, 2004, p.294).

A experiência obtida referente à aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no contexto escolar, mais especificamente, o uso da plataforma Moodle no ensino da Filosofia na Educação Básica, produziu novos sentidos à maneira de pensar a educação, pois refletir sobre a utilização de ambientes virtuais de aprendizagens como recurso condicionante à (re)construção de saberes no exercício docente possibilitou "tornar-se diferente do que era no início" dessa prática.

A fim de que a tecnologia escolhida para essa prática pudesse contribuir para uma aprendizagem significativa, a intenção foi intensificar a dimensão da interatividade entre os usuários – professora, alunos e tecnologia, não reproduzindo as aulas expositivas convencionais, muito menos intensificando tão somente a figura da professora.

A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle oportunizou a construção de tarefas simples e práticas, mas que, em contrapartida, provocaram, nos alunos, discussões sobre si, sobre os outros indivíduos e sobre o mundo em que vivem, instigando-os a lançar um olhar reflexivo e investigativo dos temas propostos. O Moodle também se definiu como uma rede de saberes, pois possibilitou ao aluno construir e compartilhar seu aprendizado com os demais colegas. Essa ação coletiva ainda permitiu ser autor de suas produções intelectuais, uma vez que as atividades no ambiente virtual foram enriquecidas por pesquisas, busca de informações, incentivo à solução de problemas e, fundamentalmente, aprendizagem com mais autonomia.

Nesse sentido, o uso das TICs aplicadas na educação permitiram a alunos e professora envolverem-se em um ambiente dinâmico e inovador, favorecendo um espaço de diálogo, de crescimento com as experiências e a valorização de saberes. Todavia, a inclusão de qualquer tecnologia à prática docente não será inovadora se o conhecimento continuar centrado no professor e se não forem exploradas todas as possibilidades existentes desses recursos para o ensino e a aprendizagem, pois, segundo Porto (2012), as relações estabelecidas entre sujeitos e tecnologias têm como efeito produzir e disseminar não só informação, mas, também, conhecimento.

A possibilidade de transformar a ação educativa através das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs implica provocar melhorias na forma de ser e estar docente e uma mudança na postura do aluno perante o conhecimento. Sendo assim, percebe-se que a experiência em termos de planejamento e metodologia, através das tecnologias, indicou

mudanças na concepção de ser e estar docente e que a intenção em inseri-las no trabalho partiu de uma formação externa com outra proposta, no caso em questão, pelo curso para formação de tutores para a educação a distância, o que não impediu a professora de inserir as TICs na sua prática docente e de compartilhar com seus alunos novas relações para o ensino e a aprendizado.

Em outra observação, percebeu-se a forma como os alunos reagiram a essa experiência ao descobrirem e explorarem espaços e métodos que contextualizaram a mediação do conhecimento entre professora e aluno. Quando articulado o Moodle ao componente curricular Filosofia, notou-se que os alunos não pensaram somente na tecnologia, mas no que essa era capaz de contribuir para a aprendizagem. Suas impressões, ao final da experiência, registraram práticas pedagógicas que fizeram refletir sobre a estrutura de tempo e espaço da escola e que marcaram a aproximação do aluno com a realidade, ajudando-o a percorrer outros caminhos do conhecimento.

Ao socializar a experiência docente com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, nota-se que as indagações sobre o processo de ensino e aprendizagem afloravam ao longo da escrita deste artigo e mobilizaram o fazer pedagógico, possibilitando questionar as práticas docentes atuais e refletir sobre elas, pois "perguntar é a paixão do estudo. E sua respiração. E seu ritmo. E sua obstinação" (LARROSA, 2003, p.9). Em outras palavras, passou-se a perguntar se a educação escolar poderia ser diferente do que é. E, ao longo do desenvolvimento deste artigo, percebeu-se que ele se constitui numa possibilidade a ser aprofundada.

Bibliografia

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade e política. Coleção Ditos & Escritos, V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCO, Claudio de Paiva. A Plataforma Moodle como Alternativa para uma Educação Flexível. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path[]=97>Acesso em 03 jan. 2013.

LARROSA, Jorge. Estudar = Estudiar. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
LARROSA, Jorge. Linguagem e Educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In. MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORAN. José Manuel. A educação que desejamos: Novos caminhos e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2008.

MORAN. José Manuel. A educação que desejamos: Novos caminhos e como chegar lá. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 145-148.

PAIS. Luiz Carlos. Educação escolar e as tecnologias da informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? Revista Iberoamericana de Educación. nº 24. 2000.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In. FANTIN, Monica. Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. Linhas de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RELATO DA EDUCAÇÃO DIGITAL: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Everton Bedin
Artur de Medeiros Queiroz

Palavras-chave: tecnologias, metodologias pedagógicas, profissão professor.

Resumo: Este artigo abrolhou-se frente aos desafios impostos pela Era Digital, ou seja, o aparecimento das novas tecnologias informatizantes de uso didático. Destarte, o mesmo busca conhecer as concepções pedagógicas a cerca das TIC´s, reconhecendo-as como mais uma estratégia metodológica que promove a qualidade do ensino-aprendizagem. Destaca um estudo qualitativo aplicado por questionário aberto a um profissional das Ciências Naturais, especificamente, um químico. Reflete-se no discurso do professor que a necessidade das novas tecnologias ao campo educacional é compreensível, mas o professor defronta-se com dificuldades de estudos na formação contínua, em sua maioria não é praticada. Relata que na vivência observa uma minoria dos profissionais da Educação tentando adequar as novas tecnologias à sua didática de ensino. Embora se tenha os desafios evocados pela TIC´s como apenas um recorte deste estudo, percebe-se que os desafios que o professor enfrenta na sala de aula vão além desses dizeres.

Introdução

Atualmente a educação enfrenta sérios problemas quanto à qualificação dos professores da rede pública de ensino, não no número de especialistas, mestres ou doutores, mas, especificamente nas didáticas para a nova era, principalmente as que se referem às questões de cunho tecnológico. Trabalhar com as tecnologias de ensino tem se tornado o grande desafio para o professorado, já que o alunado encontra-se conectado concomitante às mesmas, dentro e fora da realidade escolar.

As mudanças que ocorrem na sociedade se repercutem direta/indiretamente na educação, uma vez que a mesma tem se tornando base das políticas econômicas, sociais e culturais. Este fato é riquíssimo para abordar as tecnologias informatizantes na realidade das metodologias didáticas dos professores, tornando-se um fato desafiador na formação contínua do profissional da educação.

Considerando as especificidades do contexto histórico atual marcado pela proliferação das tecnologias, cogita-se que os profissionais da educação precisam, urgentemente, agregar aos estudos de formação continuada. Quando os fazem, as metodologias qualificadas a luz das tecnologias de informação e comunicação na educação e contextualização de informações e conhecimentos científicos a realidade de mundo para o educando devem adequar-se a sua

didática de ensino, pois precisa ser repensada ao tocando de entender os saberes em uma forma de entretenimento.

Nas palavras de Moran (2011) os modelos tradicionais de ensino, exemplares focados no professor, continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças para o ensino-aprendizagem. Tudo isto revela que não é fácil mudar a cultura escolar tradicional, que as inovações serão mais lentas, que muitas instituições reproduzirão no virtual o modelo centralizador no conteúdo e no professor do ensino costumeiro.

O desenho das ponderações deste artigo parte de um questionamento realizado com um profissional da educação vinculado as Ciências Naturais, especificamente na disciplina de química. A pesquisa se deu por meio de um questionário aberto, pois se atrelou apenas duas questões, onde docente discorreu sobre o assunto, mediante seus conhecimentos epistemológicos, sociais e profissionais, que vinculava a questão de cunho tecnológico na educação, especificando suas metodologias, as influências e a proliferação das tecnologias no berço da escola regular.

Os pilares que nortearam esta pesquisa, dando origem ao artigo apresentado foram: enquanto docente, qual o seu entendimento sobre as finalidades da Educação, considerando as especificidades do estágio histórico atual, marcado pela proliferação de tecnologias? e, você organiza sua ação docente a partir de Metodologias que expressam o que realmente tu desejas para a Educação? (QUESTIONÁRIO, 2013).

Conhecendo o tema atual

Desencadeando uma série de concepções, ideias e hipóteses referentes a problemática, o profissional da educação, destacado aqui como *químico*, enriqueceu as compreensões e o entendimento de muitos frente seu ponto de vista para o primeiro pilar. Neste amparo, *o químico* relata que é interessantíssimo trabalhar com novas metodologias de ensino, cada vez mais enriquecendo e vislumbrando o desenvolvimento da aula, ainda mais as qualificadas ferramentas tecnológicas de ensino, pois leva-se em consideração que o profissional da educação é um transformador da realidade atual, na medida do possível, é preciso que o mesmo compreenda as novas tecnologias para a educação. Destaca que a “corroboração destes instrumentos para a Educação é uma qualificada maneira de contribuir para as atividades educativas sobre a ação da teoria-prática”. (QUESTIONÁRIO, 2013).

De acordo com um pedagogo, "o acesso às redes digitais de comunicação e informação é importante para o funcionamento e o desenvolvimento de qualquer instituição social, especialmente para a educação que lida diretamente com a formação humana". (ANJOS, 2007, s/n).

A Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação vem se tornando, aos poucos, um pressuposto de como entender essas tecnologias e a maneira adequada do professor adentrar as ferramentas na sala de aula. Entretanto, para Moran (2011) os estudantes já se encontram prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial.

Acredita-se que a grande maioria dos professores possui dificuldade de aceitar que os alunos dominam as tecnologias, enquanto os mesmos são aprendizes, o que, de fato, revela uma estrutura pedagógica repressiva, controladora e tradicional. Quiçá esses profissionais entendam que é necessário mudar urgentemente, contudo não sabem como fazê-lo tampouco estão preparados para ousar do novo sem experiências.

A utilização do computador não modifica o ambiente da sala de aula, mas enriquece os conhecimentos básicos sobre o emprego das tecnologias neste ambiente; um texto técnico e específico sobre o uso desta máquina pode auxiliar em alguns momentos para o alinhamento das concepções e saberes, trata-se de um chamamento a entender a máquina relevante à educação, uma vez que o mundo tende a evolução tecnológica e o professor, precisa atualizar-se às necessidades de seus alunos.

Uma forma apropriada de cogitar o intercâmbio do conhecimento do alunado com o conhecimento específico do professor, a fim de elevar os estudos dos estudantes, mencionado pelo *químico* é a utilização dos vídeos apresentados no youtube. Para o *químico*,

> [...] os vídeos-aulas que estão expostos no youtube, sempre selecionadas do ponto positivo do alunado, de forma coesa e eficaz, fazem com que o alunado compreenda os fenômenos e as reações químicas de uma forma diferente, pois estes vídeos incorporam imagens, sons e, muitas vezes, movimentos moleculares que não se observa a olho nu. (QUESTIONÁRIO, 2013).

Esses vídeos que o pesquisado se refere é uma forma descontraída de abarcar o conhecimento, muitas vezes apenas teórico nas escolas, ao alunado, pois faz relevância aos detalhes empíricos sobre assuntos técnicos trabalhados pelo professor, sendo assim, a diversificação de ferramentas para o uso tecnológico e contextualizado do ser humano é um espaço que deve ser compreendido e utilizado pelos professores, a fim de emanciparem os saberes discentes.

Indiferente da modalidade de ensino, as tecnologias, quando trabalhadas em sala de aula, são de grande valia, pois, por exemplo, o computador pode armazenar informações, construir relatórios e planilhas, enfim, ter conexão com as ferramentas tecnológicas no berço da realidade pública é um privilégio discente e uma expansão de conhecimentos docentes, pois se atrela aos objetivos e a necessidade de desenvolver uma ensinagem qualificada rumo ao construtivismo ético e cidadã.

Para Moran (2011), é fato que algumas organizações introduzem computadores, conectam as escolas com a Internet e esperam que só isso melhore os problemas do ensino, mas os administradores se frustram ao ver que tanto esforço e dinheiro empatados não se traduzem em mudanças significativas nas aulas e nas atitudes do corpo docente.

Trabalhar em sala de aula com o auxílio do computador, especificando a Internet, não é resultado de uma abordagem contextualizada com as TIC’s, pois ainda se encontra dificuldades no gerenciamento emocional, dificultando o aprendizado. As mudanças na educação não devem ser vistas, ou esperadas, a partir da inserção das tecnologias na realidade da escola, mas da qualificação docente que, de fato, consegue integrar teoria e prática que, por meio das tecnologias, aproxima o pensar do viver.

Entretanto, sabe-se que as tecnologias de informação e comunicação, quando utilizadas como fim pedagógico, precisam estar atreladas a saberes profissionais, epistemológicos e metodologicamente embasadas ao objetivo, pois, de acordo com RENATO (1997)

> Estamos diante de uma bela demonstração de que a modernização da educação é séria demais para ser tratada somente por técnicos. É um caminho interdisciplinar e a aliança da tecnologia com o humanismo é indispensável para criar uma real transformação. [...] Em síntese, só terá sentido a incorporação de tecnologia na educação como na escola, se forem mantidos os princípios universais que regem a busca do processo de

> humanização, característico caminho feito pelo homem até então. (p. 05).

Sendo assim, cabe à escola parte da responsabilidade demarcada pela inserção das tecnologias que, de forma cênica e compreendida criticamente pelos atores, irão apostar na qualificação da formação dos indivíduos e grupos sociais, uma vez que as TIC's devem ser entendidas como ferramentas essenciais e indispensáveis na era da comunicação, já que as novas tecnologias de ensino ganham espaço efetivo nas salas de aula.

O segundo pilar questionado ao *químico,* recorta-se para as metodologias digitais utilizadas no viés de seu trabalho, neste amparo, traz-se ponderações por meio de texto de suas pequenas solicitações, uma vez que o século XXI está intrínseco a "Era Digital", não podendo desvirtuar essa realidade que nos cerca, reconhece-se que os investimentos na economia permitem a aceleração da produção pela indústria quanto às tecnologias que traz consigo novas criações e inovações apresentando funcionalidades e múltiplas linguagens que promovem as trocas de informações.

No entanto, as novas tecnologias chegam ao campo educacional como um dos dilemas e desafios pertinentes que o professor enfrenta no seu dia a dia, só que, muito antes disso, Pereira (2011) nos mostra que:

> A introdução da informática nas escolas brasileiras iniciou-se na década de setenta no setor administrativo das escolas buscando uma reestruturação administrativa. Durante o percurso, tem sido utilizado tanto em uma perspectiva instrucional como em uma perspectiva construcionista. Dentro da aplicação instrucional, o computador é usado para ensino da própria computação e na construcionista, o computador é utilizado como recurso para realização do trabalho. (p. 19).

Com a chegada da informática e as novas tecnologias, ocorreu uma revolução na aceleração da aquisição do conhecimento e da comunicação, principalmente através das redes sociais que não tem somente o intuito de entreter, mas, que interrelacionam a promoção ao ensino-aprendizagem.

Observa-se no cotidiano dos professores da rede pública de ensino brasileira a ausência das tecnologias como via metodológica do professor no chão da sala de aula, mas não se pode, tão somente, centralizar a imagem do professor como o grande responsável por

este atraso na educação. Segundo Valente (1999), a inserção da informática é considerada como um dos processos da epistemologia do conhecimento, contudo, é preciso confrontar todos os profissionais de educação e seus atores sociais formativos do espaço escolar. Para tanto, é preciso que todos engajem e estejam preparados para que, nesse sentido, possam-se trazer mudanças necessárias na educação.

No contexto brasileiro atual, se depara com a exclusão digital concentrada principalmente nos estados do Norte e Nordeste, entretanto, não nos deteremos a discussão desta questão social propriamente dita. Mas, é pertinente fazer analogias dessa exclusão digital às pessoas menos abastecidas, ou seja, as pessoas/profissionais que não são valorizados socialmente/profissionalmente.

Destaca-se aqui o professor como uma das profissões que mais são atingidas. Embora que, com a criação de políticas públicas que visa minimizar as desigualdades, principalmente a exclusão digital, promovendo, assim, ações de cidadania, acredita-se que a realidade educacional vinculada as tecnologias possa mudar gradativamente. A criação dessas políticas fundamenta-se por quatro pressuposições:

> Primeiro, o reconhecimento de que a exclusão digital amplia a miséria e dificulta o desenvolvimento humano, local e nacional. A exclusão digital não representa uma mera conseqüência da pobreza crônica. Torna-se fator de congelamento da condição de miséria e de grande distanciamento em relação às sociedades ricas. Segundo, a constatação de que o mercado não irá incluir na era da informação os extratos pobres e desprovidos de dinheiro. A própria alfabetização e a escolarização da população não seriam maciças se não fosse pela transformação da educação em política pública e gratuita. A alfabetização digital e a formação básica de viver na cibercultura também dependerão da ação do Estado para serem amplas ou universalistas. Terceiro, a velocidade da inclusão é decisiva para que a sociedade tenha sujeitos e quadros em números suficientes para aproveitar as brechas de desenvolvimento no contexto da mundialização de trocas desiguais e, também, para adquirir capacidade de gerar inovações. Quarto, a aceitação de que a liberdade de expressão e o direito de se comunicar seriam uma falácia se fossem destinados apenas à minoria que tem acesso à comunicação em rede. Hoje o direito à comunicação é sinônimo de direito à comunicação mediada por computador. Portanto, trata-se de uma questão de cidadania. (SILVEIRA, 2001, p.29)

Diante dos fatos, reflete-se direta e indiretamente o papel da escola na busca da minimização de tal exclusão, visto que se pode conseguir através dessas políticas

educacionais vinculadas à formação continuada desses profissionais da Educação. Espera-se que com o auxílio das políticas públicas e a valorização pedagógica frente a nova era digital se finalize determinada desigualdade que afligem-nos ao ouvir discursos de professor que demonstra resistência quanto a sua formação. Às vezes esses profissionais possuem oportunidades de capacitação pedagógica, mas travam-se por interesses pessoais, deixando o coletivo à mercê de uma realidade medíocre e a realidade educacional fixada no tradicionalismo.

Por outra ótica, têm-se experiências educacionais voltadas às novas tecnologias desenvolvidas, pela maioria das vezes, pelas Universidades Públicas, essas tais experiências possibilitam intrinsecamente a formação do professor e a aprendizagem do aluno sincronicamente. Muitas vezes os resultados das experiências são positivos, agregando valores e conhecimentos, principalmente libertando-os e emancipando-os. Freire (1999) assevera que a ação da libertação e da emancipação só será possível se conter a consciência de si e do mundo, já que é um ser inacabado que busca a inclusão num permanente movimento de busca. Complementa sua perspectiva quando esboça:

> Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata acrescentamos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas pô-los a serviço dos seres humanos. (FREIRE, 1998, p. 149).

Contudo, na visão de Chaves (1987),

> [...] devemos nos preocupar com a questão da educação porque as evidências disponíveis, embora não tão amplas e contundentes quanto se poderia desejar, demonstram que o contato regrado e orientado com o computador em uma situação de ensino/aprendizagem contribui positivamente para a aceleração do desenvolvimento cognitivo e intelectual,em especial no que diz respeito ao raciocínio lógico e formal,à capacidade de pensar com rigor e de modo sistemático. (pp.26-31).

É sagaz usufruir da ideia de que o professor deve integrar a informática como mecanismo da práxis pedagógica, compreendendo que sua utilização de forma perspicaz

interliga a dimensão de sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que a educação passa por um processo de mudança estrutural e funcional frente ao manuseio e utilização dessa nova tecnologia.

Pautas para Reflexão

Se todos os desafios encontrados pelos profissionais da educação para trabalhar e contextualizar as tecnologias em sala de aula não fossem o bastante, a escola também se torna um empecilho quando barra as novas tecnologias em prol de um desenvolvimento técnico de ensino, fazendo do estudante refém de seu próprio interesse pelo estudo. A "tecnoaula" é uma ferramenta a ser utilizada, mas é preciso ser entendida, refletida e contextualizada pelo professor, pois é o momento onde as tecnologias encontram o desenvolvimento do conhecimento dentro da instituição de ensino, não se recortando a salas de informática.

O profissional da educação precisa entender que a utilização de recursos tecnológicos de informação no âmbito da realidade escolar é um desafio não da escola, dos estudantes ou da sociedade, mas dos agentes mobilizadores do conhecimento dentro dessas instituições de ensino, entretanto, por meio do professor, cabe aos estudantes entenderem a forma correta e coerente de usufruir dessas novas tecnologias informatizantes na educação e a escola oferecer suportes para este desenvolvimento.

Neste mesmo vértice, cabe ao professor fomentar e encaixar os recursos tecnológicos no momento adequado e na temática apropriada para serem usufruídos. Não podemos utilizar práticas para satisfazer os desejos de algo diferente, ou, simplesmente, enfatizar os objetivos, uma vez que as tecnologias de informação na educação advêm das necessidades do aprendizado, partindo da premissa de modificar o mundo atual por meio da criação de métodos e práticas educacionais.

Referência bibliográfica

ANJOS, Juracy dos. Educação e Tecnologia: uma aliança necessária**, 2007,** <http://www.overmundo.com.br/overblog/educacao-e-tecnologia-uma-alianca-necessaria> acessado em 09 de março de 2013.

CHAVES, E.O.C., **Informática na Educação: uma reavaliação**. Cadernos Cevec, São Paulo, n.3, 1987, p.23-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 64.

MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias na educação, 2011, <http://www.eca.usp.br/moran/integracao.htm> acessado em 09 de março de 2013.

PEREIRA, Ana Maria. **Tecnologia x Educação**. Rio de Janeiro, 2011. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) - UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES - AVM FACULDADE INTEGRADA.

VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, José Armando (org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP / NIED, 1999.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES MUNICIPAIS, EM SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA, RS

Ana Cristina Salazar[4]

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação continuada de servidores.

Resumo

Este artigo traz, primeiramente, uma breve conceituação sobre Educação a Distância para, a partir daí, mostrar como se organiza o processo de formação e qualificação de servidores do Município de Santo Antônio da Patrulha, RS. Essa qualificação ocorre, também, por meio da utilização da Educação a Distância, como ferramenta integradora de aprendizagem. Com a qualificação dos servidores, especialmente utilizando esse o formato diferenciado de educação, há uma forte tendência de melhoria nos serviços prestados aos cidadãos.

Introdução

O presente projeto visou analisar uma experiência inovadora em Santo Antônio da Patrulha, no que se refere ao modo como ocorre a formação continuada de servidores municipais, utilizando a Educação a Distância.

Para tanto, foi necessário conceituar Educação a Distância, a qual utiliza todo o universo tecnológico, a fim de promover uma interação efetiva para a construção mútua e autônoma do conhecimento.

Na sequência será descrito como ocorre a formação de servidores da Prefeitura de Santo Antônio da Patrulha, RS, com a inovação proporcionada pela utilização da Educação a Distância.

Educação a Distância: O Quê? Por Quê? Como?

[4] Graduada em Letras – Português e Literatura, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
Pós-Graduada em Educação em Direitos Humanos,Universidade Federal de Rio Grande – FURG
Pólo Universitário de Santo Antônio da Patrulha – RS.
Tutora presencial do Curso de Especialização em Mídias na Educação,Universidade Federal de Rio Grande – FURG, Pólo Universitário de Santo Antônio da Patrulha – RS.
E-mail: cristinapolosap@gmail.com

A educação acompanha a grande modernização tecnológica da sociedade, para dar conta de um novo perfil de estudantes, habituados à informação rápida e ao acesso as tecnologias em seu cotidiano.

Mas afinal, o que é a Educação a Distância (EaD)? Conforme Vicente (2011) a educação a distância data dos anos 20, com experiências de mediação pela televisão e pelos correios, mas com o aluno em um papel de expectador.

Atualmente, segundo as teorias de Moran (2002) e de Moore e Kearsley (2008) a educação a distância corresponde ao aprendizado planejado, no qual o processo de ensino-aprendizagem se dá com a comunicação pelo uso das diferentes tecnologias, onde professores e alunos encontram-se separados espacial e/ou temporalmente. Contudo, a interatividade virtual supera as barreiras da distância física, aproximando os participantes do processo educacional.

Percebe-se, na atualidade, uma grande evolução da Educação a Distância, com a ampliação da interatividade, que inicialmente não ocorria e que agora configura como ponto forte dessa modalidade.

Conforme Moran (2011), essa modalidade de educação modifica as formas de ensinar e aprender, inclusive as presenciais, que começam a utilizar metodologias semi-presenciais, bem como flexibiliza a necessidade de presença física, pois o tempo e o espaço podem ser organizados de forma diferente, com a utilização das mídias.

E quem pensa que se trata de uma modalidade fácil, engana-se, pois a EaD exige muita dedicação dos alunos, organização, disciplina, interesse e disponibilidade para interação com os demais partícipes do processo educacional. Ademais, há a necessidade de dominar, mesmo que minimamente, as tecnologias da informática e o ambiente virtual de aprendizagem, para a construção autônoma do conhecimento, "é importante que informações sobre o uso básico da internet estejam disponíveis aos alunos que delas precisem, antes de começar o curso." (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 89)

Cabe destacar que a EaD traz mudanças ao processo educacional, tais como: maior presencialidade digital; maior flexibilidade, comunicação e interatividade grupal; maior produção digital, além de avaliação digital em momentos presenciais (MORAN, 2011).

Mas... Por que a Educação a Distância? Essa pergunta foi realizada e é também respondida por Moore e Kearsley (2008), segundo os quais a Educação a Distância atende

certas necessidades tais como: acesso ao aprendizado; oportunidade de atualização; redução de custos educacionais; qualidade de estruturas; nivelamento de desigualdades etárias; novas áreas de conhecimento; entre outras.

Porém, ainda falta a resposta a uma pergunta: "Como?" A Educação a Distância (EaD) vem como a forma da educação utilizar todas as possibilidades tecnológicas disponibilizadas pelo ambiente virtual, quais sejam acesso rápido à informação, comunicação em tempo real, facilidade de acesso a diversos conteúdos, economicidade, etc., para a concretização do processo educacional.

Sobre a facilidade de acesso, Moore e Kearsley (2008) chamam a atenção para a questão que "alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível." (p. 21)

Cabe destacar que a educação a distância não tem a intenção de substituir a educação presencial, mas a ela agregar-se para a inclusão. Nesse novo contexto educacional o aluno também apresenta um perfil mais específico, pois geralmente encontra-se na faixa etária adulta, havendo a necessidade de construção de uma nova postura enquanto estudante, qual seja a de autor, com autonomia e capacidade para construir argumentação própria, bem como para pesquisar (VICENTE, 2011).

O tutor, tanto a distância como presencial, também é uma novidade da EaD e, segundo Vicente (2011), pode ser definido como um dos colaboradores do processo de ensino e aprendizagem, com um papel que pode variar, dependendo da instituição de ensino, desde a "invisibilidade até uma atuação significativa com responsabilidades bem definidas" (p. 60).

Vicente (2011) preconiza, ainda, que os tutores precisam estar abertos para a formação continuada, com perfil de pesquisador, tendo conhecimento sobre a área do curso e sobre as tecnologias, bem como ter disponibilidade para atender aos alunos em suas dificuldades, para que consigam concluir com êxito os estudos.

Desse modo, os professores passam a ter novos papéis, como o de tutor, com aptidão e preparo para lidar com as ferramentas tecnológicas, para acompanhar adequadamente o desenvolvimento e a trajetória dos discentes sob sua responsabilidade, atendendo-os para a obtenção dos resultados esperados, a fim de melhorá-los. Nesse sentido, Moore e Kearsley (2008) também apontam para o ensinar e aprender de modo diferenciado, por meio da mídia.

A educação a distância como inovação na formação continuada dos servidores de Santo Antônio da Patrulha, RS

A Prefeitura Municipal de Santo Antônio da Patrulha tem em seu quadro funcional, incluindo estagiários, 1348 servidores[5], para atendimento de uma população de 39.679 habitantes[6]. Portanto, a formação continuada desses servidores resta imprescindível para promover o desenvolvimento do município, bem como para o adequado atendimento da população.

O servidor bem qualificado tem condições de realizar com mais eficiência e eficácia as atividades pertinentes a cargo que ocupa e, por isso, a formação continuada deve se pensada com seriedade pelos gestores públicos.

Com a instituição do novo Plano de Carreira dos Servidores Municipais de Santo Antônio da Patrulha, por meio da Lei Municipal 6.487, de 21 de março de 2012, foi instituído o Adicional por Aprimoramento, em um percentual de até 30% (trinta por cento) sobre o vencimento básico do cargo, mediante o atendimento do requisito de aprimoramento, que terá como base a aferição de fatores indicativos da capacitação funcional para exercer as atribuições do cargo ou função de confiança, além da contribuição para o serviço público municipal.

Para tanto, a lei define uma pontuação mínima que o servidor deverá alcançar, utilizando a carga horária de capacitação (participação em cursos, seminários ou eventos afins), também podendo ser utilizada a instrução formal superior a exigida como requisito de provimento do cargo, bem como a contribuição para o serviço municipal, participando de atividades que não tenham caráter habitual e permanente. Assim, atingindo a pontuação exigida dentro de períodos determinados, o servidor obtém acréscimo em seu vencimento básico, que iniciam em um percentual de 10% (dez por cento), podendo chegar até 30% (trinta por cento).

5 Dados disponíveis em: <http://www.santoantoniodapatrulha.rs.gov.br/prefeitura/layout/imgs_editor/files/Lista_servidores%281%29.pdf>. Acesso em 27 fev. 2013.
6 Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rio_grande_do_sul.pdf>. Acesso em 27 fev. 2013.

O artigo 23, da Lei do Plano de Carreira, define que o município deve oportunizar aos servidores, detentores de cargos de provimento efetivo, a capacitação necessária para a percepção do Adicional por Aprimoramento.

Com essa obrigação, foi instituído, pelo município, o programa de capacitação dos servidores, denominado Escola de Governo, pelo Decreto Municipal n.º 994, de 25 de maio de 2012, para promover a qualificação profissional de agentes públicos para serem capazes de formular diretrizes e políticas governamentais, propor e desenvolver políticas e projetos de desenvolvimento dos recursos humanos visando a melhoria da gestão pública.

Quanto à forma da capacitação, conforme artigo 4.º, do Decreto 994, de maio de 2012:

> Art. 4.º A capacitação poderá ocorrer nas seguintes modalidades:
> I – Presencial, a ser realizada internamente pelo próprio Município, podendo ser ministrada por instrutor do quadro de servidores ou contratado especificamente para essa finalidade;
> II – Presencial, a ser realizada externamente por órgão ou entidade especializada;
> III – Ensino à Distância, a ser realizado internamente e/ou externamente, preferencialmente com tutoria presencial de apoio.

A previsão do ensino a distância, da Escola de Governo, vai ao encontro das teorias apontadas pelos autores aqui trazidos, no tocante a essa nova modalidade, que utiliza as tecnologias para o aprendizado que, nesse caso, extrapola os limites das instituições de ensino, com a utilização em uma Prefeitura Municipal.

Para tanto, já no ano de 2012, o município iniciou a oferta de cursos para a formação continuada dos servidores, ministrados por instrutores do quadro de servidores, inclusive um, oferecido na modalidade a Distância, utilizando a plataforma Moodle, do Polo Universitário Santo Antônio.

O referido curso fez parte de uma etapa opcional de um curso de Formação de Tutores, realizado pelo Polo Universitário Santo Antônio, no qual os alunos aprenderam a elaborar um curso na plataforma Moodle, com o desafio em aplicá-lo. Como dois servidores da Prefeitura Municipal, Ana Cristina Salazar e Vilson Ramos da Silva, participaram da formação de tutores, optaram por organizar um curso sobre o novo Plano de Carreira dos Servidores, com carga horária de 20 horas, sendo aplicado para onze servidores, dentro os parâmetros da Escola de Governo.

O curso, intitulado "Plano de Carreira dos Servidores Municipais: estudos e reflexões", foi organizado em cinco semanas de estudo, no período de 8 de outubro de 2012 a 11 de novembro de 2012, sendo a última semana destinada a recuperação.

Durante o período do curso, todas as quintas-feiras foram ofertadas tutoria presencial para auxiliar nas dúvidas dos alunos, pelo período de uma hora. Assim, os organizadores do curso assumiram um novo e triplo papel, qual seja o de professor, tutor a distância e tutor presencial.

Cada Secretaria Municipal poderia inscrever um servidor, sendo que a Secretaria da Administração e Secretaria da Gestão e do Planejamento solicitaram a inscrição de dois servidores, o que foi aceito pela organização do curso. Assim, como existem nove Secretarias Municipais, tivemos onze servidores inscritos, dos quais dez concluíram o curso.

Para iniciar as atividades ocorreu uma aula presencial para apresentação do ambiente virtual de aprendizagem e do Curso, no laboratório de informática do Polo Universitário Santo Antônio.

Na primeira semana foi abordada a *Competência do Município para legislar e a carreira no serviço público*, para dar um panorama geral aos alunos sobre o tema. Os alunos elaboraram seu perfil, registraram seus conhecimentos prévios, sobre o Plano de Carreira dos Servidores, na ferramenta "diário" e participaram de um "fórum", após a realização de leituras obrigatórias.

Na semana seguinte, foi abordada a *Lei que estabelece o Plano de Carreira dos Servidores*, sendo solicitada a leitura da referida Lei. Para a atividade, foi solicitada a elaboração de uma resenha sobre o capítulo da lei que aborda a progressão na carreira, sendo utilizada a ferramenta de "envio de arquivo único", para a postagem.

Já a terceira semana abordou as *Inovações do Plano de Carreira dos Servidores*, especialmente o Adicional por Aprimoramento, que foi uma das grandes mudanças da lei. Para tanto, os alunos elaboraram, em trios, uma apresentação em PowerPoint, sobre o Plano de Carreira, contendo os tópicos principais, para postagem em um "fórum de discussão" sobre o Plano de Carreira, para socialização e discussão com o grande grupo.

Por fim, na quarta semana foram propostos estudos de caso, em um tópico intitulado *Colocando em prática os conhecimentos*. Os alunos, em grupos, analisaram os estudos de caso, para a prática dos conhecimentos desenvolvidos sobre a legislação em questão, dando a

solução para os mesmos. Cada grupo analisou o caso que lhe foi destinado e postou a solução em um "fórum", para socialização e interação com os demais colegas.

Ao final os alunos deveriam fazer uma avaliação do curso, na ferramenta "diário", escrevendo sobre o que o mesmo acrescentou aos seus conhecimentos.

Os principais resultados obtidos podem ser constatados por meio dos registros realizados no ambiente virtual de aprendizagem, a exemplo do que diz a servidora que integra a Secretaria Municipal da Saúde: "*iniciamos na presente data Curso sobre o Plano de Carreira dos Servidores Municipais, tendo como objetivo esclarecer dúvidas referente ao mesmo e suas modificações neste último ano. Sendo assim, cada secretaria poderá ter uma pessoa chave para servir de multiplicador de informações, esclarecendo dúvidas dos servidores. [...] foi uma experiência muito interessante e esclarecedor*a". [7]

A servidora que atua na Secretaria Municipal da Administração, afirmou: "*foi muito boa a idéia dos colegas, servidores em providenciar este curso, no modo como foi executado. Houve um aprofundamento no conhecimento já existente e imagino que para alguns, foi renovador. Pelo que observei todos entenderam o "x" da questão, é claro que haverão sempre casos mais complicados que outros, mas todos já tem uma boa noção do que precisa e é necessário observar para uma promoção de classe. Acho que o conteúdo ficou mais interessante nesta 4.ª semana com a resolução dos casos práticos*."[8] Outra aluna, que também atua na Secretaria Municipal da Administração, relatou o seguinte: "*A participação no curso me possibilitou entender de forma mais aprofundada as modificações ocorridas no plano de carreiras, o que é bastante válido tanto para a evolução na vida profissional quanto para o exercício do cargo que ocupo no Setor de Recursos Humanos. Desta forma, acredito que a iniciativa da realização do curso merece ser reconhecida pela importância da contribuição. Espero poder contribuir com os novos conhecimentos adquiridos*."[9]

Já a aluna da Secretaria da Gestão e do Planejamento relatou que "*ao final deste curso, foi possível conhecer um pouco mais o plano de carreira dos servidores e esclarecer algumas*

[7]Disponível em: <http://moodle.polosap.com.br/moodle/mod/journal/report.php?id=1343>. Acesso em: 5 mar. 2013.
[8] Disponível em: <http://moodle.polosap.com.br/moodle/mod/journal/report.php?id=1343>. Acesso em: 5 mar. 2013.
[9] Disponível em: <http://moodle.polosap.com.br/moodle/mod/journal/report.php?id=1343>. Acesso em: 5 mar. 2013.

dúvidas que eu tinha em relação a troca de classe e também em relação ao adicional por aprimoramento, as duas principais alterações do plano de carreira."[10]

Considerações Finais

Muitos servidores permanecem por anos no serviço público municipal e não tem conhecimento sobre a lei que trata da sua própria carreira. Entretanto, a utilização da Educação a Distância, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, possibilitou que os alunos da Prefeitura Municipal rapidamente tivessem acesso ao conhecimento sobre a lei que trata em específico do Plano de Carreira.

A qualificação ofertada por meio de EaD possibilita aos servidores atuarem como multiplicadores do conhecimento, em suas Secretarias Municipais, esclarecendo possíveis dúvidas dos colegas de trabalho, como relatado por uma aluna, em sua avaliação final sobre o curso.

Ademais, a experiência em utilizar a Educação a Distância configurou válida para a realização da formação continuada na gestão pública, seja pela facilidade de acesso, seja pela economicidade, pois os materiais de leituras e atividades não precisam ser impressos, além dos servidores não precisarem se deslocar do município, para a qualificação profissional.

Com a disponibilização de um curso no próprio município um número bem maior de servidores pode participar, uma vez que não há gastos com deslocamentos, diárias para alimentação e, no caso em tela, nem com valor de inscrição.

Assim, a possibilidade do município em proporcionar oportunidade de que os servidores do próprio quadro funcional elaborassem e ministrassem cursos merece destaque, especialmente na modalidade a distância, utilizando a plataforma Moodle, na forma de capacitação interna, conforme previsto no artigo 4.º do Decreto Municipal que institui o programa de capacitação dos servidores denominado Escola de Governo.

Por fim, resta comprovada a possibilidade de formação continuada aos servidores municipais, por meio da Educação a Distância que, com base no exemplo aqui apresentado, extrapola as fronteiras das instituições de ensino e atinge outros órgãos, como uma Prefeitura Municipal.

[10] Disponível em: <http://moodle.polosap.com.br/moodle/mod/journal/report.php?id=1343>. Acesso em: 5 mar. 2013.

Referências

MORAN, José Manuel. **A educação a distância como opção estratégica**. 2011. Disponível em:< http://www.eca.usp.br/prof/moran/estrategica.html>. Acesso em: 22 dez. 2012.

_____. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em:< http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em 22 dez. 2012.

_____. **O que é um bom curso a distância?** 2002. Disponível em:< http://www.eca.usp.br/prof/moran/bom_curso.htm>. Acesso em 22 dez. 2012.

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

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

SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA. Decreto Municipal n.º 994, de 25 de maio de 2012. Institui o programa de capacitação dos servidores municipais de Santo Antônio da Patrulha.. Disponível em: <http://www.pmsap.com.br>. Acesso em: 22 dez. 2012.

SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA. Lei Municipal 6.487, de 21 de março de 2012. Dispõe sobre os quadros de cargos e funções públicas do Município de Santo Antônio da Patrulha-RS, estabelece o Plano de Carreira dos Servidores e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camarasap.rs.gov.br/arquivos/leis/l064872012.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2012.

VICENTE, Dilce Eclai de Vargas Gil. Educação a Distância: a experiência de Santo Antônio da Patrulha RS. Porto Alegre: Cidadela, 2011.

A CONTRIBUIÇÃO COGNITIVA DA ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Débora R. Stefanello [1]
José A. B. Lopes Filho[2]
Ivone A. S. Guimarães[3]
Sérgio G. Martins[4]
Will R. M. Almeida [5]

Palavras-chave: Educação, Robótica

Resumo:

Este trabalho, apresenta um estudo sobre a contribuição cognitiva da Robótica Educacional em atividades no Ensino Superior colocando-se como uma ferramenta pedagógica que pode proporcionar à discentes de cursos de graduação das áreas tecnológicas um ambiente de aprendizagem para que se possa desenvolver o raciocínio lógico, as técnicas e lógicas de programação, de modo a propiciar a aplicação de tais habilidades em demais áreas do conhecimento. A partir deste foco foi verificada através de questionários e atividades de manipulação com um robô feito com um grupo de controle (44 alunos do curso de Sistemas de Informação – Universidade Ceuma) a real qualidade do processo de ensino-aprendizagem proveniente da utilização da Robótica Educacional.

1 Introdução

A robótica é considerada hoje a mola mestra de uma intensa mudança dos meios de produção, isto devido a sua versatilidade, em oposição à automação fixa, atualmente dominante na indústria. Os robôs, graças ao seu sistema lógico ou informático, podem ser reprogramados e utilizados para uma grande variedade de tarefas. Mas, não é a reprogramação o fator mais importante na versatilidade desejada e sim a adaptação às variações no ambiente de trabalho, mediante um sistema adequado de percepção e tratamento de informação (FERREIRA, 1991). Tal concepção acaba por formular elos inteligentes entre os fatores percepção, motivação e ação, de modo a indicar a necessidade de profundos estudos sobre a

[1] Universidade Ceuma – deborasi92@gmail.com
[2] Universidade Estadual do Maranhão – ahirton.xd@gmail.com
[3] Universidade Ceuma – iasg@uol.com.br
[4] Universidade Ceuma – sergio.martins@ceuma.br
[5] Universidade Ceuma – will75@gmail.com

capacidade que tais recursos robóticos e em dispor um caminho perceptivo de inovação e conhecimento no impacto à sociedade.

Considerando os impactos vindos de recursos robóticos e mediante a evolução significativa da tecnologia, principalmente, a partir dos anos 1980, os conceitos ligados à tecnologia digital passaram a ser importantes, fazendo com que o uso da informática na educação se tornasse tendência na maioria das escolas. Um dos maiores precursores dessa abordagem foi Seymour Papert, pesquisador do MIT (Massachusetts Institute of Technology), que introduziu o conceito de Logo e Micromundos para incentivar a aprendizagem da matemática, baseado nas ideias do suíço Jean Piaget (PAPERT, 1994).

Os princípios derivados da teoria de Piaget (1952) sobre o desenvolvimento cognitivo revisado por Papert (1985) conhecido por construcionismo sugerem que o centro do processo relacionado ao aprendizado é a participação ativa do aprendiz, que amplia seus conhecimentos por meio da construção e manipulação de objetos significativos para o próprio aprendente e a comunidade na qual está inserido.

Atualmente no Brasil muitas escolas e Institutos de Ensino Superior (IES) vêm aderindo às tecnologias computacionais como ferramentas de ensino-aprendizagem, porém percebe-se na maior parte dos casos que ainda não são utilizadas como ferramentas didáticas, mas apenas como instrumentos para a realização de pesquisas acadêmicas. A tecnologia educacional se faz presente no cotidiano das pessoas e, portanto, seu uso como ferramenta robusta para o ensino-aprendizagem não pode ser ignorada em tais ambientes.

Portanto, a utilização da Robótica tanto como referencial teórico quanto prático nas disciplinas de graduação da área das ciências exatas é de grande importância para a aprendizagem do discente, pois pode proporcionar um ambiente físico de execução e implementação de seus algoritmos e programações, além de promover novas habilidades e competências na resolução de problemas relacionadas ao dia a dia em sociedade.

Seguindo tais premissas, este artigo se propõe a comprovar que o uso da Robótica Educacional como ferramenta pedagógica pode proporcionar à discentes de cursos de graduação das áreas tecnológicas um ambiente de aprendizagem, onde possa ser desenvolvido o raciocínio lógico, as técnicas e lógicas de programação e a aplicação de tais habilidades em demais áreas do conhecimento, uma visão mais próxima da aplicação das tecnologias fugindo do ambiente de ensino teórico em que o aluno ainda se encontra inserido.

Para efeito de roteiro, este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira. Na Seção 2 descreve-se a Fundamentação Teórica. Na Seção 3 é descrita a utilização da Robótica como Ferramenta Educacional. Na Seção 4 estão descritas a Metodologia utilizada e a Análise dos Resultados, já na Seção 5 são apresentadas as Conclusões e indicações para Trabalhos Futuros.

2 Fundamentação teórica – A Robótica da Industria à Educação

Durante o século XX ocorreu um dos maiores eventos científicos e tecnológicos da sociedade: a Revolução Industrial. O movimento consistiu na troca de modo de produção artesanal para o industrial (automação), passando-se a incorporar as máquinas nos processos de fabricação, o que acarretou diversas mudanças como, por exemplo, a qualificação do trabalhador e o surgimento das escolas técnicas garantindo as primeiras correlações entre escola e tecnologia, que alteraram o sistema de consumo e envolvendo consequentemente o tipo de mão de obra empregada.

No início as escolas técnicas eram o meio mais fácil de obter uma formação em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), hoje este se dá apenas de duas formas: na capacitação tecnológica e no conhecimento cientifico para favorecer o processo ensino-aprendizagem. Pensando nisso, a automação perde o caráter de ser ferramenta para produção industrial e migra para se tornar um importante instrumento de ensino dentro das universidades.

Entretanto, a Robótica ainda é facilmente associada somente à ficção científica e à área industrial. Nesta última ela se coloca com a finalidade de obtenção de um produto final com qualidade, resultante de um trabalho repetitivo de máquinas robotizadas no menor tempo possível. No entanto a R.E (Robótica Educacional) visa os princípios de aprendizagem, considerando como fatores primordiais o desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade, resolução de problemas, elaboração e construção do pensamento do discente.

Percebe-se deste modo que este nicho do conhecimento é desenvolvido pela absorção de conteúdos, progressivamente caminhando para o aperfeiçoamento das demais habilidades do discente, o que por fim se tornam mais importantes que o próprio resultado obtido.

Sendo assim, a Robótica se transforma em motivação à aprendizagem multidirecional. D' Ambrósio et al. (1993) afirmam que a R.E é uma forma de aplicação da tecnologia na área pedagógica, um instrumento que oferece aos discentes a oportunidade de vivenciar experiências semelhantes às encontradas na vida real, melhorando o seu desempenho escolar e gerando inúmeros benefícios ao estudante como: motivação, criatividade, desenvolvimento do raciocínio lógico e a interação em grupo.

Isso implica que os discentes tenham em mãos a capacidade de inovar, criar, buscar e obter as respostas para as questões técnicas que eventualmente ocorrem, tendo em vista que ao invés da resposta vir de forma teórica ou de um professor, o aluno a obterá de modo prático, favorecendo para que o mesmo analise as soluções encontradas para o problema em questão.

Isto se verifica claramente em atividade robóticas implementadas em sala de aula, fazendo com que o aluno na intenção de ver um robô estruturado e funcionando não espere que lhe sejam fornecidos todos os detalhes técnicos (eletrônica, programação ou mecânica), desta forma a cada busca por informação e interação com o objeto (robô), o discente se vê autossuficiente, percebe seu conhecimento ampliado e que não é o mesmo de outrora, pois evoluiu na maneira de aprender a pensar e de aprender e aprender.

3 A Robótica como Ferramenta Educacional

Por meio do uso da R.E é possível a construção do conhecimento do aluno utilizando-se de investigações, construções e simulações, propondo a estimulação prática do conteúdo assimilado em sala de aula de forma a garantir a aprendizagem. Além disso, o uso dessa metodologia possibilita o desenvolvimento de competências como raciocínio lógico, habilidades manuais e estéticas, relações interpessoais e a devida utilização de conceitos aprendidos nas diversas áreas do conhecimento.

Portanto, pode-se constatar que a Robótica Educacional possui características didático-pedagógicas interessantes e motivadoras capazes de proporcionar aos docentes e discentes novas maneiras e possibilidades de aprendizagem por meio do uso da tecnologia. Assim, a construção e o controle de dispositivos nos diferentes níveis de ensino, utilizando kits didáticos, proporcionarão aplicações prática de conceitos científicos iniciados em sala de aula (D' ABREU, 1999).

4 Metodologia e Análise de Resultados

Os recursos tecnológicos podem ser um forte aliado no processo de aquisição de conhecimento, pois possibilitam uma aprendizagem ativa, dialogal e participativa, onde o discente é o sujeito do seu próprio processo de construção do conhecimento. A partir desse foco realizou-se uma pesquisa de campo com os discentes do Curso de Sistemas de Informação da Universidade Ceuma com o objetivo de verificar e avaliar, a partir dos conhecimentos dos alunos entrevistados, a contribuição da Robótica Educacional como estratégia didático-pedagógicas em disciplinas de Programação, verificando especificamente o nível de conhecimento em programação e a contribuição da Robótica em sua aprendizagem.

Inicialmente foram confeccionados dois questionários semi-estruturados com questões abertas, a coleta dos dados foi realizada com os discentes do Curso de Sistemas de Informação antes e após as atividades de manipulação e programação de um robô em sala de aula. Dentre os 280 matriculados foram selecionados aleatoriamente uma amostra de 44 alunos sendo 32 do 1º período e 12 do 8º período onde se queria investigar o conhecimento prévio em computação e robótica.

Gráfico 1 - Nível atual de conhecimento em programação.
Fonte: Pesquisa

Após a análise dos resultados foi observado através de tal questionário, que os discentes do 1º período adentraram ao curso com nenhuma ou quase nenhuma experiência em programação, entretanto os alunos do 8º período demonstraram um impasse, uma vez que era esperado que os alunos dos períodos finais apresentassem um melhor conhecimento em nível de programação. Este fato fica visível no Gráfico 1.

Baseado neste fato, a R.E vem a se dispor como ferramenta prática em prol do conhecimento em programação. A R.E se dispõe a transformar as eventuais aulas em oficinas de aprendizagem, onde por intermédio da ação os discentes possam aprimorar o seu grau de aprendizagem a sua teoria, seu raciocínio lógico e compreensão dos fatos.

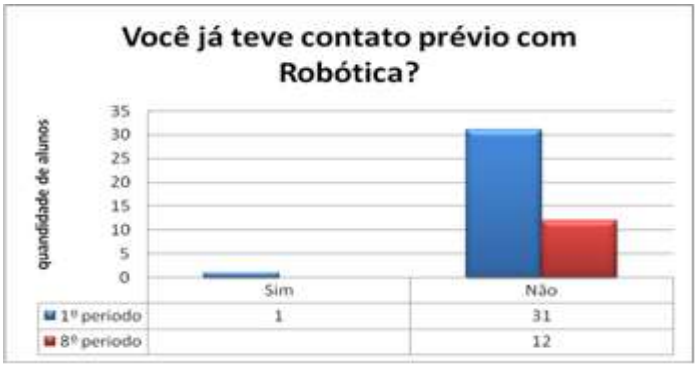


Gráfico 2. Nível de contato prévio com Robótica dos 32 discentes do 1º período entrevistados.
Fonte: Pesquisa

Ao examinar os dados coletados a partir do questionário elaborado constatamos que 99% dos discentes entrevistados não obtinham de nenhum contato com a robótica conforme o Gráfico 2.

Estes dados comprovam que a R.E pode ser uma excelente estratégia didático-pedagógica em disciplinas de programação desde que seja aplicada de forma concisa dentro do curso. Percebeu-se também que os objetivos aqui presentes podem enfatizar de maneira coerente a percepção dos alunos envolvidos e ajudá-los a desenvolver suas habilidades uma vez que estes ainda não tenham obtido contato com a robótica.

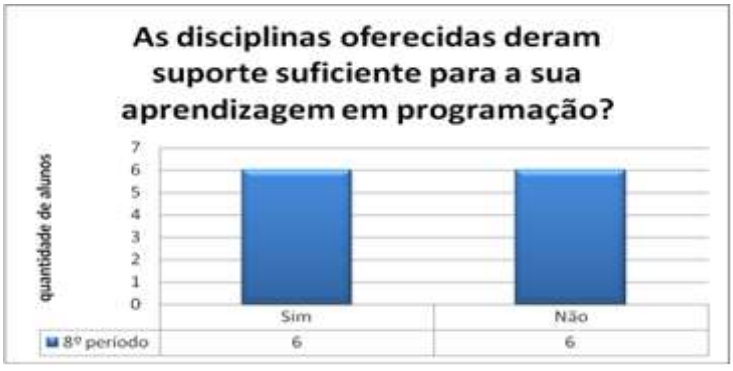


Gráfico 3. Avaliação do nível de suporte em programação oferecido aos 12 discentes do 8º período entrevistados.
Fonte: Pesquisa

O Gráfico 3 apresenta os resultados sobre a pergunta que analisa se as disciplinas deram suporte suficiente a aprendizagem a linguagem de programação.

Esta pergunta foi feita exclusivamente aos alunos do 8º período pelo fato de que os mesmos já haviam interagido com 90% das disciplinas oferecidas pelo curso. Assim, se pode analisar melhor se estas proporcionaram ou não um suporte eficiente para a aprendizagem em programação. Está claro que elas não conseguiram cumprir completamente o seu papel de qualificar o estudante questão.

Após a avaliação do primeiro questionário, foi dado inicio às atividades de manipulação e programação de um robô em sala de aula utilizando como material de apoio o kit robótico juntamente com o Arduino que é uma plataforma open-source de prototipagem eletrônica baseada em flexível, hardware fácil de usar e software. A mesma é destinada a artistas, *designers*, *hobbyists*, e qualquer pessoa interessada em criar objetos ou ambientes interativos (ARDUINO,2012).

Esta atividade ocorreu da seguinte forma: primeiramente foram feitos algumas palestras sobre a robótica, seus fundamentos e como ela iria abranger o conhecimento em programação. No segundo momento foi realizado um minicurso com foco em robótica educacional utilizando um robô em sala de aula para que os discentes pudessem ter contato com o mesmo podendo dispor de todo o seu conhecimento adquirido em sala de aula e coloca-los em conjunto a robótica. Na terceira etapa foi elaborado um questionário com o intuito de verificar o grau de satisfação dos discentes perante a experiência vivida e finalmente uma entrevista com os docentes envolvidos a fim de verificar as melhorias do uso desta ferramenta interdisciplinar.

Esta parte da pesquisa deu respaldo para que se elaborasse os gráficos 4 e 5 que seguem. Através deles pode-se perceber que os discentes acreditam que a Robótica pode auxiliar em seu desenvolvimento acadêmico, assim se constata que o conhecimento é melhor aproveitado quando adquirido em uma proposta de trabalho onde se privilegia o aspecto investigativo que surge do interesse e da necessidade dos alunos, quanto a valorização da busca autônoma pelo conhecimento e suas interações com os professores, colegas e a sociedade (FAGUNDES, 2005).

Gráfico 4 - Número de alunos que consideraram ou não a Robótica como ferramenta motivacional para o desenvolvimento de programações.
Fonte: Pesquisa

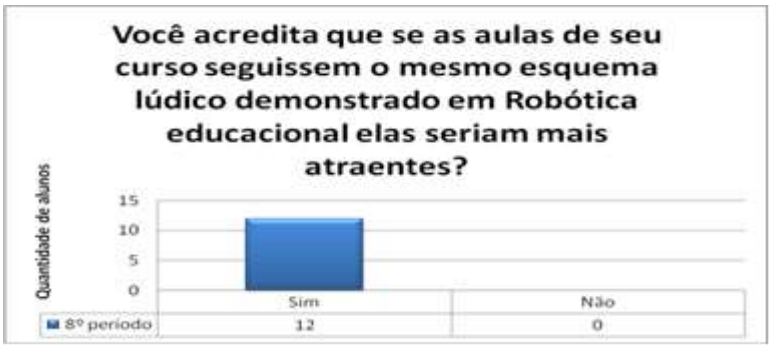


Gráfico 5 - Número de alunos que consideraram ou não a Robótica como uma boa opção de ferramenta de aprendizagem.
Fonte: Pesquisa

A partir da análise dos dados coletados nestes questionários foi possível verificar que os discentes trabalham muito além das relações interpessoais, pois há troca de ideias, de conhecimentos, de experiências e de aprendizagem, propiciando um ambiente interativo de forma que possam ser produzidas mudanças no seu intelecto. Especificamente no caso dos discentes do curso de Sistemas de Informação da Universidade Ceuma foi possível aliar a Robótica com a linguagem de programação, possibilitando o desenvolvimento de habilidades essenciais a um programador.

Percebeu-se também que os professores envolvidos no desenvolvimento da Robótica Educacional acreditam que seu uso em sala de aula proporciona a contextualização dos conteúdos trabalhados com os discentes, deixando-os totalmente inseridos na sociedade tecnológica atual. Essa percepção se deu a partir do momento em que a pesquisa foi

acompanhada pelos docentes onde os mesmos puderam perceber que a robótica é uma ferramenta aplicável no contexto educacional. Essa inserção na sociedade digital acarreta o desenvolvimento de habilidades como o trabalho em grupo, mais participação na solução de problemas (montagem e programação) bem como promove o desenvolvimento do raciocínio e a possibilidade de 'ver na prática' e 'aprender pela visualização'.

Um dos resultados mais interessantes verificados nesta aplicação da Robótica como ferramenta interdisciplinar é o seu potencial lúdico seja na construção de um novo mecanismo, ou na solução de uma problemática. Em qualquer um dos casos tanto os docentes quanto os discentes se sentem instigados a extrapolar o ambiente escolar na busca de respostas e resultados. Nesse sentido, percebeu-se a importância da R.E e de sua utilização de forma pedagógica e interdisciplinar, fornecendo uma possibilidade de metodologia para ensinar e assimilar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

6 Conclusões deste Trabalho e Índices para Trabalhos Futuros

Atualmente, muito se tem discutido no âmbito educacional sobre possibilidades educacionais e pedagógicas que solucionem os problemas da educação e busquem propostas de melhoria no ensino e de sua sistemática. Busca-se então, a transformação da escola tradicional em uma escola interdisciplinar que atenda às exigências de uma sociedade digital em um mundo globalizado.

Neste sentido, este artigo teve o intuito de demonstrar a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem proveniente da utilização da Robótica Educacional, analisando a sua contribuição cognitiva nos assuntos relacionados à programação de computadores. É importante salientar que em virtude do campo de pesquisa delimitado, este conjunto de propostas visa primariamente o curso de Sistemas de Informação da Universidade Ceuma. Entretanto, não existem impedimentos teóricos que inviabilizem sua eventual adaptação e aplicação em outros cursos e instituições de ensino superior.

Nota-se que sua importância se deve ao fato de que a tecnologia em geral, e em especial a Robótica, é de grande contribuição na construção de um conhecimento mais contextualizado e significativo. Também foi possível verificar, analisar e identificar a contribuição desta para o processo educativo tanto através de seus benefícios para os

processos de ensino-aprendizagem, quanto no desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes.

Finalmente, pode-se perceber que a Robótica Educacional contribui para o desenvolvimento cognitivo por possibilitar uma aprendizagem ativa e participativa, no qual, o aluno se torna sujeito do seu processo de construção do conhecimento a partir de uma ótica interdisciplinar e que não necessariamente pertencem a uma área específica, como é organizado no currículo escolar.

Conclui-se, portanto, que o trabalho com a Robótica pode contribuir para uma melhor contextualização do conteúdo, favorecer o trabalho em grupo e também para uma melhor compreensão dos conceitos trabalhados em sala de aula.

Referências

ARDUINO. **Plataforma Arduino**. Disponível em: < http://www.arduino.cc/> Acessado em: 13/07/2012.

D'ABREU, J. V. V. **Desenvolvimento de Ambiente de Aprendizagem Baseados no Uso de Dispositivos Robóticos**. Anais do X Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE'99). Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 1999.

D'AMBRÓSIO, U.; ROBERTO, C.; Weil, P. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade: Sistemas Abertos de Conhecimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

FAGUNDES, C.A.N.; POMPERMAYER, E. M.; BASSO, M.V.A.; JARDIM, R.F. **Aprendendo matemática com robótica**. Revista Novas Tecnologias em Educação (RENOTE), CINTED-UFRGS, 2005.

FERREIRA, E. P. **Robótica Básica: Modelagem de Robôs**. Rio de Janeiro. [s.n],1991.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, S. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIAGET, J. **The Origins of Intelligence in Children**. New York: International UniversitiesPress, 1952.

DAS RELAÇÔES DIALÓGICAS APOIADAS NA UTILIZAÇÂO DE TECNOLOGIAS À TOMADA DE CONSCIÊNCIA

André Luis Castro de Freitas[6]
Luciane Albernaz de Araujo Freitas[7]

Palavras-chave: Educação à distância. Tecnologias da informação e comunicação. Relações dialógicas. Consciência crítica.

Resumo: O relato de pesquisa tem como objetivo problematizar a produção de subjetividades nas práticas de orientação de trabalho de conclusão de curso, apoiadas na utilização de recursos tecnológicos, nas atividades da Educação a Distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. A partir dos pressupostos da obra de Paulo Freire busca-se questionar o panorama da possível realidade de estudo dos educandos inseridos nesse contexto, desvelando as possibilidades do exercício do processo de tomada de consciência a partir de uma relação dialógica proporcionada pela tecnologia.

Motivação

Considerando a sociedade contemporânea, a Educação a Distância (EAD) é a modalidade de ensino a qual permite ao educador e ao educando não estarem fisicamente presentes em um ambiente formal de ensino aprendizagem, oportunizando que o estudante faça seu estudo em tempo distinto.

A EAD deve representar a possibilidade de inserção social, propagação do conhecimento individual e coletivo, e como tal vislumbrar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Compreende-se que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) possui como foco de abrangência regiões onde a oportunidade de ensino seja remota ou que a vida contemporânea reduza a disponibilidade de investimentos nos estudos, produzindo, assim, um alargamento na demanda do ensino formal, possibilitando contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social e político como sujeitos do seu processo histórico.

A formação de sujeitos históricos passa segundo Freire (1979) pela conscientização, como processo baseado na relação consciência mundo. Consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.

[6] Universidade Federal do Rio Grande. dmtalcf@furg.br
[7] Instituto Federal Sul-Rio Grandense. lucianealbernaz@pelotas.ifsul.edu.br

Conscientizar significa adquirir sua própria liberdade, é libertar-se. O homem percebe aquilo que o cerca, pois a consciência humana está interligada com o mundo real, por isso a conscientização é a luta que os homens travam para se livrarem dos obstáculos que impedem a percepção do mundo cotidiano.

Pela conscientização é possível desvelar a realidade penetrando na essência fenomênica do objeto, frente ao qual o sujeito está para analisá-lo. Nesse sentido, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição intelectual falsa, pois não pode existir fora da práxis, do ato ação – reflexão. "Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens" (FREIRE, 1979, p. 15).

Nesta perspectiva, faz-se importante refletir sobre as possibilidades de exercício do processo de conscientização junto às atividades da EAD, na UAB, apoiado na utilização das tecnologias.

Especificamente a pesquisa foi realizada durante as atividades de elaboração do artigo de conclusão do curso de Aplicações para Web, Programa de Pós-Graduação em nível de Especialização, da Universidade Federal do Rio Grande.

Este artigo se constitui nos seguintes temas: a problematização trata questionar se, pela interação entre educador e educandos, no processo de orientação para a elaboração do artigo de conclusão, apoiado no uso de recursos tecnológicos, é possível estimular a conscientização dos sujeitos; o referencial teórico aborda, em Freire, a educação problematizadora, dialógica e com vistas à prática de liberdade; a metodologia estabelece os encaminhamentos utilizados para a organização das diferentes fases implementadas com os educandos e, após, apresenta-se a análise e reflexão da realização das atividades bem como se passa as considerações finais.

Problematização – produção de subjetividades e conscientização

A EAD não é trivial considerando que não é feita apenas com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e suas facilidades. Exige a necessidade de modificação de postura e procedimentos, em favor do processo de tomada de consciência.

O AVA Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo educador de acordo com seus objetivos pedagógicos, possibilitando o uso de imagens e/ou textos associados a uma narração em áudio. Tal formato é um facilitador da aprendizagem, pois ajuda a eliminar a

impessoalidade dos ambientes voltados ao ensino à distância, fatores que desestimulam os educandos. Outro mecanismo importante é o fórum, o qual requer técnicas específicas, dentre elas diz respeito à provocação e problematização de determinados temas.

A contextualização traz e amplia as discussões para o interior dos fóruns, facilita o entendimento do assunto e estimula os questionamentos quanto às possíveis soluções para problemas. Deve-se interligar teoria e prática por meio do fórum.

Em se tratando de um trabalho de conclusão de curso onde se exigem encontros e atividades permanentes de evolução e elaboração deste optou-se pela utilização do *Google Docs*[8]. Este recurso tecnológico se constitui de: um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários.

Entre alguns recursos disponíveis se verifica a portabilidade dos documentos, a edição do mesmo documento por mais de um usuário e o recurso de publicação direta. A grande facilidade é a criação e edição dos documentos *online* ao mesmo tempo em que permite a colaboração em tempo real com outros usuários.

Neste sentido, a utilização deste recurso associada às funcionalidades do Moodle representa uma alternativa de pesquisa às formas de comunicação já estabelecidas. Mas mesmo com todos estes recursos se tornam necessárias modificações nas concepções que permeiam a educação. É preciso evitar o meramente transporte do ensino presencial para o ambiente de aprendizagem, o qual possui características próprias.

O objetivo do estudo aqui proposto é problematizar a produção de subjetividades, apoiadas na utilização dos recursos tecnológicos, no intuito de observar indícios que venham a desvelar possibilidades do exercício da tomada de consciência freiriana.

A intenção é apresentar os movimentos e desejos elaborados pelos educandos ao longo das atividades de orientação do trabalho de conclusão, no intuito de possibilitar vislumbrar educandos conscientes de seu papel como sujeitos.

A proposta de estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

- investigar se, durante as atividades de orientação e elaboração do trabalho de conclusão, a aplicação de uma proposta apoiada na utilização das tecnologias permite lidar com as incertezas exigidas pela própria atividade e

[8] É possível fazer um *tour* virtual pelo endereço: http://www.google.com/google-d-s/intl/pt-PT/tour1.html

• conhecer outras maneiras de transitar no mundo acadêmico, revendo, constantemente, os modos de ser dos educandos frente a cultura de incertezas.

A relação dialógica entre educando e educador

A obra freiriana busca no diálogo o elemento fundamental para por em prática a educação problematizadora. Enfatiza que não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, o pensar crítico.

A reflexão de que, não aceitando a dicotomia mundo homens, reconhece entre eles uma solidariedade indestrutível. Dentro desta proposição fica evidente a importância que o conteúdo dos diálogos - conteúdo programático -, seja contextualizado. "Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política" (FREIRE, 2004, p. 86)

Assim dialogar não é o professor levar sua visão de mundo, muito menos impô-la como verdadeira. Dialogar é oportunizar a reflexão a partir das vivências, anseios, dúvidas, esperanças do educando e também do educador, partindo do que Freire denominou de *universo temático*. Assim se instala o diálogo da "educação como prática da liberdade", a qual necessita de uma metodologia que vá ao encontro da dialogicidade.

Freire argumenta que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à aplicação prática. Afirma que "não existe docência sem discência", deixando claro que o professor deve ser um grande aprendiz, e estar aberto ao aprendizado e a realidade de seus educandos. Não é possível docência sem discência, "[...] as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 12).

Compreende-se que a ancoragem dessa relação educativa está na construção do percurso cognoscitivo próprio de cada estudante. A partir dessa ideia propõe-se o conceito de situação gnosiológica[9] a qual tem como premissa que o professor, aberto ao aprendizado e à

[9] Para Boufleuer (2010), uma situação gnosiológica se fundamenta no fato de que nela a aprendizagem ocorre em uma relação onde os sujeitos envolvidos se apresentam e compreendem como seres aprendentes. "Isso sugere que o professor deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem" (BOUFLEUER, 2010, p. 200). Nesse sentido, a obra freiriana recupera a concepção histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os como inacabados e em constante construção, possibilitando a essa educação tornar-se prática de liberdade e ação transformadora.

realidade de seus estudantes, compreenda que cada estudante deve percorrer seu caminho, exercitando, ao mesmo tempo, um processo de revisão do saber.

Supondo esse tipo de relação percebe-se possível ao professor (re) pensar as atividades a serem desenvolvidas, inserindo o estudante nesse movimento de incertezas. Reflexão e ação representam o ponto instigador da aprendizagem, pois a dúvida é posta pelo questionamento elaborado abrindo caminho para a interação entre os sujeitos envolvidos.

Metodologia – pesquisa-ação

Na pesquisa participaram três educandos (identificados, posteriormente, como X, Y e Z) concluintes do curso de Especialização em Aplicações para Web, geograficamente pertencentes a municípios diferentes. Durante as atividades com estes educandos promoveu-se o exercício de uma educação onde todas as atividades elaboradas pudessem ser vistas de forma horizontalizada, proporcionando que os mesmos tivessem acesso a todos os documentos disponibilizados.

A pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa. O objetivo fundamental desta perspectiva não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo, está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de análises qualitativas da consciência articulada dos sujeitos envolvidos no fenômeno.

Os procedimentos de campo, em função de que se trata de uma proposta em EAD, se aproximam da técnica de pesquisa-ação. Segundo Trip (2005), esta técnica de investigação permite aprimorar a prática pela oscilação sistemática entre o agir e o investigar a respeito dela.

Sendo assim, o planejamento, implementação, descrição e avaliação propõem uma modificação na prática ocasionando um aprendizado no decorrer do processo, tanto a respeito desta quanto da própria investigação, caracterizando um envolvimento dos sujeitos tanto de forma participativa como cooperativa.

Para Thiollent (1996) a pesquisa-ação é um tipo um tipo de pesquisa social, de base empírica, a qual é "[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Propôs-se a identificação de estratégias de ação planejadas que foram implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas à problematização e transformação. Assim, a pesquisa-ação é vista como forma de explicitar o conhecimento por meio de uma atividade reflexiva: "[...] visa desvendar um leque aberto composto de possibilidades de ação progressivamente descobertas, formuladas ou escolhidas pelos grupos que participam ativamente no processo." (THIOLLENT, 1997, p. 25).

Neste artigo, far-se-á um recorte com concentração na análise das ações propostas bem como nos relatos produzidos pelos educandos durantes os diferentes momentos de diálogo via *Google Docs*, *Moodle* ou, ainda, *e-mail*.

Análises e reflexões

Após a formalização dos processos de orientação, por parte da coordenação do curso, propôs-se um contato inicial com os educandos via email. Neste primeiro momento cada um pode apresentar-se, bem como, discutir como seriam as práticas das atividades de orientação dos trabalhos.

Tendo como balizador o diálogo freiriano se objetivou como proposição, desde o início do processo, buscar uma relação dialógica entre educador e educandos na construção de significados para o trabalho proposto.

Acreditando-se que a relação dialógica estabelecida entre educando e educador faz com que este construa um novo sentido para "o aprender", com foco na criticidade e autonomia de pensamento, tratou-se de encorajar os educandos, mostrando que o trabalho é uma proposta cooperativa, uma busca de todos, inclusive do educador.

Partiu-se de uma reflexão junto aos educandos a cerca da importância das atividades serem mediadas, como exemplo, por um recurso como o *Google Docs*. Outra proposta foi que o educador, também, elaborasse um artigo dentro da temática a ser definida. A intenção foi recebida com êxito conforme o relato: "Achei sua ideia maravilhosa, a de usarmos a tecnologia a favor do nosso artigo, e também achei muito interessante o fato de produzires também." (EDUCANDO X).

O primeiro momento definido como "Ação 1: Identificação e discussão de ideias para elaboração do trabalho de conclusão" evidenciou uma riqueza nos diálogos. Nesta atividade foi proposta, aos participantes, a elaboração de cinco ideias pertinentes a temática a ser

trabalhada. O universo temático proposto pelo educando a partir de suas vivências e experiências.

Percebeu-se alguma resistência ao uso da tecnologia por parte dos educandos com é o caso do relato: "Dias atrás tentei escrever no *Docs*, mas não consegui salvar, sendo uma novidade para mim. Nunca trabalhei com o *Docs*, e por cima de tudo está em inglês, será que consigo traduzir a página? Enquanto isso vou fazer no Word e mandar para todos. (EDUCANDO Y).

As ações foram acontecendo gradativamente. Passou-se a um segundo momento denominado: "Ação 2: Integração de possibilidades". Nesta ação foi proposto, a cada participante, delimitar em formato texto, a ideia a qual melhor apropriava o seu futuro trabalho.

Verificou-se o engajamento dos educandos a proposta na medida em que estes refletem sobre a necessidade de integração entre as atividades, pois se acredita que partindo da leitura de mundo de cada educando, por meio de trocas dialógicas, constrói novos conhecimentos.

A próxima ação foi pertinente a tratar problema e objetivos, denominada: "Ação 3: Delimitação do tema, problema, objetivos e hipóteses". Estes itens, exaustivamente, foram vistos e revistos pelos participantes em se tratando, justamente, de elementos principais dos projetos individuais.

Verificou-se a interação e ao mesmo tempo a ansiedade do educando quando formaliza o seguinte relato: "Conforme solicitado, já fiz minhas considerações, estou aguardando as colegas!" (EDUCANDO X). Mas à medida que, respeitados os limites individuais, as elaborações são propostas vislumbrou-se o contentamento com o desenvolvimento dos trabalhos: "[...] quero dizer aos colegas do grupo que é uma satisfação compartilhar ideias e reflexões ampliando nossos conhecimentos." (EDUCANDO Z).

Passou-se a ação, denominada: "Ação 4: Referencial Teórico". As atividades propostas conduziram a procura de referenciais bibliográficos, bem como se iniciou a escrita do material. Oportunizaram-se muitos momentos de troca.

Freire argumenta que o exercício da liberdade nos conduz a oportunidade da criação, onde se pode fazer a própria história. A história esta articulada à compreensão da realidade. Mas a liberdade aponta para a incerteza, conforme relato: "Gostaria que o senhor me

auxiliasse. Vou postar meu ensaio de projeto no *Docs* com alterações. Porém estou um tanto sem chão no que se refere ao referencial teórico." (EDUCANDO Y).

Estabelecer os principais conceitos a serem utilizados nos projetos passou a ser o objetivo nesta atividade onde se tentou explicitar aos educandos a importância de demonstrar que o pesquisador está inserido nas discussões no campo de conhecimento em investigação e, justamente, isto acontece pelo referencial.

A próxima ação: "Ação 5: Metodologia", propôs-se os primeiros passos na definição dos procedimentos a serem adotados nas etapas de planejamento, coleta e análise dos dados. Caracterizou-se em estabelecer como a pesquisa de cada educando seria conduzida.

A necessidade de rigorosidade metódica também é trazida por Freire como de vital importância. Aponta que no rigor metódico crescem as oportunidades para o aprendizado crítico. Faz-se importante notar que a utilização dos recursos tecnológicos durante as atividades permitiu aos educandos refletir e vislumbrar sobre o uso destes em suas pesquisas.

A "Ação 6: Questionários e entrevistas" promoveu o estudo dos instrumentos necessários a serem utilizados nos projetos dos educandos. O relato: "Estou trabalhando com as entrevistas, fazendo leituras e pesquisas." (EDUCANDO Z), demonstra o interesse do educando em apoiar suas entrevistas nos referenciais, na bibliografia. O educando reflete sobre a importância da sustentação teórica.

Com o intuito de preparar a análise dos dados passou-se a "Ação 7: Transcrição dos dados". Caracteriza-se a constante troca de ideias pela ferramenta, possibilitando a discussão sobre os dados levantados. Faz-se notar a necessidade de aprovação do educando por parte do educador: "Estou realizando minhas leituras e interpretação do material aplicado aos professores. Iniciei minhas reflexões, gostaria da sua aprovação do caminho percorrido. Ainda há o que transpor, porém estou construindo." (EDUCANDO X).

Por fim as ações: "Ação 8: A redação preliminar do trabalho" e "Ação 9: A redação do trabalho de conclusão", por vezes, se confundiram, mas percebeu-se a facilidade de encaminhar a redação dos artigos em função dos materiais previamente organizados.

Freire aponta com ênfase a dinâmica do pensar na promoção da transformação. Uma proposta de alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade de reflexão quando a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto desnuda outro e precisa, igualmente, ser desvelado. "Esta é a dinâmica do processo de pensar

a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor" (FREIRE, 1997, p. 75).

Muitas outras reflexões foram discutidas durante as ações propostas, como a questão do processo de avaliação dos educandos e a inquietação sobre as trocas e articulações durante as atividades do curso. Apresentou-se aqui um recorte referente aos diferentes estágios da pesquisa.

Considerações finais

Buscou-se, nesta pesquisa, problematizar algumas ações elaboradas na modalidade de ensino a distância, no âmbito da UAB, apoiada na utilização de recursos tecnológicos, na tentativa de despertar para a educação conscientizadora, proposta por Freire.

A intencionalidade está em fazer com que seja possível a movimentação e a reflexão pelas ações. Como pressuposto básico não se tem a ingenuidade de acreditar que o simples fato de utilizar um ambiente/aplicativo provido tecnologicamente de vários recursos permitirá uma educação crítica e libertadora.

Observa-se o quão necessário é aprender, pois se vive tempos de incertezas, onde sentimento e razão se movimentam permanentemente. Acredita-se que os educandos estejam retratando, em seus relatos, estas sensações, na tentativa de aprenderem novas maneiras de se posicionarem frente ao mundo, revendo, constantemente valores e modos de ser.

A perspectiva aqui apresentada, encaminhada pela interação pelo *Google Docs*, teve como objetivo tornar os espaços de educação mais plenos das experiências do conviver, mesmo sendo geograficamente distantes. Preliminarmente, acredita-se ter analisado alguns indícios que venham a propiciar à aplicabilidade da prática da educação conscientizadora de Freire, mesmo porque está prática, segundo o próprio autor, não é finita.

Para Freire uma nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica, onde "Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável" (FREIRE, 1979, p.15-16). A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, é um processo que não apresenta fim, estando sempre em construção.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiologia (Situação). In: Streck, Danilo; Redim, Euclides; Zitkoski, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica,

2010. p. 199-200.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ouse ensinar. São Paulo: Olho Dágua, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.

INTERATIVIDADE DO PROFESSOR NAS FERRAMENTAS RECURSOS E ATIVIDADES DE ESTUDO NO MOODLE*

Fabiane da Rosa Domingues[1]
Elena Maria Mallmann[2]
Iris Cristina Datsch Toebe[3]
Anna Helena S. Sonego[4]
Juliana Jacques Sales[5]
Daniele da Rocha Schneider[6]

Palavras-chave: interatividade, recursos e atividades de estudo, Moodle

Resumo

A interatividade dos professores nas ferramentas recursos e atividades de estudo, operacionalizada pela fluência tecnológica, relaciona-se à capacidade de saber onde, como, quando e para quê "clicar" ao manipular as ferramentas disponíveis no Moodle. Pesquisamos de que modo os professores compreendem as ferramentas recursos e atividades de estudo para potencializar a mediação pedagógica. Na perspectiva da tipologia metodológica da pesquisa-ação, desenvolvemos observação participante e aplicamos, aos professores, um questionário tipo survey, com foco em tecnologias educacionais. Analisamos os resultados de pesquisa-ação destacando que a interatividade é fundamental na prática dialógico-problematizadora, pois se constitui caminho para a efetivação da interação, da problematização e da colaboração em rede. Além disso, é condição para o planejamento e a implementação de recursos e atividades de estudo hipermidiáticas no Moodle. Ao implementar operações de navegabilidade pelas ferramentas de compartilhamento de comunicação e disponibilização de material didático hipermidiático, o professor potencializa as situações de ensino-aprendizagem e problematiza o conteúdo curricular.

Introdução

A interatividade nas ferramentas recursos e atividades de estudo no Moodle requer a amplificação dos índices de fluência tecnológica. A partir do momento em que o professor desenvolve aptidões com a tecnologia educacional, consegue obter condições para planejar a ação docente explorando ao máximo as potencialidades das ferramentas para gerar ensino-aprendizagem na perspectiva da Educação Dialógico-Problematizadora - EDP (FREIRE,

* Financiamento: Edital PqG/Fapergs/2011; PIBIC/UFSM; PROBIC/FAPERGS.
[1] Universidade Federal de Santa Maria, fabirdfabiane@gmail.com;
[2] Universidade Federal de Santa Maria, elena.ufsm@gmail.com;
[3] Universidade Federal de Santa Maria, iristoebe@gmail.com;
[4] Universidade Federal de Santa Maria, sonego.anna@gmail.com;
[5] Universidade Federal de Santa Maria, juletras.jacques@gmail.com;
[6] Universidade Federal de Santa Maria, dani.qmc@gmail.com.

1987). Ao desenvolver habilidades para lidar com as ferramentas dos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) como o Moodle, o professor pode elaborar materiais didáticos (recursos e atividades estudo) acoplados de modo hipermídia e, com isso, estabelecer caminhos para interação, problematização dos conteúdos curriculares e aprendizagem colaborativa.

Enfatizamos que, com a utilização dos recursos e interfaces que o Moodle apresenta para fomentar a prática da interatividade, é possível inovar a ação docente a partir do AVEA, potencializando o compartilhamento de conteúdos curriculares na perspectiva de desenvolvimento intelectual, no processo ensino-aprendizagem da EDP. Ao manipular as ferramentas recursos e atividades de estudo, lançando mão das possibilidades que elas oferecem para o acoplamento hipermídia no material didático, o professor flexibiliza as ações de ensinar e aprender e proporciona, aos estudantes, a liberdade de escolha e acesso às informações sob orientação curricular.

Nessa concepção, abordamos, na primeira seção, a conceituação de interatividade, bem como sua relevância para o desenvolvimento educacional. Na segunda seção, apresentamos como ocorre a construção da fluência tecnológica, perpassando pelos níveis técnico, prático e emancipatório, os quais contribuem para potencializar a interatividade nas práticas educativas mediadas pelo Moodle. Na terceira seção, refletimos, analisamos e discutimos os resultados sob a perspectiva da interatividade dos professores nas ferramentas recursos e atividades de estudo no Moodle. Na quarta e última seção, apontamos as conclusões enfatizando as possibilidades de acoplamento hipermídia no material didático, a partir da apropriação das ferramentas do AVEA.

Interatividade: condição para o planejamento e implementação de recursos e atividades hipermidiáticas

A interatividade é a capacidade de saber onde, como, quando e para quê “clicar” para manipular adequadamente as ferramentas recursos e atividades no Moodle. Relaciona-se a operações básicas de navegabilidade pelas ferramentas, compartilhamento de informações, comunicação e disponibilização de material didático hipermidiático (SCHNEIDER, 2012).Efetiva-se a partir da navegabilidade pelas interfaces e ferramentas do Moodle,

contribuindo com o processo de construção e compartilhamento do conhecimento, fundamento da Educação Dialógico-Problematizadora (FREIRE, 1987).

Segundo Belloni (2008, p. 58), a interatividade se concretiza na ação do sujeito sobre a máquina mediante um controle mais efetivo na manipulação das informações. Através da ação sobre o objeto, os professores participam ativamente, interferindo no processo com ações e operações, manipulando informações (LÉVY, 1999). A clareza em relação à aplicabilidade das especificidades inerentes a cada ferramenta (recurso e atividade de estudo) potencializa a interação dialógico-problematizadora, possibilitando maior comunicação, compartilhamento de informação e colaboração (autoria e coautoria).

O Moodle apresenta interfaces e ferramentas decisivas para construção da interatividade e do diálogo-problematizador. Ao integrar várias linguagens (sons, textos, imagens) viabiliza a navegação e exploração dos recursos em rede, numa lógica que rompe com a linearidade e com a hierarquia, ou seja, passa-se da lógica da transmissão para a lógica heterárquica e hipertextual. Sendo a interface do Moodle o meio no qual se desenvolve a interatividade, é fundamental o professor ter fluência na mesma, para planejar e implementar recursos e atividades de estudo hipermidiáticas. Quanto maiores os níveis de fluência maiores serão as conexões hipermidiáticas desenvolvidas e, consequentemente, maior será a interação dialógico-problematizadora.

A interação dialógico-problematizadora potencializa o desenvolvimento da autonomia, da colaboração e da interação, levando os estudantes a buscarem respostas e soluções para a resolução de problemas. Torna-se imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, efetivando-se através das ferramentas recursos e atividades de estudo do Moodle. Quanto maior a interatividade do professor nessas ferramentas, maiores são as condições e os desafios para desenvolver interação entre os estudantes, levando ao desenvolvimento da autoria e da coautoria colaborativa. Essa sintonia colaborativa do grupo gera uma avaliação retrospectiva e deliberação prospectiva (essencial como pesquisa-ação na prática escolar), criando um vínculo relacional que incentiva a bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre as informações e os sujeitos envolvidos.

Essas conexões se transformam em conhecimento no momento em que os conteúdos são problematizados de tal forma que levem os estudantes à compreensão científico-tecnológica, que é própria do conhecimento escolar. Isso quer dizer que o professor, ao

selecionar um recurso e elaborar uma atividade de estudo numa organização temporal-didática com possibilidade de propor resolução de problemas, produção textual colaborativa e ampliação do referencial bibliográfico para construção das respostas, potencializa avanços dos patamares de consciência ingênua para consciência crítica (FREIRE, 1987).

Portanto, a interatividade é basilar na fluência tecnológica do professor, no sentido de saber utilizar as ferramentas do Moodle para implementar recursos e atividades de estudo hipermidiáticas, promovendo avanços das concepções alternativas para o conhecimento científico valorizado pela escola. Nesse contexto, explicitamos, no tópico seguinte, como a interatividade pode ser potencializada pelafluência tecnológica do professor.

Fluência Tecnológica: potencial para operacionalizar a interatividade

A fluência tecnológica é um processo longo e contínuo, que percorre pela capacidade tecnológica e evolui ao longo da vida mediante situações no ensino-aprendizagem, perpassando pelos níveis técnico, prático e emancipatório. A fluência técnica é o conhecimento que o professor e o estudante devem possuir, por exemplo, ao ligar/desligar o computador, acessar o ambiente Moodle (plataforma institucional na UFSM). Já a fluência prática está relacionada com ação mediadora e a capacidade de explorar a mídia a seu favor, potencializando a capacidade de resolver dificuldades inesperadas e indesejadas. E a fluência emancipatória é obtida a partir do desenvolvimento em conjunto da fluência técnica e prática. (SCHNEIDER, 2012). Trata-se do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários ao compartilhamento das soluções encontradas (colaboração em rede).

Esses níveis de conhecimentos são essenciais na construção da fluência, pois através destes se pode desenvolver novas práticas de educação, como o acoplamento de recursos e atividades de estudo no Moodle. Nessa inovação, o professor disponibiliza aos estudantes um recurso educacional e uma atividade de estudo. Para tanto, se requer fluência por parte do professor para planejar, disponibilizar e organizar esse acoplamento no Moodle. Por parte dos estudantes se requer fluência para visualizar, apropriar-se de conceitos, realizar a atividade de estudo e a leitura do recurso, que pode ser uma leitura não linear, sendo esta apresentada em formato de hipertexto com*links* internos, externos, imagens, sons e vídeos.

No percurso da fluência a partir das habilidades, dos conceitos e do desenvolvimento da capacidade intelectual, forma-se o tripé FIT (KAFAI et al, 1999) reforçando que estes três

elementos são essenciais para o desenvolvimento da fluência. Destarte, ser FIT (fluente) permite que no decorrer deste percurso se obtenha oportunidades de se desenvolver tecnologicamente e de se adaptar a novos conhecimentos e a novas tecnologias. Ser FIT requer, por parte do professor e dos estudantes, a capacidade de avaliar, distinguir, aprender, desenvolver e usar novas tecnologias da informação para potencializar o ensino-aprendizagem. Com base na figura 1, podemos observar os níveis técnico, prático e emancipatório que remetem ao conceito de fluência tecnológica.

Figura 1: Tripé FIT, elaborado com base nos conceitos de Kafai et al (1999)
Fonte: Das autoras.

É importante que os professores e os estudantes desenvolvam todos os níveis de fluência para que possam transitar pelo AVEA, explorar e experimentar novas possibilidades de utilização das ferramentas e, consequentemente, aprimorar mediação pedagógica e ampliar as capacidades de apropriação dos conceitos curriculares, no processo ensino-aprendizagem, e o desenvolviemento da interatividade. A seguir apresentamos as estratégias metodológicas utilizadas no decorrer da pesquisa, a qual foi realizada no Moodle.

Estratégia Metodológica

Na perspectiva da tipologia metodológica da pesquisa-ação, desenvolvemos observação participante perpassando o movimento cíclico investigativo, definido por Kemmis e Mctaggart (1988), como planejamento, ação, observação, reflexão e

(re) planejamento. Dessa forma,como instrumento de pesquisa, foi aplicado um questionário tipo survey a 21 professores participantes do Curso de Capacitação Docente/2012, ofertado pela equipe multidisciplinar do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da UFSM. O Curso de Capacitação Docente foi destinado aos professores que atenderam à chamada do Edital UFSM/ NTE n. 07/2012 "Seleção de projetos para a Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Convergência das Modalidades Educacionais nos Cursos de Graduação - UFSM 2012/1". Esse edital é resultado do plano de ações previsto no projeto "Performance Docente em Tecnologias Educacionais Hipermídia: integração e convergência" (MALLMANN, 2011), aprovado com financiamento no edital PqG/2011 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs). Os objetivos previstos no Edital UFSM/ NTE n. 07/2012eram:

> a) incentivar a utilização do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (Moodle) em 50 (cinquenta) disciplinas de cursos de Graduação da UFSM e b) proporcionar conhecimento e apropriação de formas de ensinar/aprender em rede, flexibilizando e diversificando o processo com opções de recursos e atividades educacionais aos estudantes. (Edital disponível no endereço: <http://ead03.proj.ufsm.br/inscricao/index. php/site/viewEdital/17>).

Nesse contexto, para diagnosticarmos de que modo os docentes compreendem as ferramentas do Moodle para potencializar ensino-aprendizagem em rede, desenvolvemos e aplicamos questionário survey no AVEA, através da própria ferramenta atividade de estudo denominada questionário. O instrumento de coleta de dados contém 25 questões de múltipla escolha,dispostas com base na escala Likert. De acordo com Brandalise (2005, pg. 4), "as escalas de Likert, ou escalas Somadas, requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida."

A partir dos dados coletados, escolhemos as duas questões que mais se relacionam com o recorte temático da interatividade dos professores nas ferramentas recursos e atividades de estudo. As questões delimitadas enfatizam as ferramentas recursos e atividades de estudo como mecanismos para potencializar a mediação pedagógica no Moodle. Após a compilação dos dados, foram geradas representações gráficas, as quais serão analisadas no tópico seguinte.

Análise dos Dados

No decorrer da pesquisa-ação, analisamos as implicações da interatividade dos professores nas ferramentas recursos e atividades de estudo no Moodle para produção de materiais didáticos sustentados na epistemologia freiriana da EDP. Contemplando os movimentos cíclicos da pesquisa-ação, compilamos, através da aplicação de questionário survey, dados de pesquisa que nos permitem diagnosticar o modo como os professores compreendem as ferramentas recursos e atividades de estudo para potencializar mediação pedagógica no Moodle.

Como destacamos, o desenvolvimento de bons índices de fluência tecnológica no Moodle pode potencializar interatividade nas ferramentas amplificando a flexibilidade dos materiais didáticos. Diante disso, o curso de Capacitação Docente, explicitado na seção anterior, foi realizado com foco no desenvolvimento de habilidades que permitem manipular as ferramentas disponívies no Moodle de modo a gerar materiais didáticos mais interativos, ou seja, com potencial hipermídia.

Dos 21 participantes do curso, 10 responderam às questões e, a partir das informações coletas através das respostas, compilamos dados correspondentes à temática em questão e os transpomos em forma de gráfico (Figura 2 e Figura 3). Desse modo, considerando o foco temático deste artigo, delimitamos duas questões para análise: a) as ferramentas recursos e atividades de estudo do Moodle potencializam o desenvolvimento de materiais didáticos organizados de modo hipermídia (Figura 2); b) a página web do Moodle é uma ferramenta para elaboração de recursos com alto grau de interatividade (Figura 3).

Como podemos perceber, a questão explicitada na figura 2 corresponde à reflexão sobre as implicações das ferramentas recursos e atividades de estudo para produção de materiais didáticos hipermidiáticos. No que tange à essa questão, a representação gráfica nos permite diagnosticar que 80% dos professores respondentes compreendem essas ferramentas como mecanismos potencializadores de interatividade. Esse resultado satisfatório nos leva a crer que a maioria dos professores apresenta bons índices de fluência nas ferramentas, visto que demonstram apropriar-se de suas potencialidades para produzir materiais didáticos hipermídia.

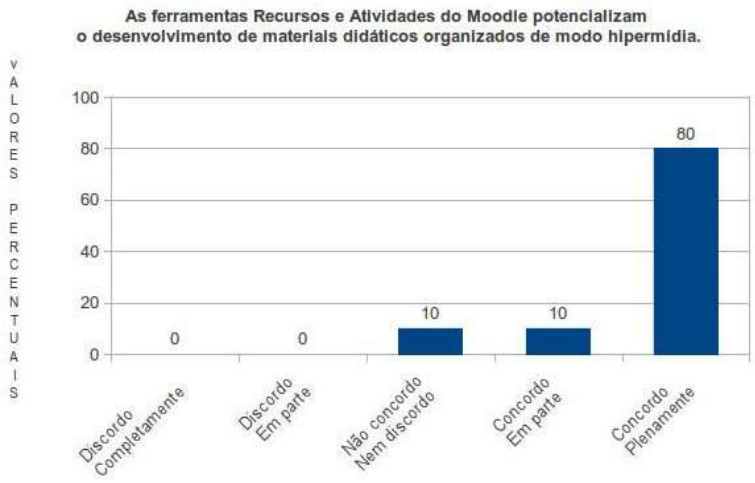


Figura 2: Desenvolvimento de materiais hipermia no Moodle
Fonte: Das autoras.

Acreditamos que, pelo fato de o questionário ter sido aplicado aos professores participantes do curso Capacitação Docente, os restantes 20% (10% que concordam parcialmente e 10% que não emitem opinião) correspondem aos que ainda não utilizam o Moodle em seus cursos ou estão iniciando suas atividades no AVEA e ainda não desenvolveram habilidades práticas para lidar com as ferramentas recursos e atividades de estudo. Por isso, enfatizamos a importância das ações de capacitação para que os professores desenvolvam fluência tecnológica nos níveis técnico, prático e emancipatório, a fim de que possam estabelecer interatividade nas ferramentas e criar situações de ensino-aprendizagem lançando mão das potencialidades da hipermídia.

A representação gráfica, explicitada na figura 3, refere-se à ferramenta recurso página web e aborda suas potencialidades para produção de materiais didáticos interativos. Como podemos observar, temos resultados intrigantes: 40% concordam plenamente e 40% concordam parcialmente com a questão. De certa forma, apesar da parcialidade na concordância, esses respondentes reconhecem (seja em parte ou plenamente) que a página web potencializa a produção de materiais didáticos com alto grau de interatividade, uma vez que possibilita a inserção de *links*, vídeos, áudios, imagens, animações, simulações. Quanto aos 10% que não emitem opinião, como argumentamos na análise da figura 2, acreditamos tratar-se de professores cujas atividades no Moodle estejam em processo inicial e, por isso, ainda não exploraram as funcionalidades da página web.

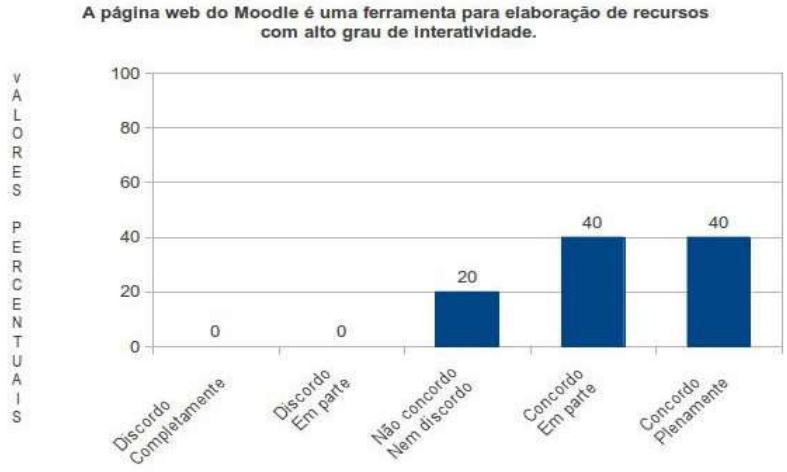


Figura 3: Potencial interativo da ferramenta página no Moodle
Fonte: Das autoras.

Por conseguinte, a produção de materiais didáticos hipermidiáticos no Moodle requer interatividade nas ferramentas recursos e atividades de estudo, a fim de que se possam estabelecer caminhos para a interação entre os estudantes e deles com o professor, a partir das problematizações dos conteúdos curriculares organizados de modo hipermídia. A não linearidade, estabelecida pelo acoplamento de diferentes mídias, possibilita liberdade de escolha e acesso às informações disponibilizadas, o que, de fato, constitui flexibilidade cognitiva, fortalece a interação nas atividades de estudo e, consequentemente, a aprendizagem colaborativa.

Conclusão

A interatividade, potencializada pela fluência tecnológica (níveis técnico, prático e emancipatório), tem importância fundamental na prática dialógico-problematizadora, pois se constitui caminho para a efetivação da interação, da problematização e da colaboração em rede. Ao possibilitar operações básicas de navegabilidade pelas ferramentas de compartilhamento de informações, comunicação e disponibilização de material didático hipermidiático, a interatividade, potencializa as situações de ensino-aprendizagem e a problematização em torno do conteúdo curricular.

Além disso, permite a produção colaborativa de materias didáticos como hipertextos que proporcionam leitura dinâmica e não linear, flexibilizando os recursos e instigando os

estudantes na realização das atividades de estudo. Por isso, entendemos que a interatividade é condição para o processo ensino-aprendizagem dialógico-problematizador voltado para a qualidade da ação pedagógica. Nesse sentido, a capacitação docente com foco na fluência tecnológica é primordial para oportunizar novos horizontes no que se refere à integração das tecnologias mediadas pelo Moodle, bem como à inovação em torno do planejamento, da ação, da avaliação e da reflexão dos recursos e das atividades de estudo, gerando compartilhamento de informações e conhecimentos.

A partir da análise dos gráficos acima, podemos considerar que a maioria dos professores, que realizaram o Curso de Capacitação Docente, concordam que as ferramentas recursos e atividades de estudo no Moodle possibilitam o desenvolvimento de materiais didáticos acoplados à hipermídia. Fato esse que não garante a fluência necessária à interatividade (especialmente no nível emancipatório) do professor, mas demostra sua compreensão em relação às potencialidades das ferramentas recursos e atividades de estudo.

A parcialidade nos índices de concordância, relacionado à página da web do Moodle como ferramenta para elaboração de recursos com alto grau de interatividade, demonstra que os professores precisam avançar ainda mais em relação à compreensão da hipertextualidade desse recurso. Precisam praticar a interatividade explorando suas funcionalidades ao planejarem os materiais didáticos para suas disciplinas. A interatividade permite, ao professor, reconhecer, avaliar e tomar decisões em relação à potencialidade de cada ferramenta recurso e atividade de estudo em virtude dos objetivos, dos conteúdos e das atividades de estudo a serem propostas aos estudantes. Portanto, a fluência tecnológica do professor, operacionalizada pela interatividade, é condição para o planejamento e a implementação de recursos e atividades de estudo hipermidiáticas no Moodle.

Referências

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BRANDALISE, L. T. **Modelos de mediação de percepção e comportamento**: uma revisão. Disponível em: <http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf&gt>;. Acesso em: 06 março 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAFAI, Y. et al. **Being Fluent with Information Technology**, 1999. Disponível em: < style="font-style: normal; font-variant: normal; letter-spacing: normal; line-height:

18px; text-align: left; text-indent: 0px; text-transform: none; word-spacing: 0px; float: none;">;. Acesso em: 03 março 2013.

KEMMIS, S e MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Editorial Laertes, 1988

LÉVY, P. **Cibercultura**. Editora 34, São Paulo, 1999.

MALLMANN, E. M. **Performance Docente em Tecnologias Educacionais Hipermidiáticas**: integração e convergência (PDTEHic). Edital PqG Fapergs/2011. Santa Maria, 2011. Disponível em: <http://itautecmoodle.proj.ufsm.br/moodle/pluginfile.php/49/mod_resource/content/1/projeto_faperg s_2011_PDTEHic.pdf>. Acesso em: 26 de jan de 2013.

SCHNEIDER, D. da R. **Prática Dialógico-Problematizadora dos Tutores na UAB/UFSM**: Fluência Tecnológica no Moodle. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012, 204 p.

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA AO ALCANCE DA SUA MÃO: AS POTENCIALIDADES DO TELEFONE CELULAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Lucía Silveira Alda[7]
Vanessa Doumid Damasceno[8]

Palavras-chave: Telefone celular. Aprendizagem móvel. Língua inglesa.

Resumo:

Cada vez mais as tecnologias digitais estão presentes em todos os ambientes, modificando a maneira como vivemos, e consequentemente, como aprendemos. As novas tecnologias estão integrando-se ao nosso cotidiano, e o acesso à informação está se tornando cada vez mais natural. As mudanças tecnológicas também modificam as novas gerações que surgem, e por conseguinte, surge também a demanda de novos paradigmas educacionais. Hoje, a sociedade é móvel e necessita de tecnologias portáteis capazes de acompanhar a evolução. Atualmente, o telefone celular é uma das tecnologias móveis mais populares e acessíveis, com inúmeros recursos disponíveis e, dessa maneira, deve ser considerado no contexto educacional como ferramenta para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Devido a essa onda de inclusão tecnológica, devemos discutir os novos caminhos que se abrem e refletir sobre novas propostas de ensino. Assim, este artigo objetiva sintetizar a aprendizagem móvel, fazendo uma revisão da literatura da área, e apresentar as possibilidades que o telefone celular disponibiliza para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a fim de discutir suas vantagens, limitações e alcances metodológicos.

Introdução

A necessidade de comunicação é inerente ao ser humano. A troca de informações, o registro dos fatos, a expressão das idéias e das emoções contribuíram, desde os tempos mais remotos, para a evolução dos formatos e surgimento de inúmeras plataformas. A partir do século XX, os avanços tecnológicos popularizaram o acesso à informação, contribuindo para a disseminação das tecnologias de informação e comunicação.

É inevitável, no campo de ensino e aprendizagem de segunda língua, ignorar a crescente evolução tecnológica. A grande maioria das aulas de língua estrangeira sempre

[7] Mestranda em Linguística Aplicada (UCPel) – luciaalda@hotmail.com
[8] Professora da UFPel e doutoranda em Liguistica Aplicada (UCPel) – nessad@uol.com.br

procurou se apropriar de equipamentos tecnológicos que fornecessem suporte à aprendizagem e facilitassem a compreensão dos alunos, como a utilização de aparelhos de som portáteis até recursos mais avançados como lousas digitais. Desse modo, as tecnologias de informação e comunicação, quando exploradas corretamente, podem auxiliar bastante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Porém, os aparelhos estáticos estão tornando-se cada vez mais ultrapassados. Hoje, o ser humano é móvel e necessita de ferramentas capazes de acompanhar o seu cotidiano. Este fator influenciou na evolução tecnológica, que possibilitou desenvolver ferramentas mais leves, menores e muito mais eficientes, além de cada vez mais acessíveis.

> Hoje, a tecnologia é dinâmica, móvel, miniaturizada em circuitos integrados. O que cabia na sala então, hoje pode ser levado no bolso da camisa, incluindo não apenas áudio, mas também texto escrito e vídeo, a um custo tão baixo e com um benefício tão alto que ficou bem mais difícil rejeitá-la. (LEFFA, 2009, p. 15)

A tecnologia móvel não é exceção na vida da maioria dos alunos e, a todo o momento, seja dentro ou fora do ambiente escolar, o acesso às tecnologias móveis é cada vez maior e mais comum. Um exemplo de tecnologia móvel amplamente difundida é o telefone celular. Esta ferramenta contribui para que estejamos cada vez mais conectados, com a possibilidade de comunicação com outras pessoas em qualquer momento, onde quer que estejamos; e hoje é natural, principalmente com as novas gerações, acessar informação, tirar fotografias, compartilhar momentos com amigos, colegas ou o resto do mundo.

Toda essa mudança tecnológica influencia a sociedade e cada vez faz mais sentido aproximar as tecnologias móveis dos ambientes de aprendizagem. Elas estão transformando os nossos hábitos, a maneira como trabalhamos, ensinamos e aprendemos. Segundo Prensky (2001), os alunos hoje são diferentes, e por isso, a era tecnológica demanda um sistema educacional reformulado voltado para esses novos alunos, os "nativos digitais[9]":

> Eles passaram a vida inteira cercados por e utilizando computadores, videogames, reprodutores de música digital, câmeras de vídeo, celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...] Jogos de computador, e-mail, internet, celulares e mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p.1)

[9] Termo utilizado por Prensky (2001) para designar os alunos de hoje, que são todos "falantes nativos" da língua digital dos computadores, videogames e internet.

Assim sendo, esta geração esta acostumada a dividir a sua atenção entre diferentes tarefas ao mesmo tempo, utilizando diferentes tipos de tecnologias e inseridos em diferentes contextos; o conteúdo acessado e produzido pelos nativos digitais não se limita apenas a textos, abrange também imagens, sons, vídeos e multimídias. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) complementam que "para essa nova geração, a educação tradicional, centrada no professor, desenvolvida de forma linear, fundamentalmente baseada em texto e excessivamente expositiva, não faz sentido. A nova geração está acostumada a agir em vez de passivamente assistir" (p. 21).

Os avanços da tecnologia móvel e sem fio e dos dispositivos computacionais portáteis, aliados a interação humana distante geograficamente e fisicamente, proporcionam novos conceitos e processos de aprendizagem. A aprendizagem móvel surge como uma nova possibilidade educacional, potencializada pela massificação do uso de tecnologias móveis, podendo eliminar algumas limitações de aprendizagem que existem dentro do ambiente escolar, proporcionando o acesso à materiais de ensino independentemente do local e do tempo. Apesar de tudo, é evidente, também, que ao lado de tantas potencialidades, torna-se necessário refletir sobre prováveis desafios a serem enfrentados por professores de língua estrangeira.

Devido a essa onda de inclusão tecnológica, devemos discutir os novos caminhos que se abrem e refletir sobre novas propostas de ensino. Assim, este artigo objetiva sintetizar a aprendizagem móvel, fazendo uma revisão da literatura da área, e apresentar as possibilidades que o telefone celular disponibiliza para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a fim de discutir suas vantagens, limitações e alcances metodológicos.

Conceitos em Aprendizagem Móvel

Para fundamentar a relevância do telefone celular como uma possível ferramenta de aprendizagem, é necessário discorrer acerca de conceitos sobre aprendizagem móvel. Porém, por se tratar de um assunto emergente, o conceito de aprendizagem móvel ainda não está instituído, não existindo um consenso entre os pesquisadores da área. Mesmo assim, é possível encontrar características similares na maioria dos conceitos. Segundo Ribeiro,

Ferreira & Carneiro (2011) "o conceito nasceu com uma preocupação de explorar a forma como as tecnologias móveis podem ser utilizadas na aprendizagem e como o seu desenvolvimento tem sido moldado por fatores sociais e culturais".

Para Kukulska-Hulme & Traxler (2005, *apud* RIBEIRO, FERREIRA & CARNEIRO, 2011), "aprendizagem móvel é uma maneira pessoal, discreta, espontânea de aprender a qualquer hora e em qualquer lugar e acessar ferramentas educacionais e material que amplia o acesso à educação para todos". Por sua vez, Chabra & Figueiredo (2002, *apud* MOTALLEBZADEH & GANJALI, 2011) afirmam que a aprendizagem móvel é a "hablidade de receber a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar e em qualquer aparelho". Para Attewell (2005), a aprendizagem móvel é

> única, na medida que permite uma aprendizagem personalizada e verdadeiramente em qualquer lugar. Pode ser utilizada para enriquecer, avivar ou adicionar variedade em atividades ou cursos convencionais; também ajuda a remover parte da formalidade da experiência de aprendizagem que motiva alunos relutantes.

De acordo com Schlemmer, Saccol, Barbosa e Reinhard (2007), aprendizagem móvel são "processos de ensino e/ou aprendizagem que ocorrem, necessariamente, apoiados pelo uso de tecnologias móveis e sem fio."; Traxler (2005 *apud* TRAXLER, 2009), por sua vez, define este conceito como "qualquer oferta educacional onde as únicas tecnologias, ou as tecnologias dominantes são portáteis". Para complementar, Quinn (2000 *apud* ROBSON, 2003) afirma que aprendizagem móvel é

> a intersecção entre computação móvel e *e-learning*: recursos acessíveis onde quer que você esteja, forte capacidade de pesquisa, rica interação, forte apoio para uma aprendizagem eficaz e baseada na performance. Aprendizagem independente da localização no tempo ou espaço.

Em suma, a aprendizagem móvel busca propiciar a aprendizagem independente do tempo ou espaço, utilizando ferramentas portáteis que possibilitem o aluno fazer escolhas quanto à sua maneira de aprender. A aprendizagem móvel é uma evolução natural de *e-learning*, e podemos determinar esse desenvolvimento examinando estas duas vertentes. Enquanto *e-learning* é estático, onde as atividades são realizadas em espaços computadorizados fechados, a comunicação dá-se de e-mail para e-mail, o estudo dá-se em locais privados e a internet é restrita; a aprendizagem móvel acontece em qualquer hora e lugar, as mensagens são instantâneas e não há limites geográficos. Ainda, a internet é acessível, sem fio ou 3G.

> *E-learning* baseia sua intervenção em documentos (textos e gráficos) e aulas virtuais, enquanto que no *m-learning* há maior comunicação verbal e as aulas são em contexto real; [...] enquanto que com o *e-learning* a comunicação não é instantânea (e-mail e *websites*), no caso do *m-learning* a comunicação é imediata quer por e-mail quer por SMS. No *e-learning*, é necessário calendarizar tarefas e no caso do *m-learning*, o processo é espontâneo. (RIBEIRO, FERREIRA & CARNEIRO, 2011).

Por fim, podemos diferenciar os processos de aprendizagem e ressaltar a evolução do conceito de *e-learning* para *m-learning* através da afirmação de Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), que declaram que "enquanto no *e-learning* trabalhamos basicamente com ambientes de aprendizagem acessíveis por redes de computadores, no *m-learning* utilizamos dispositivos móveis sem fio para promover a comunicação e a interação on-line entre sujeitos e destes com seu contexto".

É necessário ter em mente que assim como a aprendizagem móvel apresenta grandes vantagens, também apresenta algumas fraquezas usuais devido aos avanços tecnológicos. A grande variedade de plataformas, dispositivos e tecnologias torna difícil unificar e padronizar o processo. Além disso, a tecnologia avança e atualiza muito rápido, dificultando o acompanhamento e prolongando o tempo necessário de pesquisa. Outra questão que requer atenção é a resistência às novas tecnologias pelos professores, que muitas vezes relutam em utilizar as ferramentas tecnológicas ou fazem um uso improfícuo destas.

Telefone celular: sugestões de aplicação da aprendizagem móvel

A partir da incontestável invasão das inúmeras ferramentas tecnológicas móveis e da sua disponibilidade no mercado, o telefone celular destaca-se pelas suas taxas de difusão, tornando-se a plataforma mais popular e acessível globalmente, podendo ser utilizada para a aprendizagem e prática de idiomas em qualquer situação, lugar e hora.

Como a grande maioria das tecnologias, a tecnologia de telefonia celular também evoluiu rapidamente. Além da evolução dos padrões e tecnologias móveis, foram sendo incorporados aos aparelhos celulares inúmeros recursos como câmeras, mecanismos de localização, gravadores de voz, editores de texto e diversos recursos computacionais. Dessa forma, estes aparelhos têm acessibilidade praticamente universal, na medida em que atualmente a maioria da população possui pelo menos um celular; suporte a inúmeros recursos

do próprio aparelho, como áudio, vídeo e acesso a internet; a possibilidade de trabalhar as quatro habilidades da língua (escuta, fala, leitura e escrita); e a possibilidade de acesso em qualquer hora e lugar.

Uma das características mais importantes do telefone celular é a sua mobilidade e a sua indiscutível popularidade, conferindo uma grande vantagem ao aparelho celular diante de outras ferramentas como plataforma do futuro. A qualidade de ser móvel adiciona uma nova dimensão para as atividades. Klopfer, Squire, Holland & Jenkins (2002, *apud* KLOPFER & SQUIRE, S.d.) identificaram cinco propriedades de *affordance*[10] únicas para a educação e todas plenamente compreendidas pela aprendizagem móvel: a (1) portabilidade – o tamanho e o peso que permitem carregar e mover para todo o lado; a (2) interatividade social – troca de dados e colaboração com outros alunos; os (3) sensores de localização – interação de acordo com o ambiente, local e hora; a (4) conectividade – compartilhamento de uma rede entre alunos e a (5) individualidade – atividades personalizadas.

Attewell (2005), Attewell & Webster (2004) e Sharples (2006) (*apud* RIBEIRO, FERREIRA & CARNEIRO, 2011) apresentam pressupostos nos quais assentam vantagens ao adotar a aprendizagem móvel. Primeiramente, a possibilidade de interação entre professor-aluno-aluno. Logo, a portabilidade e a colaboração (o primeiro permite a mobilidade e o segundo o trabalho em conjunto de uma tarefa, mesmo estando em locais distantes). Ainda, a promoção do compromisso dos alunos, dada a grande aceitação de dispositivos móveis, aumentando assim a motivação. Por fim, a melhoria da autonomia e flexibilidade. Outra vantagem da aprendizagem móvel é o acesso à informação através dos dispositivos móveis, como também a comodidade e a rapidez que permite uma maior interação, tanto entre um grupo de estudantes, bem como na interação direta com o professor em tempo real.

Esta ferramenta permite ao aluno trabalhar com as quatro habilidades trabalhadas na aprendizagem de língua estrangeira através das diversas funcionalidades disponíveis nos aparelhos, até mesmo, nos mais simples. Podemos destacar, por exemplo, a utilização de *short message service* (SMS), um dos recursos mais relevantes dos aparelhos celulares. Este serviço existe em todos os aparelhos e possibilita trocar (enviar e receber) mensagens escritas com diversas pessoas, sendo capaz de trabalhar com as habilidades de leitura e escrita. Outro recurso possível existente em todos os celulares é o de voz, pois a função primeira desta

[10] É qualidade de um objeto, ou de um ambiente, que permite que um indivíduo realize uma ação.

ferramenta é a capacidade de efetuar ligações, o que exercita tanto a habilidade de fala quanto a de escuta. Em celulares mais avançados existem os recursos de gravação de voz, execução de gravações e músicas, entre outros. Além desses recursos, também existem outras funcionalidades como acesso à internet – e consequentemente, acesso a redes sociais, microblogs e inúmeras possibilidades –, consulta de dicionários, troca de e-mails, criação e visualização de vídeos, compartilhamento de vídeos, recursos de fotografia e compartilhamento de imagens, leitura de arquivos, sistemas de localização por GPS e acesso a mapas. Enfim, com apenas algumas dessas possibilidades é possível pensar em muitas maneiras de aprender e ensinar uma língua estrangeira.

Embora os aparelhos celulares sejam uma ferramenta fácil – de fácil acesso e populares, que não exigem grandes conhecimentos para poderem ser utilizados, à medida que já está incorporada no nosso cotidiano – estes ainda não adquiriram uma grande notabilidade no campo educacional e são praticamente inutilizados. Além de a maioria dos institutos escolares proibirem o uso de telefones celulares nos seus ambientes, alguns professores acreditam que esta ferramenta atrapalha e distrai os alunos, que estão mais interessados no aparelho telefônico do que nas próprias aulas. Mas, se existe o interesse dos alunos, por que não explorá-lo? Sabemos que não é tão simples, já que tudo o que é novo tende a despertar tanto interesse quanto medo. Ainda, é necessário estar consciente de que não basta apenas ter a ferramenta, pois a ferramenta por si só não é suficiente. É necessário repensar a questão metodológica:

> Um dos pontos mais frágeis identificados por diferentes pesquisadores, no que se refere a essas modalidades educacionais, é a questão didático-pedagógica. Não basta ter acesso a novas tecnologias que possam ser utilizadas de forma combinada; é preciso, sobretudo, saber como utilizá-las para propiciar a aprendizagem dos sujeitos. (SACCOL, SCHLEMMER & BARBOSA, 2011, p. 2)

Existem inúmeras possibilidades de aprendizagem utilizando telefones móveis, porém, os educadores devem repensar e redesenhar as atividades de forma que sejam eficientes para um determinado sujeito nesse contexto tecnológico. Segundo Ribeiro, Ferreira & Carneiro (2011), “as tecnologias móveis aliadas a uma metodologia adequada ao meio podem contribuir para uma prática pedagógica focada no desenvolvimento de competências numa perspectiva de diálogo e cooperação”.

Por isso, nossa responsabilidade como pesquisadores e educadores é pesquisar e analisar os paradigmas educacionais emergentes, como a aprendizagem móvel, e debater acerca de prováveis desafios a serem enfrentados, como por exemplo, maneiras de inserir o telefone celular de modo producente e efetivo em ambientes escolares, onde o telefone celular está explicitamente proibido, questionar meios de investir na formação de professores e formar professores letrados digitalmente. Devemos pensar em como prepará-los para a evolução constante da tecnologia, em uma era na qual as novas gerações são cada vez mais ativas, onde o professor trabalha junto com o aluno, onde as trocas de informação são constantes em um mundo cada vez mais colaborativo.

Considerações Finais

Como alunos, devemos utilizar as ferramentas em benefício da aprendizagem. Devemos nos apropriar de novas tecnologias que visem facilitar o acesso a informação e ao compartilhamento, que permitam a interatividade e que visem também a autonomia. Como professores, devemos estar em contínua formação, acompanhando o desenvolvimento das tecnologias que surgem e também utilizá-las para nosso benefício. Devemos nos conscientizar e conscientizar os nossos alunos das vantagens – e claro, desvantagens – de utilizar certas ferramentas. Não devemos limitar a aprendizagem ao ambiente escolar. A aprendizagem é o aqui e o agora, independente da localização e do tempo. Devemos incitar a curiosidade pelo conhecimento e a troca de informações. Hoje, a evolução das tecnologias e da sociedade exige professores que direcionem o conhecimento com o aluno, de uma forma coletiva, e não apenas unilateral.

A aprendizagem móvel instiga exatamente isso. Com ela, podemos explorar o acesso à informação com a comodidade que a mobilidade proporciona e a rapidez dos recursos tecnológicos, que permitem uma maior interação. Além disso, este novo paradigma educacional se enquadra nas necessidades e vontades da nova geração, motivando e estimulando a experimentação e contribuindo para alunos mais autônomos.

Os telefones celulares estão cada vez mais acessíveis, modernos e completos. É necessário destacar a sua portabilidade, interatividade, conectividade e individualidade, além dos sensores ao contexto, como GPS, que agora são embutidos nos aparelhos celulares. Esta

ferramenta também apresenta diversas funcionalidades como câmeras fotográficas e de vídeo, gravadores e reprodutores de som, editores de texto – possibilitando a criação e edição de textos -, e inúmeras outras funções que corroboram para a potencialidade da sua aplicação para o ensino.

Porém, para poder aplicar um novo modelo educacional devemos estar conscientes também de certas fraquezas e desvantagens. No caso da aprendizagem móvel, a grande variedade de plataformas, dispositivos e tecnologias dificulta a unificação e a padronização do processo. É necessário muito tempo de pesquisa, pois a atualização tecnológica é muito rápida e de complicado acompanhamento. Ainda, existe a falta de controle por parte de alguns professores, provocando a resistência a essas novas tecnologias.

De todas as formas, devemos refletir sobre caminhos que proporcionem melhoras no ensino e na maneira como os alunos aprendem. É necessário levantar questionamentos e discutir com os educadores métodos adequados e maneiras de formação contínua. Se a tendência mundial é sempre se desenvolver e evoluir, e percebemos que as novas gerações e as novas tecnologias estão em constante acompanhamento desta tendência, devemos também nos desenvolver e evoluir. O telefone celular surge como uma possibilidade, entre tantas, de tornar o ensino mais interessante e eficiente. Cabe, então, analisar esta possibilidade e decidir adotá-la – ou não.

Referências

ATTEWELL, Jill. *From research and development to mobile learning: tools for education and training providers and their learners.* 2005. Disponível em: <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Attewell.pdf>. Acesso em 04 jan. 2012.

KLOPFER, Eric; SQUIRE, Kurt. *Environmental Detectives – The development of an augmented reality platform for environmental simulations.* Disponível em: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic40337.files/ETRD-handheld-_Final_.pdf>. Acesso em 03 jan. 2012.

LEFFA, V. J. Vygotsky e o ciborgue. In: SCHETTINI, Rosemary H.; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona M.; SZUNDY, Paula Tatianne C.. (Orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.* São Paulo: Andross Editora, 2009, p. 131-155.

MOTALLEBZADEH, Khalil; GANJALI, Razyeh. SMS: Tool for L2 vocabulary retention and reading comprehension ability. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 2, n. 5, p.

1111-1115, September, 2011. Disponível em: <http://ojs.academypublisher.com/index.php/jltr/article/view/020511111115/3616>. Acesso em: 03 jan. 2012.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, No. 5, Outubro 2001. Disponível em <http://www.marc prensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 10 jul. 2011.

RIBEIRO, Alípio; FERREIRA, Elisabete; CARNEIRO, Nuno. *Mobile Learning - As tecnologias telemáticas e a aprendizagem.* Nov. 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/ ElisabeteFerreira/mobile-learning-mestradomultimedia/>. Acesso em: 03 jan. 2012.

ROBSON, Robby. *Mobile learning and handheld devices in the classroom*. 2003. IMS Australia. Disponível em: <http://www.eduworks.com/Documents/Publications/Mobile _Learning_Han dheld_Classroom.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. *M-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua.* São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SCHLEMMER, Eliane; SACCOL, Amarolinda Z.; BARBOSA, Jorge; REINHARD, Nicolau. *M-learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro.* 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112411PM. pdf>. Acesso em: 26 ago. 2011.

TRAXLER, John. Learning in a mobile age. In: *International Journal of Mobile and Blended Learning*, v. 1, n. 1, January-March, 2009. P. 1-12. Disponível em: <http://wlv.academia.edu/JohnTraxler/Papers/83099/Learning_in_a_Mobile_Age>. Acesso em: 04 jan. 2012.

TWITTER NA SALA DE AULA: UMA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

Renan Cardozo Gomes da Silva[1]
Otávio Botelho Rosa[2]
Vanessa Doumid Damasceno[3]

.

Palavras-chave: Twitter; Ensino; Sala de aula.

Resumo: Os professores diariamente enfrentam o desafio de inserir as novas tecnologias nas salas de aula com o intuito de criar aulas mais interativas e que chamem a atenção dos alunos através da inovação. Em função disso resolvemos juntar as redes sociais e os conteúdos das salas de aula, desmistificando a visão que os alunos têm de uma aula tradicional. Este artigo demonstra uma atividade através do *twitter* a fim de demonstrar que as redes sociais podem ser inseridas dentro das salas de aula a partir de atividades significativas complementando atividades desenvolvidas pelo professor.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias giram em torno de atualizações, pois a cada dia são criados novos computadores, celulares, *tablets* e entre outras ferramentas. Com tantas atualizações e formas diferenciadas de ensino, elas estão pouco a pouco sendo inseridas dentro das escolas e salas de aula já que hoje em dia fazem parte do cotidiano da maioria dos estudantes, sendo utilizadas como forma de pesquisa, ensino, pesquisa e diversão.

Este artigo surgiu após uma reflexão feita nas escolas do município de Jaguarão-RS, com o intuito de incentivar os professores a utilizar as tecnologias como método de auxílio das atividades em sala de aula. Em função disso, propusemos uma atividade via redes sociais focando na interação entre os alunos e o professor. Nesta atividade escolhemos o *twitter*, por ser uma rede social mais privada que estimula seus usuários a serem claros e objetivos em suas postagens de no máximo 140 caracteres. Com o auxílio desta rede, pode-se pensar em

[1] Acadêmico do curso de letras pela Universidade Federal do Pampa campus Jaguarão; email: renancardozoo@gmail.com
[2] Acadêmico do curso de letras pela Universidade Federal do Pampa campus Jaguarão; email: otavio-092@live.com
[3] Professora da Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda em Linguística Aplicada; email: nessad@uol .com.br

desenvolver atividades para sala de aula, conforme afirma Modesto apud Valente (2011), "sem a mediação de um docente, as redes sociais não têm como ter um forte caráter educativo. Vemos que os bons casos de utilização das mídias sociais são aqueles em que o educador acompanha todo o processo, utiliza as ferramentas tendo em vista um projeto pedagógico mais amplo e demonstra domínio das funcionalidades que o meio escolhido possui.".

2. Tecnologia Educacional

Nos dias de hoje, as tecnologias estão diretamente ligadas na vida de grande parte das pessoas e ao pouco elas vão entrando para as escolas confrontando-se com os livros didáticos e os antigos métodos de aprendizagem. Atualmente, essa avalanche de tecnologias está fazendo com que muitos professores mudem seus métodos e tenham que largar os materiais antigos e se familiarizarem com o uso das novas tecnologias.

Grande parte dos professores vem de uma geração da web 1.0, a primeira geração da internet, onde seu conteúdo era pouco interativo se tornando apenas mais um espaço para leitura, em que o usuário era espectador da ação que se passava na página visualizada. Segundo Araújo e Vasconcelos (2011) na web 1.0 os sites eram nessa fase da web, os sites eram fixos, ou seja, não havia uma interconexão que possibilitasse o usuário a navegar facilmente entre as páginas.

Atualmente usuários passivos assumem um papel central, essa é a chamada web. 2.0, onde começa a acontecer à troca de informação e colaboração entre os internautas. Os usuários começam a produzir conteúdo, ter mais interatividade nos sites, o aumento da banda larga, áudios, vídeos, mapas interativos, fluxos de informação em tempo real, entre outras funcionalidades. De acordo com Araújo (2011):

> Com a web 2.0, os sites tornaram-se mais interconectados, tanto em relação às funções quanto ao conteúdo. Há uma disponibilização de links para sites semelhantes em funcionalidade ou que apresentam conteúdo complementar àquele da página em que o internauta está, o que diminui o esforço desses indivíduos ao realizarem uma pesquisa, por exemplo. (ARAÚJO, 2011, p. 2)

O professor também deve ter consciência que ao utilizar as novas tecnologias dentro das salas de aula devem-se explorar os recursos desta ferramenta não somente reproduzindo o

que pode ser feito através de um livro didático, papel e lápis. Os educadores ao produzirem atividades tecnológicas necessitam criar atividades onde os alunos saiam da passividade e comecem a interagir uns com os outros juntamente com o educador que se torna orientador e mediador da tarefa, pois mesmo com alguns meios tecnológicos usados como *PowerPoint*, muitas vezes o aluno segue passivo nas aulas, além de produzir uma falsa aprendizagem por não possuir mais a necessidade de escrever, Cysneiros afirma que:

> Atualmente a inovação conservadora mais interessante é o uso de programas de projeção de tela de computadores, notadamente o PowerPoint, com o qual o espetáculo visual (e auditivo) pode tornar-se um elemento de divagação, enquanto o professor solitário na frente da sala recita sua lição com ajuda de efeitos especiais, mostrando objetos que se movimentam, fórmulas, generalizações, imagens que podem ter pouco sentido para a maioria de um grupo de aprendizes. A inatividade (física e mental) do aprendiz é reforçada pelo ambiente da sala, geralmente à meia luz e com ar condicionado. (1999, p. 16)

Deve-se repensar as formas de utilizar e aplicar as tecnologias, porque do que adianta possuirmos uma escola com aparelhos recém-lançados, se não serão usados de maneira eficaz tirando o real proveito do que eles podem nos oferecer.

3. REDES SOCIAIS

As redes sociais são compostas por pessoas conectadas via internet que compartilham fotos, vídeos e pensamentos simultaneamente, ligando internautas do mundo inteiro que se dividem em redes de relacionamento como *Facebbok*; *Twitter*, redes profissionais como Linkedin e redes comunitárias, políticas e etc. Sendo elas um vício para quase toda a população, criando uma relação entre seus usuários, sendo assim, seguindo os pensamentos de Recuero:

> Finalmente, a interação mediada pelo computador é também geradora e mantenedora de relações complexas e de tipos de valores que constroem e mantêm as redes sociais na Internet. Mas mais do que isso, a interação mediada pelo computador é geradora de relações sociais que, por sua vez, vão gerar laços sociais. (2009, p. 36)

Ao se falar em redes sociais vemos que a interação está sempre presente, pois os usuários estão socializando uns com os outros e ao mesmo tempo consigo mesmo, expressando sentimentos, dúvidas e ações desenvolvidas. Pouco a pouco estas redes estão adentrando as salas de aula, transformando-se em boas ferramentas pedagógicas aplicadas ao ensino, auxiliando no aprendizado dos alunos e acima de tudo auxiliando o professor, fazendo

com que ele se use a internet pra se atualizar com mais facilidade, criar novas maneiras de transmitir conhecimento e ter acesso a novos materiais pedagógicos. Porém, muitos professores ainda não estão familiarizados com este tipo de trabalho e está nova era tecnologica pode se transformar em uma tortura como afirma Moran, "esse professor provavelmente achará a internet muito complicada - há demasiada informação disponível - ou, talvez pior, irá procurar roteiros de aula prontos - e já existem muitos - e os copiará literalmente, para aplica-los mecanicamente na sala de aula" (2009, p. 13). Este tipo de professor pode se tornar um problema porque ao invés de usar a internet com um meio de apoio em suas aulas, começará usar como um método reprodução de todos os métodos encontrados e já aplicados por outros professores.

Nesta nova etapa as salas de aula se tornaram um ambiente de troca entre professores e alunos, onde todos devem estar sempre se atualizando e trocando experiências com o auxílio das redes sociais podemos desenvolver isso com mais facilidade porque nada melhor que unir um ambiente de diversão e lazer com a aprendizagem em sala de aula, conforme afirma Recuero "redes sociais são espaços de interação, lugares de fala construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade" (2009, p. 25).

3.1. TWITTER

O *Twitter* é um *microblogging* fundado por Jack Dorsey, Biz Stone e Evan Williams em 2006, como um projeto da empresa *Obvious Corp*[4]. Por ser um espaço limitado onde através de 140 caracteres seus usuários postam pequenos textos informando seus pensamentos, atividades diárias, sites de seus interesses, vídeos, fotos e etc, constituindo-se uma rede social, pois uma das suas maiores finalidades é seguir (*following*) e ser seguido (*follower*) por outros usuários, podendo seguir pessoas de todos os tipos, desde o famoso ator ou cantor de TV, até o seu vizinho, criando uma maior aproximação entre as pessoas, sabendo o que ela faz durante o dia, ver suas fotos, mandar mensagens direcionadas, promover debates, se autopromover, promover algum site, empresa ou grupo, informar-se através dos canais de notícias e personalizar seu perfil.

Ao falar de aprendizagem via *twitter* é importante ressaltar que está rede foi eleita durante três anos consecutivos (2009 a 2011) pela *Centre for Learning & Performance*

[4] Obvious Corp tem objetivo de construir sistemas que ajudam as pessoas a trabalhar em conjunto para do mundo um lugar melhor.

Technologie[5], a melhor ferramenta para aprendizagem, sendo utilizada por vários professores para enviar lembretes, avisos, tirar dúvidas e até mesmo desenvolver atividades à distancia, deixando o aluno bem a vontade para se expressar e se comunicar de uma forma mais descontraída, transformando-os em mensageiros instantâneos através destes 140 caracteres que muitos consideram pouco, mas que estimulam o usuário a sintetizar o que realmente querem postar, podendo ainda utilizar o internetês para ajudar na sua escrita, vista por Araújo como uma variedade linguística, no sentido sociolinguístico do termo explanando que:

> Essa variedade é capaz de materializar as necessidades enunciativas dos internautas em qualquer língua. Sendo assim, por internetês eu entendo a modificação criativa na escrita da língua em ambiente digital, cujas características apontam para uma linguagem alfanumérica. Particularmente, considero um exagero sem medidas associar tal linguagem as tentativas de matar o idioma, pois ela apenas faz parte das inevitáveis mudanças pelas quais passam as línguas naturais. Como um estilo alfanumérico de escrever, o chamado internetês não se limita apenas aos limites da Web, já que esse tipo de escrita migra para as pequeninas telas de cristal líquido dos celulares. (2006, p. 2)

Seguindo os conceitos de Araújo vemos que nos meios de comunicação online é importante que os usuários sejam claros e objetivos nas suas mensagens e com as limitações que o *twitter* nos impõe, o uso do internetês é totalmente valido, para ajudar na síntese escrita e poder digitar mais acontecimentos.

Uma das dentre muitas funcionalidades do *twitter* são as *Hashtag* ou *Tag* representada pelo "#" antes da palavra utilizada. Ela surgiu com o objetivo organizar melhor os *tweets* facilitando a pesquisa de interesses e assuntos importantes ajudando a melhorar o assunto abordado pelos usuários da rede, por exemplo: @sigaorenan: Sem "ajuda" do Governo, fica difícil! #GrevedosProfessores

As *hashtags* são links que os utilizadores ao clicarem transferem-se para os resultados da pesquisa onde aparecem os usuários que estão falando do mesmo assunto e com a mesma *hashtag*, criando uma grande interação com pessoas do país inteiro, sendo assim, este meio pode ser pensado como uma ferramenta pedagógica através de uma rede social, utilizada por alguns autores como João Mattar que criou a *hashtag* "#eadsunday" que mobiliza pesquisadores e profissionais que atuam com educação online a debaterem e postarem referências na área, promovendo debates semanais com mais de 30 mensagens divididas entre diálogos e links a cada semana, além de mensagens de incentivo e felicitações.

[5] Centre for Learning & Performance Technologies (Centro de Aprendizado e Performances Tecnológicas) é um site livre de recursos sobre o uso das novas tecnologias para aprendizagem e desempenho.

Espelhando-se no grupo de estudos de João Mattar decidimos propor uma atividade utilizando o *twitter* e suas *hashtags* por acreditar que está funcionalidade é pouco usada dentro e fora das salas de aula, podendo ser aplicada como atividade a distancia ou complemento de algum conteúdo que tenha deixado lacuna nos alunos.

4. Atividade Proposta

Este artigo expõe uma atividade utilizando como meio principal o *twitter* e uma das suas funcionalidades, a *hashtag*. Esta atividade foi aplicada no município de Jaguarão-RS em uma escola estadual, com alunos de 18 a 21 anos em uma turma de terceiro ano do ensino médio em uma disciplina de literatura. A atividade se divide em três etapas:

1º- Demonstração da rede, suas funções, criação da mesma para os alunos que ainda não possuem e a navegação para criar uma maior familiaridade;

2º- Demonstração de curtas metragens, discussão e elaboração de sinopses;

3º- Desenvolvimento e resolução da atividade e participação nas discussões criadas.

4.1. Desenvolvimento da atividade

Analisando a dificuldade que os alunos tinham de sintetizar o que escreviam decidimos que através da visualização de curtas metragens faríamos discussões e separados em grupos o alunos teriam que desenvolver sinopses para cada curta apresentado, além de discutir as questões norteadoras feitas pelo professor.

O primeiro curta utilizado foi “Igual” produzido por Hugo Martinelli e Rubens Abrão, que aborda questões de igualdade social, preconceito e sexualidade, após apresentar o curta e utilizando a *hashtag* #igual o professor postava algumas questões norteadores e os alunos tinham que responde-las e sanar suas dúvidas. O segundo curta foi “Dona Cristina perdeu a memória” produzido por Ana Luiza Azevedo, que aborda assuntos como: exclusão social, a importância da família e a descriminação sofrida pelos idosos. Neste curta utilizamos a *hashtag* #DonaCristina e para que os alunos expuseram o que acharam da história, além de relatarem fatos familiares que tinham alguma ligação com a temática, teriam que elaborar uma sinopse, a fim de divulga-la e incentivar outras pessoas a visualizar o curta. O último

curta utilizado foi “Ilha das Flores” produzido por Jorge Furtado, onde utilizamos a *hashtag* #IlhaDasFlores, fizemos uma reflexão sobre a nossa sociedade e os maus hábitos que interferem a vida de outras pessoas. Após a apresentação de cada curta metragem o professor postava perguntas via twitter e os alunos postavam suas contribuições e opiniões sobre cada curta, além de fazer algumas produções escritas também propostas pelo professor.

Esta atividade que tinha como objetivo estimular a síntese na escrita dos alunos, utilizando as *hashtags* como forma de facilitar a busca das postagens para o professor e dos alunos. Essas *hashtags* também poderiam ser divulgadas para outras pessoas que tivessem interesse de participar, já que as redes sociais são locais públicos e as postagens dos alunos e do professor poderiam ser visualizadas e compartilhadas com qualquer pessoa.

Nesta atividade o professor/mediador foi responsável por fazer perguntas norteadoras, postar os links dos curtas e alguns materiais que ajudassem os alunos na construção de suas sinopses. Cabe salientar que escolhemos uma atividade com produção de sinopses porque atividades de síntese de textos são tão solicitadas na escola e muitos alunos não sabem desenvolve-la, então, aproveitando que o *twitter* disponibiliza 140 caracteres incentivamos os alunos a serem claros e objetivos em suas postagens. Porque em um ambiente virtual Moran afirma que:

> Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber, perguntar, a enfocar questões importantes, a ter critérios na escolha de *sites*, de avalição de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas. Podem propor temas interessantes e caminhar dos níveis mais simples de investigação para os mais complexos; das páginas mais coloridas e estimulantes para as mais abstratas; dos vídeos e narrativas impactantes para os contextos mais abrangentes e assim ajudar a desenvolver um pensamento arborescente, com rupturas sucessivas e uma reorganização semântica contínua. (2009, p. 103)

Está atividade pode ser vista como complemento dos conteúdos de salas de aula, pois pode ocorrer à distância como forma de reforço, porque ao estudar o conteúdo proposto o aluno pode tirar suas dúvidas via *twitter* utilizando a *hashtag* como sistema de organização simplificando a postagem. Para Castro e Alexandre:

> Elas também economizam espaço e permitem transpor a limitação da postagem, porque trazem uma série de significados condensados que precisam de um conhecimento que ultrapassa a postagem e, por isso, podem ser usadas para subsumir muitas informações já compartilhadas pelos outros usuários da hashtag, reservando maior espaço na postagem para o acréscimo de informações novas. (2010, p. 11)

Portanto, ressaltamos que os professores devem aproveitar a grande quantidade de conteúdo de informação gratuito oferecido internet e usar ao seu favor, incentivando os alunos a ler e pesquisar sobre diversos assuntos criando grandes fóruns de discussões via *twitter* ou qualquer outra rede que disponibilize essa interação, mas sempre tomando as devidas precauções para que a atividade não sofra interferências através de outros atrativos disponíveis na web.

5. Conclusão

Algumas vezes pensar em tecnologias na escola pode ser fácil, mas muitos professores ainda possuem uma grande resistência por estarem habituados aos antigos métodos de ensino não se sentindo preparados para a informatização da escola e quando são obrigados a utilizar essas tecnologias somente reproduzem o que seria feito sem ela. Ao contrário dos alunos que estão prontos para inovar e começar a utilizar computadores ao invés de somente copiar e resolver os exercícios que os livros didáticos oferecem, para eles, utilizar as tecnologias dentro das salas de aula pode causar um incentivo a participar e contribuir diante das atividades propostas pelo professor.

Hoje em dia muitos alunos sentem necessidade de inovar as escolas, mas muitos professores não aceitam o fato que uma sala de aula é feita de trocas de conhecimento, apresentando medo de utilizar algo que não conhece. Por isso desenvolvemos essa atividade através do *twitter* como forma diferenciada de ensino através das *hashtag* com o intuito de proporcionar uma maior interação e motivação dos alunos frente aos assuntos abordados, Confirmando a ideia de Moran (1997):

> As redes atraem os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas. Mas também podem perder-se entre tantas conexões possíveis, tendo dificuldade em escolher o que é significativo, em fazer relações, em questionar afirmações problemáticas. (1997, p. 147)

Este trabalho, através de uma pesquisa bibliográfica, traz uma proposta de atividade com enfoque na rede social twitter, com o intuito de comprovar que através das tecnologias podemos desenvolver trabalhos com aprendizagens significativas para o aluno.

6. Referências

ARAÚJO, J. C. O internetês não é língua portuguesa? **Vida e Educação**. Fortaleza: Brasil Tropical, v. 4, 2007. Disponível em: < https://docs.google.com/file/d/0B0SrYUUJxXGPUUp4bEFUTUlfWTA/edit?pli=1 > Acesso em: 05 de set. 2012.

_____, J. C; VASCONSELOS, L. L. Web 2.0 e as Práticas de Linguagem: Novos Gêneros?. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em: 10 de mar. 2013.

CASTRO, B. D. R; ALEXANDRE, L. R. B. São apenas 140 caracteres? Pressões comunicativas e transgressões dos limites do Twitter. In: 3º Simpósio hipertexto e tecnologias na Educação. Redes sociais e aprendizagem, 2010, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2010 p. 1-15. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Bruno-Diego-Castro&Leila-Rachel-Barbosa.pdf>. Acesso em: 06 de set. 2012.

CYSNEIROS, P. G. Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhorias do Ensino ou Inovação conservadora?. **Informática Educativa** v. 12, n. 1, 1999**.** Disponível em: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106213_archivo.pdf>. Acesso em: 06 de set. 2012.

MATTAR, João. Twitter em Educação. 2012. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2012/01/06/twitter-em-educacao> Acesso em: 10 de set. 2012.

MODESTO, M. Uso das redes sociais na educação avança, mas ainda apresenta grandes desafios. Instituto claro, 2011. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/reportagens-especiais/uso-das-redes-sociais-na-educacao-avanca-mas-ainda-apresenta-grandes-desafios/> Acesso em: 07 de set. 2012.

MORAN, J. M. Desafios da Internet para o professor. Escola de comunicações e artes, 2009a. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/desaf_int.htm> Acesso em: 05 de Set. 2012.

_____, J. M. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 4 ed. São Paulo: Papirus, 2009b.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO APOIO NO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Zulma Elizabete de Freitas Madruga[1]

Eixo Temático: Tecnologia da informação e comunicação no contexto educacional

Resumo: O artigo apresenta uma discussão sobre a utilização da informática na educação, tanto presencial como a distância no processo de construção do conhecimento, procurando apontar alguns recursos que contribuam para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Percebe-se que a formação na área tecnológica deve ter como objetivo dar conhecimento de como se pode integrar esses recursos no desenvolvimento dos conteúdos. Para isso, sugere-se o uso de softwares educacionais, mais especificamente programas de geometria dinâmica para o Ensino de Matemática, onde pode ser utilizado como ferramenta na construção do conhecimento matemático e auxiliar no trabalho investigativo. Por meio de construção e visualização de figuras, pode-se despertar o interesse pela disciplina e contribuir para a aprendizagem, ao incentivar a investigação na qual o professor passe a agir como pesquisador e mediador, seja em sala na sala de aula presencial ou virtual, onde o estudante pode aprender sozinho com o auxílio de tutoriais, mas tendo na figura do professor um orientador do processo. É necessária uma conscientização para ocorrer mudança de postura e metodologia do docente, para que assim exista uma real reforma no ensino, e para que o aluno passe efetivamente a ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: softwares educacionais; ensino presencial, ensino a distância.

Introdução

A utilização de tecnologias educacionais não garante o fim dos problemas da educação, já que muitos deles também têm origem social, política, cultural ou econômica. Porém, esta não deve ser uma justificativa de acomodação para que se permaneça sem atitudes no processo de inserção das tecnologias no ensino. É necessário investigar formas eficazes de utilização destes recursos que possam contribuir para o ensino como um todo e que tragam benefícios de formação e capacitação docente, melhorando assim o sistema educacional e trazendo para a sala de aula, tanto presencial como virtual, experiências que

[1] Universidade Federal de Pelotas- UFPEL. Doutoranda do curso de Educação em Ciências e Matemática – PUCRS. betefreitas.m@bol.com.br

venham somar ao processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Garcia (2011), a formação continuada de professores é assunto de grande relevância no plano tanto educacional como político, "estando vinculada à qualificação do ensino, à reestruturação social e ao desenvolvimento cultural e econômico" (GARCIA, 2011, p. 16).

Garcia (2011) afirma que muitas iniciativas são planejadas e implementadas, no sentido de capacitar os professores para utilização das mídias digitais. É inegável o impacto provocado pela tecnologia da informação e comunicação na configuração da sociedade atual. De um lado tem-se a inserção dessa tecnologia no cotidiano da sociedade, o que exige cada vez mais a capacitação das pessoas para seu uso; por outro lado, pode-se ter nessa mesma tecnologia um recurso importante para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática, por exemplo, conforme salientam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias (2008).

Nesse contexto, é importante contemplar na formação escolar "a Matemática como ferramenta para entender a tecnologia, e a tecnologia como ferramenta para entender a Matemática" (BRASIL, 2008, p. 87).

O professor deve ter a visão de que a tecnologia é um recurso que se bem explorado pode contribuir para o enriquecimento de suas práticas pedagógicas. A configuração atual da sala de aula exige um professor permanentemente envolvido com o processo de ensino e aprendizagem. O professor motivado, reflexivo, flexível, questionador, orientador, mediador, com capacidade de adaptar-se às necessidades de mudança no decorrer da docência, que interaja com os estudantes e que esteja aberto para, em muitos momentos, aprender com eles, a ouvir o que têm a dizer e o que querem aprender. Para ser capaz de desempenhar todas essas habilidades com maior eficiência, o professor conta com o auxílio da tecnologia, que além de agilizar muitas atividades, pode representar uma excelente ferramenta de auxílio para a aprendizagem.

A formação do professor na área tecnológica deve ter como objetivo dar conhecimentos amplos de como ele pode integrar esses recursos no desenvolvimento dos conteúdos e não fazer com que o professor domine o uso específico de softwares educacionais ou do computador. A utilização e exploração crítica, planejada e direcionada das potencialidades destas ferramentas é que trarão os resultados positivos esperados para o processo de aprendizagem (VALENTE, 1997).

Mídias digitais no Ensino de Matemática

Muitos recursos computacionais podem ser utilizados como ferramentas para a aprendizagem da disciplina de Matemática, seja na modalidade presencial ou a distância, as Orientações Curriculares (2008) nos trazem a seguinte afirmação:

> Já se pensando na Tecnologia para a Matemática, há programas de computador (softwares) nos quais os alunos podem explorar e construir diferentes conceitos matemáticos, referidos a seguir como programas de expressão. Os programas de expressão apresentam recursos que provocam, de forma muito natural, o processo que caracteriza o "pensar matemático", ou seja, os alunos fazem experimentos, testam hipóteses, esboçam conjecturas, criam estratégias para resolver problemas (BRASIL, 2008, p. 88).

Proporcionar ao estudante experiências com o uso de softwares educacionais que possibilitam a simulação e modelagem de situações reais o leva a expressar o seu raciocínio, suas hipóteses, elaborar estratégias de resolução de problemas, a argumentar, a relacionar conceitos já sabidos à construção de novos conhecimentos. Se o professor for capaz de elaborar atividades contextualizadas para o seu público e levar em consideração seus conhecimentos prévios, para que, a partir destes conceitos os estudantes possam fazer relações com o que está sendo estudado, então a interação do discente com o conteúdo será relevante. Esse processo quando efetivado, contribuirá de forma significativa para a aprendizagem dos conceitos abordados.

Para o aprendizado da geometria, por exemplo, há muitos programas que dispõem de régua e compasso virtuais e com menu de construção em linguagem clássica da geometria, entre eles, pode-se citar o software livre Geogebra, considerado software de geometria dinâmica, que enriquece as imagens mentais associadas às propriedades geométricas. Estes softwares podem e devem ser utilizados também na educação a distância. Com os tutoriais, o estudante pode aprender sozinho seu funcionamento e a partir daí, manipular o software, fazer construções e aprender conteúdos utilizando a manipulação.

O Geogebra é um programa de geometria que permitem a abordagem de diversos conteúdos de Ensino Fundamental e Médio, por meio da construção e visualização de figuras e objetos de forma interativa e dinâmica, auxiliando o professor como um recurso didático valioso no processo de ensino da Matemática. Neste tipo de programa, o estudante interage com os recursos do software realizando as suas próprias construções, podendo salvá-las e

modificá-las. A resposta que ele recebe do software será de acordo com o conhecimento que ele utiliza nas construções. Este tipo de programa não possui atividades prontas e possibilita ao professor explorar as propriedades das construções geométricas, por exemplo: um aluno só consegue construir corretamente um quadrado se tiver garantido a propriedade dos quatro ângulos retos, utilizando retas paralelas, retas perpendiculares e circunferência.

Não se fará aqui a discussão sobre classificação de softwares, porém cabe ressaltar a visão defendida do que se considera um software educacional o que também justifica a escolha pelos recursos escolhidos para análise.

Um software educacional é aquele que propicia e contribui para a aprendizagem do estudante. De acordo com Giraffa (2009), não é necessário que o software tenha sido desenvolvido especificamente para fins educacionais, esta característica quem atribuirá a ele é o professor através do aproveitamento que fará de suas potencialidades. Se o professor for capaz de utilizar seus recursos adaptando-os aos seus conteúdos, explorando suas possibilidades, elaborando atividades adequadas aos seus alunos que os auxiliem na aquisição, construção e amadurecimento dos conceitos estudados, este software é considerado, nesta visão, educacional.

Com a utilização desses softwares, pode-se investigar, descobrir, formular conceitos e realizar criações de figuras geométricas, onde o conhecimento será construído ao longo da realização das atividades. Por meio da elaboração de atividades trabalhadas com o auxílio de softwares educacionais de geometria dinâmica, por exemplo, pode-se estimular os estudantes no desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as construções, assimilando conceitos e conteúdos matemáticos e geométricos em um contexto diferenciado dos livros didáticos comumente utilizados em sala de aula, despertando assim o pensamento crítico no contexto de definições e teoremas.

O aprendiz, à medida que vai construindo, deve avaliar seus passos, ter a possibilidade de retornar e consertar seus erros, pois isso é fundamental para que a aprendizagem se torne efetiva, e essa opção é proporcionada por esse tipo de software educacional. “Esta tecnologia disponibiliza, cada vez mais, ferramentas que suportam a exteriorização, a diversificação e a ampliação de pensamentos” (GRAVINA e BASSO, 2012, p.13).

Os programas de geometria dinâmica trazem importantes resultados na aprendizagem, e mostram claramente a necessidade de revisão nas questões metodológicas e a

disponibilização de outras formas de construção do conhecimento. Conforme Gravina e Basso (2012):

> Muitos são os recursos que temos à disposição na Internet e, assim, critérios de escolhas se fazem necessário. [...] consideramos que as mídias digitais se tornam realmente interessantes quando elas nos ajudam a mudar a dinâmica da sala de aula na direção de valorizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas com a concomitante aprendizagem da Matemática (GRAVINA e BASSO, 2012, p.34).

Para a inserção das tecnologias na sala de aula e também no ambiente virtual de aprendizagem, é condição essencial e primeira que haja uma mudança na postura do professor, em sua prática e metodologia. Os espaços virtuais não suportam o modelo clássico de professor como detentor do saber, e aluno como receptor.

Na educação a distância o professor não pode de forma alguma ser tradicional, deve ser um orientador, facilitador e principalmente incentivador da aprendizagem do estudante.

Nestes espaços, o professor deve agir como mediador, facilitador e organizador de informações que serão transformadas em conhecimento, e o estudante deve ser o principal agente de seu conhecimento, ativo e construtor de sua aprendizagem. Em suma, para a utilização de espaços virtuais, é necessário que o professor possibilite aulas investigativas, onde o estudante seja o pesquisador, com uma postura autônoma e disciplinada. Além disso, "numa sala de aula, isso constitui um ambiente de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor" (BORBA e PENTEADO, 2010, p. 58).

Considerações finais

Ao se conceber a presença quase que incondicional da informática em todos os outros setores da atualidade, inclusive na educação, recai sobre o professor a tarefa de utilizar tais recursos em seu favor e em benefício da aprendizagem.

Segundo Chaves (1998, p. 57), "O problema talvez não seja trazer a tecnologia para dentro da escola, mas, sim, levar a educação para a sociedade, através da tecnologia". Discutindo um pouco a ideia defendida do autor, entende-se que além de trazer a tecnologia para a sala de aula, e isso inclui também as salas de aulas dos espaços virtuais, é necessário que o educador amplie seus conteúdos levando-os para a realidade do aluno, contextualizando-os, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um, utilizando diversos recursos didáticos, pois o estudante está exposto a uma variedade deles diariamente.

A vantagem da educação a distância é que o próprio estudante tem a possibilidade de gerenciar seu tempo de aprendizagem, isso pode facilitar o processo, tornando-a mais efetiva.

A opção do docente por adotar de um software educacional no Ensino de Matemática deve estar embasada nos pressupostos metodológicos de utilização deste recurso, que cabem basicamente ao professor estabelecê-los. O software a ser utilizado, os recursos que podem ser explorados, o conteúdo que será adaptado, o tipo de atividades que se pode elaborar e as estratégias de ensino que serão orientadas a partir da utilização desta ferramenta são fundamentais para a contribuição no processo de construção do conhecimento pelo aluno com esta metodologia.

O professor que trabalha com educação a distância precisa ter muita atenção nestas questões metodológicas, pois ensinar por meio de uma sala de aula virtual, não é tão somente fazer cópias dos livros didáticos. O educador precisa ter uma abordagem totalmente diferente do ensino presencial, levando em consideração que o estudante estará, em muitos casos, sozinho, por isso, as atividades propostas devem ser muito bem elaboradas e explicadas, facilitando a aprendizagem.

Uma sugestão é a utilização destes softwares educacionais de geometria dinâmica para a educação a distância. É claro que o estudante precisará de tempo, organização, autonomia e disciplina, aliás, este é o perfil esperado do aluno a distância. Com o auxílio dos tutorias, os estudantes podem perfeitamente aprender como se utilizar estes tipos de softwares, e a partir de então, elaborar conceitos importante de muitos conteúdos matemáticos.

É importante para que se perceba que a utilização de uma mídia digital ou um recurso de tecnologia pode trazer muitas compensações ao processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, sendo este aluno presencial ou a distância. O professor enriquece seus conhecimentos sobre o que existe de possibilidades tecnológicas disponíveis e acrescenta diferentes formas de conduzir suas explicações dos conteúdos, pode preparar atividades práticas, estimular o estudante a pesquisar, enfim, a inserção de um recurso tecnológico no processo de aprendizagem tem uma característica motivadora bastante positiva, pois faz com que o aluno se interesse e participe mais ativamente das atividades escolares. Já que, como se sabe, a falta de motivação dos estudantes é também um fator preocupante no exercício da docência. E esta falta de motivação, na educação a distância, pode acarretar em desistência do curso.

Por meio da conscientização e mudança na postura do professor é possível esperar transformações na escola como instituição, e também na educação a distância, para que se amplie e a torne cada vez de maior qualidade. Aulas que ofereçam aos seus estudantes ambientes de aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento de habilidades para formar um indivíduo crítico e reflexivo, envolvido ativamente e autonomamente no processo de construção do seu conhecimento.

Referências

BORBA, Marcelo. PENTEADO, Miriam G. **Informática e Educação Matemática**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 104p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: **Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: 2008.135p.; volume 2.

CHAVES, Eduardo. **Tecnologia e educação:o futuro da escola na sociedade da informação**. São Paulo: Mindware, 1998. Disponível em: < http://escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro20-Eduardo%20Chaves.pdf > Acesso em: 19 jun. 2010.

GARCIA, Vera C. V. et al. (org). **Refexão e Pesquisa na Formação de Professores de Matemática**. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2011, 230p.

GIRAFFA, L. M. M. Uma odisséia no ciberespaço: o software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 20-30, 2009. Disponível em: < http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/viewFile/3/3 > Acesso em: 19 jun. 2010.

GRAVINA, Maria Alice.; BASSO, Marcus V. A. Mídias Digitais na Educação Matemática. In: GRAVINA, Maria Alice. et al. (org). **Matemática, Mídias Digitais e Didática: tripé para formação do professor de Matemática.** Porto Alegre: Evangraf, 2012, 180p.

VALENTE, José Armando.; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-28, 1997. Disponível em: <www.sbc.org.br/bibliotecadigital/download.php?paper=924> Acesso em: 23 maio. 2010.

UM OLHAR SOBRE AS TICS NO ENSINO MÉDIO

Vanessa Doumid Damasceno[1]
Lucia Silveira Alda[2]

Palavras-chave: TICs; Alunos do ensino médio; Sala de aula.

Resumo: O presente trabalho investiga como um grupo de alunos, da educação básica, da última séria do Ensino Médio, percebe a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs na sala de aula. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a presença da tecnologia no contexto sócio-educacional. A iniciativa de realizar este estudo surgiu a partir de reflexões e questionamentos feitos pelos pesquisadores sobre a inserção das novas tecnologias no contexto escolar. Para isso, analisam-se as vozes dos aprendizes, os sentidos que essas vozes produzem para os analistas e como esses sentidos se relacionam às concepções de linguagem. A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa. A análise dos dados é realizada sob a ótica da concepção bakhtiniana de linguagem, que é de caráter social, histórico e ideológico, dialógico e cuja unidade básica de análise é o enunciado. O corpus para análise foi constituído de um Grupo Focal, no qual os alunos relatam a relação das TICs no aprendizado. Os resultados evidenciam uma crítica que os alunos fazem sobre a utilização das TICs na sala de aula pelos professores.

Introdução

O avanço tecnológico e a maior disponibilidade de ferramentas de comunicação na Internet, bem como a ampliação do acesso a computadores e à rede trouxeram outras possibilidades para o contexto educacional. Em função disso, o papel dos professores e alunos sofreram transformações, visto que estão inseridos no cenário da escola do século 21 que é rodeada de tecnologias digitais e novas mídias, em que os aprendizes prestam atenção em tudo e em nada ao mesmo tempo. Práticas docentes calcadas em modelos tradicionais com ênfase na transmissão de informação e conhecimento devem ser repensadas.

Novos conceitos de ensinar e aprender surgem em função da disseminação da informática, isso acarreta uma mudança de paradigmas no contexto educacional. As novas tecnologias em educação colaboram de maneira significativa para tornar o processo de

[1] Professora da Universidade Federal de Pelotas no Centro de Educação a Distância; Doutoranda em Linguística Aplicada (UCPEL) – nessad@uol.com.br
[2] Mestranda em Linguística Aplicada (UCPel) – luciaalda@hotmail.com

educação mais eficiente, também auxiliam o professor, pois podem favorecer a criação de novos ambientes de aprendizagem para o trabalho pedagógico em sala de aula. O computador e a Web permitem que sejam trabalhadas, simultaneamente, as diversas habilidades linguísticas (escrever, falar, ler e ouvir), bem como uma diversidade de gêneros textuais, graças à reunião de mídias permitindo o uso de imagens, sons e movimento.

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a presença da tecnologia no contexto sócio-educacional, para um grupo de alunos do Ensino Médio; verificar a importâncias das TICs na sala de aula. Neste trabalho procuramos entender como os alunos verbalizam que aprendem ou gostariam de aprender no contexto escolar. Para isso, optamos por utilizar a abordagem qualitativa, em função de ser a metodologia que se identifica mais com problemas sociais, experiências humanas e suas interpretações. São as vozes dos alunos que constituem o mundo complexo da sala de aula que queremos apreender neste estudo.

No que concerne à geração dos dados foi realizado um Grupo focal com dez alunos, da última séria, do Ensino médio de uma escola particular do município de Pelotas/RS. O grupo focal, para produzir dados, utiliza a interação grupal que não seriam possíveis fora do grupo, dada a sua potencialidade de construção de significações. Então esta metodologia busca, conforme Gaskell (2002), apreender e analisar um saber que também se constrói durante o grupo. As questões elaboradas para atingir os objetivos propostos incluíam perguntas relacionadas à aprendizagem, escola, professor, computadores, internet, leitura, redes sociais. O encontro foi gravado e o material coletado foi transcrito para ser analisado.

Neste estudo o objetivo é analisar, refletir o discurso dos alunos do ensino médio no que no que se refere à sua aprendizagem, as TICs no contexto escolar. A concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin que postula sua natureza dialógica, social e histórica, sustentou e articulou todos os conceitos teóricos e metodológicos interligados nesta pesquisa. Adotar um olhar bakhtiniano sobre a linguagem é considerar suas dimensões social e dialógica, bem como perceber que a comunicação discursiva acontece através de enunciados ou da enunciação.

De acordo com o Círculo de Bakhtin, só existe língua onde houver possibilidade de interação social, pois a língua é uma atividade social. O enunciado, compreendido como uma réplica do diálogo social, é a unidade base da língua vista na sua condição de discurso, quer tratemos do discurso interior (diálogo consigo mesmo), quer tratemos do discurso exterior.

Para Bakhtin (2004[1929]), a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas e nem mesmo pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal, sendo que a interação verbal é realizada através da enunciação.

O estudo organiza-se do seguinte modo: primeiramente, será tratada a relevância da inserção das TICs na sala de aula; posteriormente, a análise e discussão dos dados; e, por fim, as considerações finais.

1. As Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas ao Ensino

Com o advento do uso da tecnologia em diversos ramos da sociedade isso acarretou em mudanças na cultura, na economia, mas, sobretudo, na educação. A entrada dos computadores nas escolas é resultado da era das grandes inovações tecnológicas e isso modificou o cenário escolar. Um novo cenário se sobrepõe na sala de aula rodeada de instrumentos e ferramentas tecnológicas. Este novo contexto exigiu do educador novas práticas pedagógicas e uma constante busca pelo aprender, pelo conhecimento para proporcionar condições de aprendizagem para os alunos.

As TICs criaram um novo paradigma social, chamado como sociedade da informação ou sociedade em rede (Castells, 2003), sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003) ou sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004). Esta nova sociedade onde as informações são intensas, rápidas, sempre em mudanças; uma sociedade sem território, onde não há barreira de tempo e espaço para as pessoas se comunicarem. Tudo isso ocasionou novas maneiras de aprender, em que a escola deixa de ser o local principal e exclusivo para a construção do conhecimento dos alunos.

Para pensarmos a educação, a escola e o aluno, não podemos desprezar os efeitos das TICs sobre os aprendizes. Se for importante a produção e a transmissão de conhecimento no processo de escolarização dos discentes, então temos que estar cientes que o sujeito cognoscente tem experimentado outras formas de aquisição de informação e conhecimento, não escolares e não vinculadas necessariamente à escola, porém que interferem diretamente

na estrutura organizacional dos processos de formação dos indivíduos, isto é, na composição de sua identidade e, em especial, na identidade do ofício de aluno.

O sujeito de conhecimento, hodiernamente, constrói um saber que o faz operar na sociedade e no mundo do trabalho, saber-fazer, e, ao mesmo tempo, configura seu saber-ser. As TICs não devem ser concebidas como meras ferramentas que potencializam a aprendizagem do aluno. Sim, reconhecemos que elas também potencializam a aprendizagem. Porém, as tecnologias digitais estão presentes de tal forma na vida dos indivíduos contemporâneos e, especialmente, nos indivíduos em idade da educação básica, reconhecendo os devidos limites da inclusão digital, que elas podem ser concebidas como ferramentas de uma edificação: um novo homem. Facebook, MSN, Twitter, Blogs, dentre outros, contribuem para forjar novas formas de sociabilidade. Novas formas de sociabilidade elaboradas na cultura cuja tradução mais emblemática está em sua capacidade de produzir bens simbólicos.

Pensar o papel das tecnologias digitais no contexto escolar remete a questões acerca da incorporação das tecnologias digitais às ações educativas formais e o papel do professor frente às atuais demandas trazidas por essas tecnologias. A utilização de tecnologias educacionais no contexto escolar está inserida em uma realidade econômica mais ampla, marcada por um processo de reestruturação capitalista (ARRUDA pg. 14, 2004), que gerou a organização de movimentos de mudanças pedagógicas, não apenas no Brasil, como também em outros países.

Segundo Lévy (1999), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada.

A era da informação e do conhecimento que vivemos nos mostra um mundo novo, onde o trabalho humano é feito pelas máquinas, cabendo ao professor a tarefa para a qual é insubstituível: ser criativo, ter boas ideias. Há algumas décadas, a era da informação vem sendo superada pela onda do conhecimento. Já que o aumento de informação disponibilizada pelos meios informatizados creceu bastante, a questão agora está centrada em como gerir esse mundo de informações e retirar dele o subsídio para a tomada de decisão.

Relacionar as tecnologias digitais à educação exige o reconhecimento de dois pontos, Arruda (2004). Primeiro, as tecnologias digitais trazem possibilidades interativas para a

educação as quais, aparentemente, ainda não foram, genericamente, incorporadas nas práticas docentes, independentemente à adoção, ou não, dessa nova linguagem. Tais possibilidades interativas podem trazer para a docência novos encaminhamentos quanto ao processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. Compreendemos que a utilização das tecnologias digitais deva ser assumida como parte da cultura escolar. Embora seja notória a importância atribuída a essas novas tecnologias no âmbito escolar, uma vez que esta é por vezes utilizada como estratégia de marketing por escolas privadas, ainda é desconhecido o(s) modo(s) como essas tecnologias são apropriadas pelos professores.

Em segundo lugar, como indica Arruda (2004), existe um descompasso entre o domínio que o docente apresenta destas novas linguagens frente aos conhecimentos que seus alunos possuem. Esse ponto registra-se como um complicador a mais para o docente que, além de necessitar possuir um conhecimento específico acerca das possibilidades postas pela disciplina escolar a qual leciona, deverá também ser capaz de identificar as tecnologias digitais como linguagem favorecedora para apreensão da realidade.

Com o desenvolvimento das novas tecnologias surgiu uma geração interativa formada por alunos que compartilham um grau relevante de aprimoramento das TICs. O acesso à internet, celulares, redes sociais ocasionou oportunidades e mudanças para o ensino, em função disso muitas escolas adotaram as novas tecnologias para melhorar o aprendizado dos seus discentes. Esse novo aluno, categorizado por Prensky (2005), Estefenon e Eisenstein (2008), Veen e Vrakking (2009), Trilling e Fadel (2010) com termos diversos como “Nativos Digitais”, “Homo Zappiens”, “Geração Instantânea”, “Geração da Rede”, “Cibergeração”, “Geração Y, Z...” ou, , “Geração Digital” estão crescendo na rede assumem comportamentos que para Xavier (2005) se projetam diretamente ao uso da língua, como: imediatismo interacional, tolerância ao diferente e autonomia na aprendizagem.

Os alunos, desta geração digital, possuem estes três comportamentos que Xavier (2005) menciona, uma vez que é nato deles a agilidade no manuseio do teclado do computador para participarem de formas de interação na rede online, visto que a demora na resposta pode acarretar perda no turno da fala, em bate-papos nas redes sociais. Em função disso é preciso contribuir de maneira atuante e efetiva nas conversas; para isso escrevem de forma mais esquemática e funcional possível – o imediatismo funcional. Como interagir necessita escrever rápido para não perder a discussão em andamento gera outras formas de

anotar as palavras – tolerância ao diferente. Favorecidos pela liberdade de expressão e pela tolerância ao diferente os alunos testam novas formas de verbalização, regulando o formato de sua escrita a cada nova atuação de comunicação verbal – autonomia de aprendizagem.

Diante dessas novas formas de aprender é necessário a Escola fazer o aluno compreender que a internet, por ser uma mídia que tem como eixo central a liberdade de expressão, é um espaço democrático onde se pode e deve empregar a língua de modo livre e moldada ao gênero que se precisa utilizar nas diversas ocasiões de navegação.

2. Análise e Discussão dos Dados

O processo de ensino e aprendizagem é visto de forma integrada à sociedade, a cultura a qual os membros nessa sociedade estão inseridos. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno no contexto atual, no qual a difusão de informações ocorre de forma acelerada, intensa em função dos avanços tecnológicos, têm mostrado novas necessidades e desafios à prática pedagógica. Considerando esse novo contexto, é notada a influência do meio e de todos os seus aparatos no que diz respeito à aprendizagem do aluno, bem como ao seu desenvolvimento.

Ocorreu nos últimos anos um rápido desenvolvimento das novas tecnologias e com isso surgiu uma geração interativa formada por alunos que compartilham um grau relevante de aprimoramento das TICs. Os alunos desta pesquisa deixam claro em seus discursos que almejam uma escola que considere novos meios de aprender conforme a aluno 8:

Aluna 8: (...) acho que na escola tem que te um melhoramento nessa, nessa parte da tecnologia e tudo mais os professores disponibilizar, saber direcionar pra ti usar as coisinha certinho, pra usar pro caminho certo, não pra, como até disseram que muita gente usa na sala de aula só pra se diverti na apresentação, não tem que fazer, direcionar o aluno usar aquilo a favor do ensino dele pra que ele se desenvolva, desenvolva o conhecimento dele com aquela tecnologia, sabe.

Fica evidenciado, na fala, que a aluna almeja por uma escola que considere novos meios de aprender e inclua a reflexão acerca das suas habilidades de “zapear” entre diversas mídias, ao mesmo tempo em que comenta, opina, discute e argumenta sobre os conteúdos

que estão estudando. A escola deveria oferecer um espaço para que isso ocorresse. No entanto, o cenário dentro da Escola mostra outra realidade, conforme a fala dos alunos:

Aluna9: (...) as escolas a maioria, eu acredito que elas usem errado, em determinados momentos a tecnologia, por exemplo, quando nós vamos "ATI" pra vê algo, o que acontece? Muitas vezes, pouca vezes que nós fomos ATI era ou pra fazer exercícios....

Professora: É um laboratório ATI?

Aluna 9: É um laboratório

Aluna1: ...ou foi para fazer exercícios que poderiam perfeitamente ser feitos em aula com o lápis, ou simplesmente pra assistir uma apresentação que já está sendo mostrada, poderia se mostrada perfeitamente na sala de aula, poderiam ser feita de forma diferente, por exemplo, algo que, por exemplo, entrasse no site, procurasse coisas, fosse algo mais abrangente, não uma coisa restrita, porque nós temos que utilizar a tecnologia de forma até restrita.

A escola possuir um laboratório de informática não significa que os professores utilizem de maneira adequada, como um recurso de ensino e aprendizagem. Em muitos casos, os laboratórios são utilizados de maneira inadequada, em função da falta de preparação dos professores e também da Escola. Isso resulta, muitas vezes, em obstáculos para utilização de materiais educacionais digitais nas atividades de ensino como fica evidenciado no discurso participantes. Os sujeitos, deste estudo, deixam claro sua insatisfação sobre a utilização do Laboratório de Informática; um espaço que poderia ser explorado para enriquecer, aprimorar a prática docente é utilizado de maneira inadequada. Valente (2003, p.37) já reforçava que "(...) não é o computador que permite ao aluno entender ou não um determinado conceito. A compreensão é fruto de como o computador é utilizado e de como o aluno é desafiado na atividade de uso desse recurso".

Os alunos destacam que muitos professores por não terem domínio de como manusear as ferramentas digitais na sala de aula as utilizam de maneira inadequada, conforme depoimento da aluna 5:

Aluna 5: E até mesmo na hora de se programar pra passar pro aluno, porque muitos professores às vezes não tem o domínio, ás vezes acaba, como é que chama poluição de data show, aqueles coisa.

Também criticam, conforme depoimento do aluno 2, sobre como os professores utilizam as TICs na sala de aula:

Aluno 2: Uma coisa importante, mas tem que se bem feita, não adianta dizer que tem tecnologia e adota ela de um modo tradicional, que basicamente é agora, é só passa pro computador o que tu vê numa aula arcaica.

Os alunos, deste estudo, deixam claro que as TICs estão presentes na sala de aula, porém não a favor da aprendizagem:

Aluna 3: (...) a tecnologia tá ali só tem que se bem manuseada.

Aluno 7: (...) eu acho que o maior segredo de usar a tecnologia no meio escolar, na vida eu acho que é usar ela a teu favor, (...).

Diante dos dados analisados, é necessário pensar o papel das tecnologias digitais no contexto escolar e isso remete a questões ligadas a formação continuada de professores para que estes se tornem digitalmente letrados, e , consequentemente, utilizam as ferramentas digitais a seu favor, a favor do aluno e do processo de ensino e aprendizagem.

3. Considerações Finais

A presente pesquisa nos chama atenção que os participantes almejam uma escola que considere novos meios de aprendizagem, isso significa envolver no processo de ensino e aprendizagem as TICs. Os alunos deixam claro também que a escola, deveria utilizar o que se dispõe, como laboratório de informática, a favor do aprendizado, de maneira atrativa e não como uma transposição do quadro-negro, do giz e do livro didático.

Este estudo buscou refletir sobre como os alunos do Ensino médio observam a presença das TICs no contexto escolar, mais especificamente, na sala de aula. O principal objetivo foi saber como os alunos enxergam a presença dos recursos tecnológicos na sala de aula. Esse objetivo visa a contribuir para a melhoria da prática docente dos professores, mas, sobretudo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

No intuito de atender a esse propósito, respaldamos nosso estudo na teoria bakhtiniana, cujo pressuposto básico é a concepção de linguagem que é constitutivamente dialógica. Para a coleta de dados, realizamos um grupo focal com dez alunos do ensino médio do município de Pelotas/RS, conforme anteriormente mencionado.

A análise dos dados dos alunos participantes deste estudo evidenciou uma crítica que os mesmo fazem sobre a utilização das TICs na sala de aula pelos professores. Os sujeitos deste estudo deixam claro que as TICs estão presentes no contexto escolar, porém não a favor

do aprendizado. Evidencia-se, também, a falta de preparo por parte dos professores em saber utilizar de modo eficiente as tecnologias digitais em sala de aula.

Referências

ARRUDA, Eucidio. *Ciberprofessor: Novas Tecnologias, Ensino e Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BAKHTIN. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004[1929].

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003.

ESTEFENON, S.G.B.; EISENSTEIN, E. *Geração Digital: riscos e benefícios das novas tecnologias para as crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2008.

GASKELL, G. *Entrevistas individuais e grupais*. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

POZO, Juan Ignacio (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: *Revista Pátio*. Ano VIII – Nº 31- Educação ao Longo da Vida - Agosto à Outubro de 2004. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/ sumario_conteudo.aspx?id=386, Acedido em: 08/02/13.

PRENSKY, M. *Escute os nativos*. Liderança educacional, v. 63, n. 4, p. 8-13, dez. 2005.

TRILLING, B.; FADEL, C. *21st Century Skills: learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2009.

VALENTE, José Armando (Org). *Formação de educadores para o uso da informática na escola***.** Campinas: Nied, 2003.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

XAVIER, A.C. . Letramento digital e ensino. In: SANTOS,C.F. & MENDONÇA, M. (Org.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 133-148, 2005.

EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE RELATOS DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED

César Costa Machado[1]
Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas[2]
Débora Pereira Laurino[3]

Palavras-chave: EAD; Material instrucional; formação de professores.

Resumo: Este artigo tem por objetivo divulgar o levantamento preliminar dos dados obtidos através de entrevista aberta, realizada durante os anos letivos de 2011/2012, com os professores do **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (**IFSUL), envolvidos direta e/ou indiretamente com a Educação a Distância, e que, participaram do edital Nº 015/2010/CAPES/DED que prevê o fomento da produção de material instrucional para o ensino em nível de graduação na modalidade EaD/UAB. O referido edital tinha por objetivo melhorar a qualidade do material disponibilizado nos ambientes de aprendizagem virtual a alunos matriculados em cursos de nível superior. Essa pesquisa justifica-se por revelar as impressões e ou competências dos profissionais envolvidos ou com desejo de envolvimento nesta modalidade de ensino.

Introdução

Diariamente, no âmbito da Educação Formal, são criados novos espaços (ambientes), presenciais e semipresenciais, para o ensinar e o aprender. Quando ofertados de forma semipresencial, diferente do espaço único da sala de aula, configura novos desafios nas práticas pedagógicas, em nosso cotidiano, devido ao avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Estes espaços mediados pelas TIC requerem uma mudança com relação às práticas de ensino convencionais, e essa mudança é uma das demandas mais fortes da Sociedade do Conhecimento e da Informação.

Por isso, essa pesquisa busca identificar o percurso inicial dos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL) que participaram do edital Nº 015/2010/CAPES/DED que fomenta o uso das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de graduação. Dá suporte técnico a investigação a portaria MEC 4059/2004 que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEC-FURG); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandenese (IFSul) campus Pelotas, machado.ifsul@gmail.com.
[2] Doutora, Professora do IFSul-Campus Pelotas, mrostas@ifsul.edu.br.
[3] Doutora, Professora da PPGEC-FURG, deboralaurino@vetorial.net.

modalidade semipresencial, uma vez que para atender a esta forma de oferta de disciplina o professor necessariamente faz uso das TIC.

Ao longo dos anos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL) vem construindo uma proposta de implantação das TIC de forma institucionalizada, visando impactar os processos de gestão que a modalidade (semi)presencial acarretará. Dentre os fatores importantes que vem impulsionando as discussões que permeiam esta temática na instituição, estão:

- A diminuição do número de alunos em turmas com índice de repetência considerável, o que poderá facilitar o ensinar e o aprender dos alunos que acompanharão a disciplina na forma presencial;
- Maior aproveitamento dos recursos móveis e imóveis, pela diminuição do número de alunos presenciais;
- Maior flexibilização nos horários de atendimento ao aluno;
- Melhor gerenciamento das aulas práticas pelo professor, possibilitando ao aluno que tem acesso a esta modalidade de ensino (semipresencial) criar estratégias de aprendizagem dos conteúdos da forma que melhor lhe convier.

Alguns aspectos desafiadores que também têm servido como base para reflexão, no que tange a temática da (semi)presencialidade, no IFSUL são: a capacitação docente para o trabalho com as TIC e, ainda, a gestão da carga horária da disciplina. Vinculados a esta mesma linha de discussão, podemos citar questões subjacentes como a remuneração do trabalho docente, capacitação, gestão da tutoria e revisão da organização didática (OD) de cada campus, constituindo, itens que, de alguma forma, sejam destaque e, por isso, faz-se necessário sua investigação na implantação e/ou utilização da (semi)presencialidade em disciplinas vinculadas aos cursos de graduação.

Percebemos que esta temática, (semi)presencialidade, é abrangente e, por isso, envolve inúmeros fatores que ultrapassam o espaço do ambiente virtual. Estes fatores, por sua vez, precisam ser estudados e vinculados à temática a fim de que possamos, realmente, verificar os ranços, avanços e impasses na implantação e execução de disciplinas nesta modalidade de ensino.

Buscando base para reflexão

Sancho e Hernández (2006), em suas pesquisas, destacam os desafios que as instituições de ensino enfrentam na implantação das TIC, enunciando que o argumento principal é:

> a dificuldade – quase impossibilidade - de tornar as TIC meios de ensino que melhorem os processos e resultados da aprendizagem se os professores, diretores, assessores pedagógicos, especialistas em educação e pessoal da administração não revisarem sua forma de entender como se ensina e como aprendem as crianças e jovens de hoje em dia; as concepções sobre currículos; o papel da avaliação; os espaços educativos e a gestão escolar. É algo fundamental para planejar e colocar em prática projetos educativos que atualmente respondam às necessidades formativas dos alunos.

Desta forma, destacamos que, trabalhar com esta modalidade de ensino em todos os níveis a que se propõe o IFSUL requer uma maior qualificação do seu quadro docente, uma vez que, seu público alvo deixa de ser formado somente de pré-adolescentes, adolescentes e jovens, incluindo, a partir deste novo cenário, uma faixa etária distinta da que até hoje se trabalhou. Este novo grupo de pessoas vem com necessidades formativas diferentes.

A abordagem teórico-pedagógica que envolve o alcance e atendimento as demandas de um determinado grupo de alunos nos remete a parâmetros diversos, tais como: gênero, idade, identidade social e cultural e ainda centro de interesses. Alguns autores citados neste trabalho nos conduzem a uma reflexão mais profunda acerca do ambiente da sala de aula e, ainda, aos quesitos importantes que asseguram o desenvolvimento cognitivo deste aluno e a, tão necessária, interação professor-aluno.

A partir das premissas, levantadas anteriormente, retomamos Sancho e Hernández (2006) que direcionam os seguintes questionamentos dessa investigação:

- Que tipo de formação é necessária para o professor com vistas a utilização das TIC, para a melhoria do espaço educacional, especialmente para aqueles que atuam na graduação no IFSUL e que possuem turmas (semi)presenciais,?
- Quais as dificuldades e/ou facilidades observadas na utilização das TIC nos processos de ensinar e aprender considerando a atual estrutura educacional praticada no IFSul?
- Qual o papel dos professores, da direção da escola e dos técnicos administrativos no uso das TIC no que tange a diminuição dos aspectos negativos e ampliação dos impactos positivos?

Almeida e Moran (2005) destacam que o acesso à tecnologia, bem como, a sua importância na construção da rede de conhecimentos e a sua democratização configuram aspectos fundamentais na construção de projetos que envolvam recursos midiáticos. Os autores destacam ainda que:

> Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar esta tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto. Assim, o uso da TIC com vistas à criação de uma rede de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária (ALMEIDA; MORAN, 2005).

Com base nos estudos de Almeida e Moran(2005), podemos inferir que o uso de ambientes de aprendizagem baseados nas TIC, por toda a comunidade acadêmica, seja para a representação, a articulação entre pensamentos, a realização de ações e a expressão de reflexões poderá levar a uma cultura que questione e atualize constantemente as ações dessa comunidade e as submetam a uma avaliação contínua.

Descrevendo o percurso: caminhos da pesquisa

André (2001) destaca aponta para a fragilidade metodológica de algumas pesquisas na área da educação por tomarem porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, e ainda, por utilizarem instrumentos precários nos levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem o respaldo teórico. Diante da perspectiva levantada pelo autor, buscamos em nossa pesquisa explicitar a forma técnica e teórica do processo de registro e discussão do fenômeno investigado.

Baseado na atuação do professor, sujeito dessa pesquisa, envolvido de forma direta ou indireta no processo de elaboração do material instrucional, investigamos seus posicionamentos diante da ferramenta tecnológica e da produção e uso dos recursos instrucionais produzidos, com o intuito de compreender sua atuação no “Projeto das TIC’s” (edital Nº 015/2010/CAPES/DED).

As informações registradas e analisadas foram obtidas através de entrevistas abertas e semi-estruturadas. Destacamos que a opção pelo uso destes tipos de entrevista e recursos não foi feita de forma aleatória, mas após estudo mais profundo acerca das vantagens do uso deste instrumento de pesquisa. A principal vantagem segundo Boni e Quaresma (2005) e Marconi e Lakatos (2010) é que esta forma de registro produz uma flexibilidade maior, uma vez que permite ao entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido, e ainda, oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz: registro de ações, gestos, etc; dá oportunidade, ainda, para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.

As entrevistas, utilizadas como recurso para levantamento dos dados tiveram uma duração média de vinte minutos, foram gravadas através de equipamento apropriado, transcritas, tomando o cuidado para que os entrevistados ficassem a vontade para transcorrer sobre o tema proposto e, desta forma, interferir minimamente nos dados fornecidos. Ressaltamos a questão da interferência mínima, pois temos consciência do princípio da não neutralidade. A metodologia adotada baseou-se nas estratégias traçadas por Boni & Quaresma (2005) em que:

> O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha "fugido" ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005).

Materializando a investigação: descrevendo o universo e o corpus

As entrevistas foram realizadas com 17 professores (amostra) dos 40 (universo) envolvidos com a elaboração do material instrucional e/ou gestão no âmbito do projeto, o que corresponde, neste corpus, a opinião de 42,5% do universo docente.

Baseado em Marconi e Lakatos (2010) as questões, que compunham o Material investigativo, levaram em conta os seguintes parâmetros:

- averiguação de "fatos";
- determinação das opiniões sobre os "fatos";
- determinação de sentimentos;

- descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado;
- motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.

Obedecendo esta estrutura, percebemos ser possível permanecer dentro de um mesmo eixo de interlocução variando apenas de acordo com o perfil do entrevistado. Cabe salientar que não é objetivo da pesquisa, até o presente momento, aprofundar o estudo e traçar relações em direção a questões de cunho psicológico.

Os professores envolvidos neste processo foram observados a partir do ambiente, envolvimento, estilo de atuação ou conduta de cada profissional. Com base nestes parâmetros podemos descrever no que tange ao comportamento destes profissionais, da seguinte forma:

a) Insegurança e preocupação com a entrevista, os rumos da pesquisa e seus objetivos, embora claramente explicado no início da atividade, já que, grande parte dos entrevistados desconhecia o profissional que estava aplicando o inquérito.
b) mesmo sendo esclarecido aos participantes da pesquisa que teriam suas identidades preservadas, que os dados coletados seriam utilizados para fins científicos e que, portanto não seria instrumento de avaliação por parte dos gestores do projeto, direção do campus ou reitoria do IFSul, nem tão pouco, buscava caráter punitivo, demandou algum tempo até que estes profissionais se sentissem a vontade e confiassem a ponto de se sentir a vontade, e assim, fornecer os dados necessários para a nossa investigação;
c) notamos, na maioria dos entrevistados, ausência de proatividade neste universo docente, ou seja, falta iniciativas que envolvam planejamento, execução e mudança em suas atividades rotineiras quer seja em sala de aula, quer seja no ambiente;
d) notamos a inobservância de prazos mesmo se tratando de docentes com larga experiência na área e elevada titulação (mestres e doutores). O gráfico 1 abaixo, detalha a distribuição dos participantes conforme suas titulações;
e) em muitos casos, o tempo máximo estipulado para a entrega do material elaborado para o grupo de revisores e posterior edição foi extrapolado significativamente, ocasionando em prejuízos consideráveis no cronograma geral e nos conteúdos que deviam ser ministrados;

f) ausência de conhecimentos básicos na área das TIC. [4]

Discussão preliminar dos dados da pesquisa:

Os dados coletados foram categorizados em sete grandes grupos a fim de facilitar a análise, são eles: professor, gestão, capacitação, aluno, TIC, processo e componente curricular.

Após um levantamento minucioso, gravação e degravação[5], passamos a analisar os depoimentos a partir de cada categoria, dentro dos relatos, alguns nos chamaram mais atenção. A título de exemplo, a seguir, transcreveremos, trechos das entrevistas, por categoria:

1. **Grupo professor:** "Como tenho que cumprir horário no meu local de trabalho, qual a vantagem de ministrar aulas em EaD?". Informante - professora na qual questionou a finalidade de concentrarmos esforços na elaboração e aplicação de conteúdos semipresenciais, já que as normas do Regime Jurídico Único, bem como, o plano de carreira vigente, não contempla este tipo de atividade, em outras palavras, a carga-horária a ser cumprida no local de trabalho não seria computada para fins de atividades de ensino a distância o que de certo modo confronta um dos principais paradigmas do ensino, ou seja, o conceito da presencialidade;

Gráfico 1: Titulação

[4] Professores relatam que o uso da tecnologia em suas práticas pedagógicas não incluía a preocupação em despertar conhecimentos ou fomentar discussões

[5] Transcrição de áudio.

2. **Grupo gestão:** "Observou-se um comportamento relapso de alguns colegas, digno dos piores alunos". A observação relata o descomprometimento de alguns professores, mesmo com o recebimento de bolsas, que acabou ocasionando atraso no cronograma e prejudicando a conclusão da edição do material instrucional;
3. **Grupo capacitação**: "A capacitação foi insuficiente para a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como, para a criação do material instrucional". Este relato remete a questionamentos acerca da quantidade e qualidade de capacitação para esta modalidade de ensino.
4. **Grupo aluno:** "O aluno está preparado para a modalidade semipresencial desde que tenha maturidade". Este grupo aborda um dos preceitos da EaD, ou seja, a auto-regulação e seriedade, sem as quais, torna-se difícil o gerenciamento do tempo para o cumprimento de tarefas e o respectivo êxito no curso.
5. **Grupo TIC:** "O uso das TIC é um caminho sem volta". Esta afirmação demonstra a importância da utilização dos recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação nos processos de ensino, notadamente aceito pela comunidade acadêmica.
6. **Grupo processo:** "O IFSUL pode alavancar com este projeto um bom início deste e de outros processos na área das TIC". Aqui percebemos a compreensão da formação como um processo que precisa ser realizada em instancias e formas.
7. **Grupo componente curricular:** "Disciplinas mal construídas, não uniformes, pois foram montadas por professores que não direcionaram adequadamente os conteúdos para o curso". Este relato merece especial atenção, não sendo objetivo deste trabalho. Deverão ser feitas observações de campo e pesquisas relacionadas de forma a esclarecer esta afirmação. O que será alvo de investigação futura.

Por essa categorização inicial pudemos identificar opiniões diversas: alguns docentes encaram com desconfiança este tipo modalidade de ensino, outros compreendem que é necessária a apropriação tecnológica e outros anseiam por mais oportunidade de formação.

Questões importantes, relacionadas ao método da pesquisa, tabulação e análise de dados serão abordadas em trabalhos futuros. Porém, na tabela 1, mostra quantitativamente essa categorização.

Tabela 1: Questões importantes relatadas pelos professores entrevistados

Afirmação	*Quantidade de respostas*	*Valor percentual dos entrevistados*
Acredita nas TIC e EaD.	14	82,35%
Capacitação insuficiente para a criação de material instrucional	7	41,17%
Disciplinas mal construídas, não uniformes, pois foram montadas por professores que não direcionaram adequadamente os conteúdos para o curso.	3	17,64%
O aluno está preparado ou interessado para a modalidade semipresencial	6	35,29%
Utiliza recursos das TIC em suas práticas (vídeos, computador, objetos de ensino, internet, rádio, etc)	7	50%

Fonte: dados tabulados das entrevistas semiestruturadas realizada durante 2011/2012

Esses resultados até aqui obtidos servirão de base para prosseguir investigando sobre a ação profissional do professor em práticas semipresenciais no IFSul.

Para não concluir: enunciados para uma reflexão

Ressaltamos que, as entrevistas continuarão sendo realizadas com os demais professores participantes do projeto, no sentido de buscar um mapeamento dessas opiniões

para que estas possam subsidiar as nossas reflexões sobre a ação docente no exercício semipresencial.

Os estudos e a análise até aqui realizados nos induz a alguns questionamentos que ampliam e direcionam a investigação:

- Que tipo de formação é necessária para o professor com vistas a utilização das TIC, para a melhoria do espaço educacional, especialmente para aqueles que atuam na graduação no IFSul e que possuem turmas (semi)presenciais?

- Quais as dificuldades e/ou facilidades observadas na utilização das TIC nos processos de ensinar e aprender considerando a atual estrutura educacional praticada no IFSul?

- Qual o papel dos professores, da direção da escola e dos técnicos administrativos no uso das TIC no que tange a diminuição dos aspectos negativos e ampliação dos impactos positivos?

Referências:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. Tecnologias na escola: criação de redes de conhecimento. **Integração das Tecnologias na Educação**: Salto para o futuro, Brasília, n. , p.71-73, 2005.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, jul. 2001. p. 51-64.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silva Jurema. **Aprendendo a entrevistar:** como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2005, v. 2, p. 68-80.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320 p.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2006. 200 p.

Foros de discussão em ambiente AVA : perspectivas no processo de ensino e aprendizagem

Profª Dra Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas[1]
Prof. MscGuilherme Ribeiro Rostas[2]

Palavras-Chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem, Linguagem e comunicação, Ensino-aprendizagem

Resumo: O rápido desenvolvimento das tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a criação de várias redes sociais da Internet, colaboram para uma mudança significativa na forma em que as pessoas se comunicam, seja por razões profissionais ou pessoais. A comunicação intermediada por ferramentas virtuais constituem-se em meios comumente utilizados para entrar em contato com outras pessoas; debater temas, difundir ideias, dar notícias, recriar narrativas sociais. Intenta-se neste artigo, dentre outras coisas, poder refletir estas práticas de comunicação, sob a luz da análise linguística e sob um ponto de vista interacionista, que nos suscitam questões voltadas para o processo de comunicação. Acredita-se que as aproximações decorrentes desses estudos colaboram para entender se esse tipo de comunicação, específica do tipo mediada por computadores, criam um princípio de construção coletiva de discurso. Nosso interesse, em particular, localiza-se em analisar se o fato de os interlocutores de um fórum de comunicação, ferramenta de uso bastante comum em ambiente AVA institucional, forjam uma nova situação de comunicação, capaz de criar uma forma discursiva original que pode incrementar a aprendizagem de um conhecimento específico através da interação e cooperação entre os sujeitos envolvidos no discurso.

Introduzindo a reflexão

O acelerado desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação (TIC's), a criação de várias redes sociais da Internet (*Facebook*, *MySpace*, *Twitter* etc.) configuram elementos que colaboram para uma mudança bastante significativa na forma como as pessoas se comunicam. A comunicação intermediada por computadores, *tablets* e *smartphones* fazendo uso de ferramentas como correios eletrônicos, *chats*, *fóruns* de debate, desenvolveram-se de tal forma que, nos dias de hoje, são meios comumente utilizados para debater temas polêmicos, difundir ideias, notícias, ou, até mesmo, recriar narrativas sociais.

Torna-se interessante refletir sobre tais práticas de comunicação, à luz da linguística e sob um ponto de vista interacionista, suscitando as seguintes questões: estamos diante de um novo tipo de comunicação? Se estivermos, quais são seus objetivos e razões? Há uma (re)atualização das práticas comunicativas através do uso de novas ferramentas tecnológicas? Ou estamos diante de um processo comunicativo híbrido que apresenta características de modalidades típicas da língua oral e/ou escrita?

[1]Doutora, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense IFSul-Campus Pelotas, marciarostas@ifsul.edu.br.

[2] Mestre, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense IFSul-DGP – Reitoria., rostas@ifsul.edu.br.

Para contribuir com alguns elementos que possam vir a responder às questões levantadas no parágrafo anterior e que tratam, a princípio, da comunicação mediada pelas TICs, nos deteremos, especificamente, aos fóruns de discussão que acontecem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), mais especificamente os observados dentro dos cursos de Pós-Graduação a distância, ofertados pelo IFSul, aos quais somos integrantes da equipe.

Os fóruns de discussão têm sido objeto de análise não só de especialistas da linguagem, como também de estudiosos que se dedicam ao uso das novas tecnologias em educação. Estudos Linguísticos têm focado suas análises nos aspectos que se referem à organização e à estruturação dessa nova forma de discurso, recorrendo a conceitos como turnos da fala, dos fenômenos de repetição e dos processamentos de reformulação (MONDALA, 1999), lançando um olhar sobre as intervenções individuais dos interlocutores e sobre o tipo de discurso gerado por suas interlocuções.

As aproximações decorrentes desses estudos colaboram para entender que esse tipo de comunicação, mediada por computadores e seus afins, cria um princípio de construção coletiva do discurso. Nosso interesse, em particular, objetiva analisar a interlocução presente nos fóruns de comunicação, averiguando se esta forja uma nova situação de comunicação, capaz de criar uma forma discursiva original que incremente a aprendizagem de um conhecimento específico, através da interação e cooperação entre os sujeitos envolvidos no discurso. No paradigma das novas formas de comunicação, as reações, os sentimentos, os pontos de vista dos interlocutores alteram-se, ou até mesmo, modificam-se, frente a um esquema de comunicação mais tradicional.

Comunicação e fórum de debate

A forma de comunicação utilizada nos fóruns de debate é, de certa forma, a escrita. Em ambiente institucionalizado, poderíamos caracterizar tal situação comunicativa como *ad hoc:* um tipo de interlocução que se orienta para um fim específico. Ou seja, neste ambiente, os fóruns de discussão são ferramentas usadas para colocar em debate temas vinculados ao conteúdo específico a ser trabalhado na semana de estudo e recebe intervenções dos demais participantes do fórum e feedback do docente responsável.

A definição *ad hoc* utilizada neste artigo tem por finalidade aproximar-se da comunicação oral, atribuindo ao fórum de discussão uma qualidade de sistema híbrido de comunicação, ou seja, o sistema escrito com marcas de oralidade, tais como: as questões relativas ao tempo; o uso de formas expressivas próximas aos da língua oral, através do uso de outros recursos que não só linguísticos.

É oportuno ressalvar que os fóruns abordados neste ensaio ocorrem em ambientes virtuais de aprendizagem institucionalizados, ou seja, ambientes vinculados a cursos oferecidos por instituição de ensino. Desta forma, as marcas de oralidade presentes nas enunciações dos sujeitos se apresentam mais amenas do que em fóruns de discussão de redes sociais, cujos objetivos não são pedagógicos. Geralmente, em contextos de comunicação próximos ao oral, como são os intercâmbios verificados nos fóruns de debate, a transmissão através da escrita, obriga ao interlocutor abrir mão de um grande potencial expressivo e espontâneo presente na oralidade, mais precisamente, dos aspectos prosódicos e dos elementos paralinguísticos. Os usuários, no entanto, recorrem a outros mecanismos oferecidos pela própria língua: uso de signos de pontuação, combinações gráficas com finalidade expressiva, o uso de “emoticons” como manifestação mais comum para superar a ausência de

vocalização e da gestualidade observada na "presencialidade",/ ☺ / /☹/; ou "expressões onomatopaicas" /rsrsrsrs/; /hehehe/; /aff/.

Com relação ao marco temporal, nos fóruns de discussão a comunicação ocorre, geralmente, em tempo assíncrono, ou seja, os interlocutores não estão presentes no momento do intercâmbio, transcorrendo um tempo entre o envio da mensagem e a sua recepção. A dimensão temporal na comunicação escrita, então, está regulada pelo ritmo da recepção e da resposta, que não está circunscrita somente à ação e vontade dos interlocutores, mas também pelas imposições, algumas vezes arbitrárias, dos meios de comunicação. Entretanto, as novas tecnologias da comunicação permitem que a transmissão de dados seja imediata como na comunicação oral, e nos fóruns de discussão constituintes de ambientes de aprendizagem institucionalizados, essa transmissão quase chega a ser síncrona, pois há toda uma exigência institucional para que os interlocutores tenham feedbacks tão logo tenham feito suas publicações. Desse modo, os interlocutores que se comunicam nesse espaço, conscientes dessa característica, procuram adaptar suas produções escritas, utilizando interjeições, comentários breves e emoticons que atestam essa particularidade.

A velocidade em que podem ocorrer os intercâmbios nos faz pensar na possibilidade de (re)criar situações comunicativas bastante parecidas com um encontro físico, já que é possível intervir em um fórum de forma imediata. Em ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, por exemplo, o prazo de resposta e participação nos fóruns de discussão é administrado pelo docente responsável pela disciplina proposta e acompanha uma organização didática. Desta forma, os sujeitos participantes do AVA institucionalizado necessitam envolver-se quase que ininterruptamente na rotina do ambiente e acabam por (re)inventar um espaço de interação próximo aos experimentados na oralidade.

Outro dado importante, que convém mencionar, é que o fórum de discussão configura uma situação particular da dimensão espacial da comunicação escrita. Tal espaço de comunicação forja um espaço "público" em que ficam arquivadas todas as mensagens entre os comunicantes, o que possibilita aos usuários, desde que desejem, consultar e (re)atulizar suas participações. Nos fóruns distintos aos do ambiente acadêmico, tal procedimento poderá ser usado, não só por seus interlocutores diretos, como também por simples leitores que queiram inscrever-se. Esse fenômeno, no entanto, parece exigir estudos mais aprofundados, pois as análises feitas a partir das observações das práticas em fóruns de debate em ambientes AVA parecem indicar que os intercâmbios entre os sujeitos apresentam poucos elementos de recuperação de informações através de processamentos de reformulação. Os turnos de fala engessam-se ao não serem atualizados pelos participantes e, sobretudo, por não apresentarem mudanças de posição que possibilitem o nascimento de um discurso coletivo. Muitos fóruns de debate em AVA institucionalizado acabam servindo, por vezes, apenas para que os sujeitos "publiquem" atividades solicitadas pelo docente.

Ao retomarmos o tema que ensejou esta seção, podemos concluir, que os intercâmbios nos fóruns de debate podem se constituir como um sistema híbrido, devido às particularidades do meio de comunicação mencionado: por um lado, o tempo e o espaço estão perto do universo da oralidade, por outro, utiliza-se formalmente a escrita. Tais análises já foram realizadas, tanto sobre as influências da oralidade no território da escrita, quanto das influências da escrita no território da oralidade. No entanto, tais características aqui mencionadas podem ter consequências na produção de enunciados que geram marcas dessa situação particular e influenciam na argumentação, organização e orientação do discurso construído.

Foros de discussão em AVA: uma nova forma discursiva?

Os fóruns de discussão, defendidos na seção anterior como novas formas de híbridas de comunicação, apresentam características tanto da escrita quanto da oralidade. É interessante questionar se essa forma de comunicação gera um tipo de produção escrita original.

Ao observarmos as intervenções realizadas nos fóruns de discussão, focalizamos dois pontos de interesse: primeiro o da enunciação, ao localizar as atualizações linguísticas, e, segundo, o da comunicação, que opõe os dois polos de produção verbal: as produções espontâneas, mais próximas à oralidade, e as produções institucionalizadas, representadas pela modalidade escrita.

Os fóruns realizados no AVA institucionalizado possuem, em comum a outras formas de comunicação, também mediadas por computador e seus afins, a realização da comunicação em tempo assíncrono e a utilização do mesmo meio e canal de transmissão: o escrito. Por outro lado, apresenta algumas diferenças que se referem às relações estabelecidas pelos interlocutores e a construção da trama discursiva.

A comunicação derivada dos fóruns de discussão faz com que a atitude dos sujeitos envolvidos frente às suas próprias produções e a de seus interlocutores coloque em funcionamento uma forma original de discurso. As modalidades de intervenção entre os sujeitos envolvidos podem ser específicas e as modalidades de realização da comunicação referentes ao canal de transmissão são próprias de um fórum de discussão, sobretudo ao considerarmos que o ambiente em que se desenvolve o ato comunicativo é um AVA institucionalizado.

Desse modo, esta maneira de se comunicar pode configurar uma categoria de interação próxima à conversação, pois encontra uma situação de comunicação mais simétrica, na qual os participantes possuem, de fato, uma posição equivalente (recorrente também nos fóruns de discussão dos ambientes de aprendizagem, já que o professor responsável pela disciplina tem sua participação mais amenizada, atuando como um observador-moderador).

Entretanto, se a "conversação" apresenta uma fundamentação em que a busca do consenso é a tônica, nos fóruns de discussão pode ter uma finalidade diferente: orientar-se para um intercâmbio polêmico, onde a atividade argumentativa gera produções linguísticas que constroem um conjunto de enunciados produzidos rumo a um conflito. Essa atividade é verificada de forma intradiscursiva e, principalmente, por seus aspectos (extra)discursivos, pois não se trata de falar de conversação, mas sim de discussão/debate, ou seja, intercâmbios polêmicos.

Nos fóruns de discussão do ambiente de aprendizagem institucionalizado observa-se, no entanto, um movimento de transição na construção de um texto discursivo, uma vez que os sujeitos apresentam uma orientação difusa: percebe-se que hora se movimentam para algo que parece uma tentativa de reafirmação do próprio discurso, ao ratificar a opinião do outro que se move em um território de ideias semelhantes as suas e, também, o de afastamento desta tentativa de consenso, rumo ao intercâmbio polêmico. A presença do professor para orientar os fóruns é quase que vital para que tal espaço comunicativo se liberte da mera publicação de atividades e tarefas e para que o fórum de discussão possua um tempo e espaço de interação, seja para o consenso ou divergência.

Entretanto, os fóruns de discussão, em geral, têm demonstrado uma interação que se libera do emprego das formas usuais de "cooperação" para evoluir para formas mais

"competitivas". Um interlocutor de fóruns de discussão apresenta um texto discursivo com marcas dessa competitividade, por exemplo, sob a forma de "marcadores de oposição", não só no conteúdo de suas próprias produções, como também, nas produções dos demais participantes.

Refletindo sobre a trajetória descrita

A comunicação mediada por fóruns de discussão institucionalizados utiliza uma via de comunicação escrita em um ambiente bem próximo ao oral. Também podemos observar, sobretudo, ao considerarmos o que relatamos na seção anterior, que a comunicação em fóruns de discussão é um processo que se orienta para um intercâmbio polêmico no qual se elabora uma atividade argumentativa específica.

Entretanto, os interlocutores de fóruns de discussão podem vir a configurar uma nova forma discursiva.

Desta maneira podemos, após esta leitura, refletir acerca da nossa posição enquanto mediadores deste processo dentro de um AVA institucional ao percebermos que tais interações são mediadas por processos bem próximos à fala, apesar de reproduzirmos isso através da escrita. É, antes de qualquer coisa, um processo de reinvenção dos mecanismos de comunicação mais formais. É despir-se dos conceitos mais enraizados das formas de comunicação e estar preparado para um espaço novo, propício a modificações ambientais e estruturais vinculadas a velocidades com que são projetadas as informações.

Convidamos, então, o leitor a mergulhar nesta realidade e tirar suas próprias conclusões. Boa navegação a todos.

Referências:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. Tecnologias na escola: criação de redes de conhecimento. **Integração Das Tecnologias Na Educação**: Salto para o futuro, Brasília, n. , p.71-73, 2005.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, jul. 2001. p. 51-64.

BELLENGER, L. *La négociation*.París, PUF: 1984.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silva Jurema. **Aprendendo a entrevistar:** como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2005, v. 2, p. 68-80.

LEVINSON, S. C. ***Pragmatics*.**Cambridge, Cambridge University Press: 1983.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320 p.

MONDALA, L. **Formes de séquentialitédanslescourriersetlesforums de discussion**, ALSIC, vol.2, número 1, junio 1999.

MOIRAND, S. ***Une histoire de discours***, París, Hachette: 1988.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed Editora S.a., 2006. 200 p.

A UTILIZAÇÃO DAS TICS EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO CURTA "DONA CRISTINA PERDEU A MEMÓRIA"

Chéli Nunes Meira[1]
Mônica Maciel Vahl[2]
Gabriela Nogueira Medeiros[3]

Palavras-chave: educação, tecnologias da informação e comunicação, curta-metragem.

Resumo: Este trabalho pretende contribuir para a discussão a respeito do uso das novas tecnologias na educação ao apresentar uma reflexão e um relato de experiência sobre a utilização em sala de aula do curta-metragem "Dona Cristina perdeu a memória". Esse curta foi selecionado como uma ferramenta para potencializar a discussão de questões relacionadas com a construção da memória e das diferentes narrativas em uma turma da 6ª série da rede pública da cidade de Pelotas. As atividades foram recebidas pelos alunos de maneira positiva, com a criação de um espaço para o compartilhamento e valorização de suas experiências.

Considerações iniciais

A crença moderna no desenvolvimento contínuo e progressista da sociedade apoiada em conceitos como razão e ciência colocava a escola como um espaço privilegiado, de difusão de cultura e de civilização. Atualmente, com emersão de novas identidades culturais e sociais, o descredito das grandes narrativas e dos pensamentos totalizantes e as transformações impulsionadas pelo processo de globalização, o papel da escola e do professor atravessam severos questionamentos.

Formulações como 'qual é o objetivo da escola', 'o que é educar' e 'o que constitui o oficio do professor' se fazem presentes, a espera de novas definições e talvez quem sabe até de outras problemáticas. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão inseridas nesse contexto de modificações na educação e a preocupação com o emprego das mesmas no cotidiano escolar pode ser percebida, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 7/2010) e nas publicações

[1] Acadêmica do Curso de Licenciatura em História ICH/UFPEL, Bolsista IHGPEL, e-mail: cheli.meira@gmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Mestrado em Educação PPGE/UFPEL, Bolsista CNPq, e-mail: monicamvahl@gmail.com
[3] Professora Adjunta do Instituto de Educação IE/FURG, e-mail:gabynogueira@me.com

referentes ao projeto "Padrões de Competência em TIC para Professores – ICT-CST" da UNESCO (2009, 2009a).

Levando em consideração os aspectos abordados acima, esse trabalho tem como propósito contribuir com a discussão sobre as TICs no contexto escolar a partir de uma reflexão e de um relato de experiência acerca da utilização em sala de aula do curta-metragem "Dona Cristina perdeu a memória". Para uma melhor compreensão, o texto foi dividido em três partes. Na primeira parte tratamos sobre as possibilidades dos curtas-metragens e do projeto "Curta na Escola". Na segunda parte apresentamos o plano de trabalho com as atividades realizadas em uma turma de 6ª série da rede pública de Pelotas relacionadas com o curta "Dona Cristina Perdeu a Memória". Por fim, apontamos algumas considerações pautadas pela temática abordada.

Os curtas-metragens no contexto escolar: os recursos e as possibilidades do projeto "Curta na Escola"

As TICs se configuram como um vasto conjunto de ferramentas que podem colaborar como fomentadores das situações de ensino e aprendizagem significativo em sala de aula, sobretudo se incorporadas a uma perspectiva de trabalho coletivo e colaborativo entre todos os envolvidos no processo educativo. Todavia, não consideramos que a utilização das TICs no contexto escolar signifique automaticamente inovação ou melhora na prática pedagógica. No caso dos recursos audiovisuais, por exemplo, Moran (1995) discute inadequação de certos arranjos como o "vídeo tapa-buraco", o "vídeo enrolação", o "vídeo deslumbramento", o "vídeo perfeição" e ainda o "só vídeo".

Aos educadores cabe avaliar as tendências e construir referências conceituais que incorporem de forma consciente as potencialidades oportunizadas pelas TICs que, ao mesmo tempo, encantam, desafiam e causam apreensão. A inclusão das novas tecnologias no fazer pedagógico não deve ser desarticulada do contexto escolar, ao contrário, necessita estar envolvida no próprio processo de reconstrução da identidade da escola, de avanço na qualidade da aprendizagem e de alterações efetivas no currículo (Almeida, 2009).

Um dos espaços que possibilita pensar o uso das tecnologias na educação é o projeto "Curta na Escola" que foi desenvolvido pelo Instituto Paramitas com patrocínio da Petrobras

(Lei de Incentivo a Cultura) e que permite o acesso on-line na integra de filmes com pequena duração. O portal do "Curta na Escola", <http://www.curtanaescola.org.br/>, disponibiliza como material de apoio pedagógico trezentos e noventa e cinco curtas-metragens brasileiros e congrega uma série de instrumentos interativos, entre as quais, destacamos o banco de dados com os relatos dos professores e a seção curtinhas que abriga notícias e apreciações críticas de filmes.

Figura 1. Portal do projeto "Curta na Escola"

Os curtas estão organizados em múltiplas categorias: gênero (animação, documentário, experimental e ficção), nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos, Formação ProJovem, Superior, Formação de Educadores, Pós-Graduação), faixa etária (de 3 a 7 anos, de 7 a 10 anos, de 10 a 14 anos, a partir de 14 anos, de 14 anos a 18 anos, acima de 18, todas as idades), disciplina (artes, língua portuguesa, sociologia, ciências sociais, história, literatura, geografia, ciências, filosofia, biologia, música, educação artística, educação física, física, matemática, teatro, química e inglês) e temas transversais (pluralidade cultura, oficina-vídeo interatividade, cidadania, ética, psicologia, diversidade, comunicação, saúde, cultura de massa, trabalho e consumo, meio ambiente, discriminação e preconceito racial, família, educação ambiental, tecnologias, economia, pedagogia, gerontologia, inclusão/deficiências,

antropologia, orientação sexual, tecnologias da informação, ciências naturais, política, relações de gênero, MPB, geologia, redação, temas locais, e sexualidade).

Além de permitir a visualização dos curtas-metragens e o compartilhamento de relatos e planos de aulas de diferentes educadores, o projeto também oferece gratuitamente em um ambiente virtual de aprendizagem o curso "O curta-metragem como recurso didático". Disponibilizado a partir da plataforma MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmet*) o curso possui um total de trinta horas e está organizado em quatro módulos: i) primeiros contatos; ii) colocando em prática; iii) prática em sala de aula; e v) para finalizar.

"Claro que essa história não é bem assim. Mas é isso que eu guardo na minha memória, pra não ficar muito triste": considerações sobre o uso em sala de aula do curta "Dona Cristina perdeu a memória"

Ao desenvolver o estágio de regência na disciplina de história em uma turma de 6ª série da rede pública de Pelotas durante o segundo trimestre do ano de 2012, organizamos um plano de trabalho com seis horas/aula que possuía como objetivo geral discutir questões relacionadas com a construção da memória e das diferentes narrativas a partir da exibição do curta "Dona Cristina perdeu a memória", e como objetivos específicos compreender as transformações nas narrativas de Dona Cristina e de Antônio evidenciado o trabalho de elaboração das recordações.

A escolha desse filme aconteceu em função de sua capacidade de potencializar o debate sobre a fluidez da memória e a constituição de narrativas. Levando em consideração a afirmação de Bosi (1987, p. 17) que "lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado", buscamos construir com os alunos a noção de que rememorar consiste em trabalho e que a memória circula entre o tempo do passado e o tempo do presente, firmando um ponto de intersecção entre os dois.

O curta-metragem "Dona Cristina perdeu a memória" é do gênero ficção, possui treze minutos e foi produzido por Luciana Tomasi e Nora Goulart através da Casa de Cinema PoA. O filme teve o roteiro de Ana Luiza Azevedo, Jorge Furtado e Rosângela Cortinhas, a edição de Giba Assis Brasil, a direção de arte de Fiapo Barth, a fotografia de Alex Sernambi e a

trilha sonora de Gustavo Finkler. Em relação ao elenco contou com a participação de Lissy Brock (Dona Cristina) e de Pedro Tergolina (Antônio).

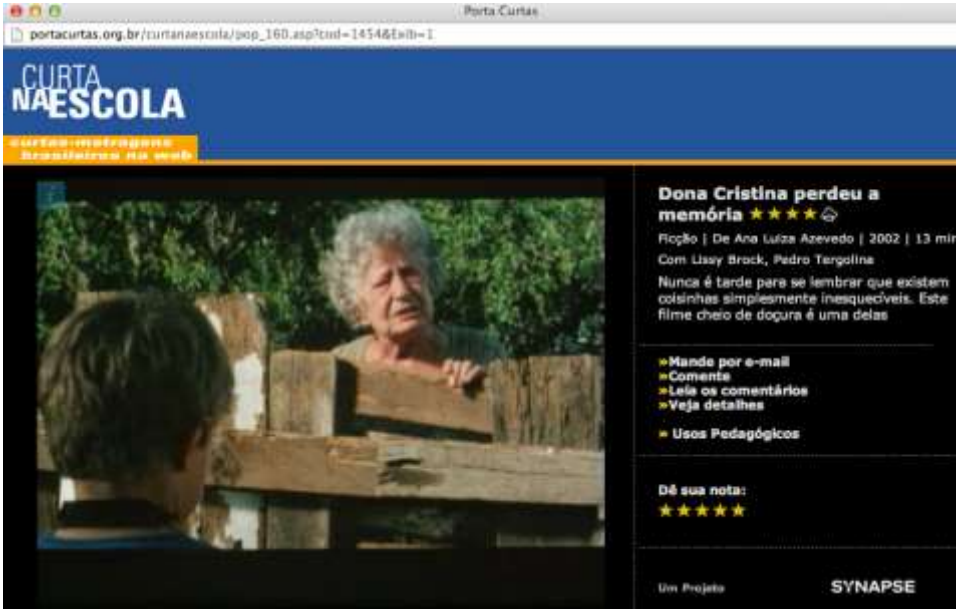


Figura 2. Cenas do curta-metragem “Dona Cristina perdeu a memória”.

O curta trata dos encontros entre Antônio, um menino de 8 anos, e Dona Cristina, uma senhora de 80 anos. Antônio brinca em seu quintal tentando construir uma pista para passar com seu triciclo, no caminho tem uma tábua simulando uma ponte, porém sempre que ele chega nesse obstáculo a tábua se desequilibra, e Antônio cai juntamente com os bichinhos que carregava na carona do triciclo. Enquanto isso, Dona Cristina que mora em um asilo ao lado da casa de Antônio pendura seu relógio de pulso na cerca e bate com um martelo nas tábuas de madeira da divisória.

No primeiro encontro, Antônio se aproxima e fica observando Dona Cristina trabalhar sem falar nada. Dona Cristina se incomoda e pergunta para Antônio se não lhe ensinaram que deve cumprimentar os mais velhos. Antônio fica quieto, e ela logo pergunta seu nome, e Antônio responde. Em seguida Dona Cristina lhe conta uma história sobre sua família, irmão, pai e avô, dizendo que todos se chamavam Antônio, devido a Santo Antônio, e depois da explicação termina o conserto e avisa Antônio que precisa entrar para tomar banho.

No segundo encontro, Antônio continua sem sucesso tentando se equilibrar na pista com obstáculos quando Dona Cristina retorna com seu material para concertar a cerca, e pendura novamente o seu relógio na divisória. Antônio sorridente vai ao encontro dela e prontamente lhe cumprimenta, ela o elogia pela educação e pergunta seu nome. Ele estranha, mas responde. Novamente, Dona Cristina lhe conta uma história sobre os Antônios que conhecia no asilo.

No terceiro encontro a história se repete, porém Antônio resolve dizer que se chama Adalberto. Dona Cristina conta novamente histórias de sua família, e quando se despede esquece seu relógio pendurado na cerca. O menino percebe e resolve pegar para si o relógio. No quarto encontro Antônio está afastado da cerca, observando de longe, como se temendo a falta do relógio. Dona Cristina o chama e lhe diz que tem um presente, são pequenas tábuas madeira, então ele diz que também tem um presente para ela e devolve o relógio. Ela fica muito contente e conta que aquele relógio era igual a outro que ela tinha ganhado tempo atrás, porém, esse estava perdido.

No quinto e último encontro, Dona Cristina volta para concertar a cerca, entretanto a divisória de madeira está praticamente toda desmontada. Então, ela chama Antônio e mostra suas relíquias, objetos que faziam com que ela não esquecesse coisas de sua infância, do seu casamento e do seu filho pequeno. Ela pede que Antônio guarde para ela e conta que estão dizendo no asilo que ela está perdendo a memória, mas que isso não era verdade, porque a memória dela estava guardada naquela caixinha de relíquias. Dona Cristina ajuda o Antônio a arrumar a tábua que sempre se desequilibrava e ele finalmente consegue fazer todo o percurso da pista com seu triciclo.

Para evidenciar as relações do curta-metragem com as discussões sobre memória e a narrativa descrevemos abaixo dois diálogos entre Dona Cristina e Antônio:

> Diálogo 1 – Primeiro Encontro
> CRISTINA: Bom dia! Não cumprimenta ninguém? Tu não sabe que a gente tem que cumprimentar as pessoas quando se encontram? Como é o teu nome?
> ANTÔNIO: Antônio.
> CRISTINA: Antônio?
> CRISTINA: Tu sabia que hoje é dia de Santo Antônio? Na minha família todos eram muito devotos ao Santo Antônio. Por isso o meu irmão era Antônio mas chamavam ele de Nico. Meu pai também era Antônio, chamavam ele de Toninho. Agora, meu bisavô era Antônio, mas ele tinha um codinome muito certo, eles chamavam ele de Coronel.
>
> Diálogo 2 – Terceiro Encontro

> CRISTINA: Oi, menino!
> ANTÔNIO: Oi.
> CRISTINA: Como é o teu nome?
> ANTÔNIO: Adalberto.
> CRISTINA: Adalberto! Tu sabias que na minha família tem muito Adalberto?
> ANTÔNIO: É?
> CRISTINA: O meu irmão era Adalberto. Chamavam ele de Neco. Meu pai era Adalberto chamavam ele de Bebeto. Meu bisavô se chamava Adalberto, mas chamavam ele de Marechal. Ele era um homem muito ranzinza, se achava muito importante.

Nosso plano de trabalho foi dividido em três momentos, cada um correspondente a duas horas/aula. Inicialmente, em uma roda de conversa, foram discutidos os conceitos de memória e narrativa e de como o passar do tempo faz com que as percepções relacionadas a um mesmo episódio ou pessoa se transformem. Dialogamos também sobre nossas famílias e sobre a percepção de tempo dos parentes mais velhos, como avôs e tios, que em alguns casos acabam contando várias versões do mesmo acontecimento ou que ao possuir uma memória mais debilitada vivem quase em uma atmosfera a parte.

No segundo momento foi realizada a exibição do curta. Para tanto, foram necessárias duas tentativas. A primeira ocorreu no refeitório da escola, espaço destinado as atividades que utilizam o equipamento de Datashow, contudo o aparelho não estava funcionando corretamente, pois o áudio estava dessincronizado do vídeo e não havia ninguém capacitado para solucionar o problema. A segunda, mais bem sucedida, foi feita na sala de informática, ainda que alguns dos fones de ouvidos estivessem quebrados e que o uso simultâneo de vários computadores deixasse o acesso a Internet lento.

No último momento, ocorreu uma exposição livre dos alunos sobre as sensações que o vídeo havia provocado e a construção coletiva de um painel sobre as impressões gerais que a discussão sobre os conceitos de memória e narrativa com a utilização de papel pardo, lápis e canetas coloridas. Os alunos se envolveram com o plano de trabalho, debateram criticamente o curta-metragem e expressaram sensibilidade e criatividade quanto a temática proposta, sobretudo, ao elaborarem o painel.

Considerações finais

Os curtas-metragens permitem abordar inúmeras temáticas e por possuir pequena duração e uma dinâmica mais acelerada que os longas-metragens tendem a capturar com

maior facilidade a atenção dos alunos dos diferentes idades e níveis, sem se tornar importuno ou cansativo. Nossa experiência com a utilização do portal do projeto "Curta na Escola", em geral, e do curta-metragem "Dona Cristina perdeu a memória", em especial, em uma turma da 6ª série foi muito significativa na medida em que a turma se envolveu com a discussão e realizou com entusiasmo as atividades propostas.

Os alunos compartilharam seus saberes e memórias com o grande grupo, e após a exibição do curta alguns se identificaram com o Antônio e com a Dona Cristina, enquanto que outros relataram situações que vivenciaram em seu contexto familiar. Ao final do plano de trabalho todos construíram de maneira coletiva um painel que englobou as impressões suscitadas pelo curta como, por exemplo, a relação das crianças com os idosos, a desvalorização do 'velho' pela sociedade, a fluidez da memória e a passagem do tempo, nesse caso, marcada pelo relógio esquecido na cerca e pelo 'tic-tac' do patinho amarelo entre as cenas.

Por fim, um dos aspectos que merece ser salientado é a necessidade de investimentos na formação continuada que qualifique os profissionais da educação para lidar de maneira proveitosa com as TICs. Pois, apesar da presença de diversos recursos tecnológicos em uma parcela expressiva das escolas da rede pública, tais como, sala de informática com acesso a rede mundial de computadores e bibliotecas com equipamentos capazes de reproduzir áudio e vídeo, esse material ainda permanece, na maioria dos casos, subutilizado, pelo despreparo de professores e funcionários.

Referências:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola o compartilhamento de significados. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1435/1170>, acesso em 05 de março de 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>, acesso em 05 de março de 2013.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade**. Lembranças de Velhos. São Paulo: Ed. da USP, 1987.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: < http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/3927/3685>, acesso em 05 de março de 2013.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 59 -72, 1996.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Projeto História**, n. 15. São Paulo, PUC, 1997, p. 13-50.

TOMASI, Luciana e GOULART, Nora. **Dona Cristina perdeu a memória** (curta-metragem). Produção de Luciana Tomasi e Nora Goulart. Roteiro de Ana Luiza Azevedo, Jorge Furtado e Rosângela Cortinhas. Edição de Giba Assis Brasil. Direção de arte de Fiapo Cortinhas. Fotografia de Alex Sernambi. Trilha original de Gustavo Finkler. Porto Alegre, Casa de Cinema PoA, 2002. 13 minutos. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/curtanaescola/pop_160.asp?Cod=1454>, acesso em 05 de março de 2013.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores**: marco político. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>, acesso em 05 de março de 2013.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores**: módulos de padrão de competência. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf>, acesso em 05 de março de 2013.

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS: LOUVA-A-DEUS, COMO FOCO DE ESTUDO

Noemí de Araújo Bauer

Palavras Chave: TICs, Louva-a-deus, Insetos.

Resumo:O trabalho foi desenvolvido tendo em vista a necessidade de tratar os conteúdos de Ciências de forma contextualizada utilizando diversos recursos tecnológicos. Em vista disso, foram trabalhados conteúdos referentes aos insetos a partir do louva-a-deus o qual desperta curiosidade pelas lendas que são passadas de geração a geração de que o mesmo é 'venenoso' usando recursos tecnológicos. A partir das observações e interesses dos alunos e dos conteúdos elencados como importantes e necessários, organizou-se mapa conceitual e Webquest com perguntas contemplando-as. Muitas das questões da Webquest foram respondidas pelos alunos após contato com o pesquisador especialista em Mantódeos (louva-a-deus) por meio de *e-mail*. Estes contatos oportunizaram aos alunos aprendizado de vários conceitos científicos. Um blog foi criado para divulgar os resultados dos estudos e divulgação da importância ecológica e inofensividade do louva-a-deus.

Introdução

A escola deve tratar da realidade onde está inserida, relacionando o aluno ao seu contexto, de maneira que possa auxiliar substantivamente na ativa construção dos conhecimentos. Para que isso seja possível devem ser trabalhados conteúdos de alta vivência dos alunos, utilizando recursos tecnológicos que fazem parte do seu dia a dia.

Tendo em vista a importância de tratar os conteúdos de forma contextualizada e que o louva-a-deus é um inseto que desperta curiosidade pelas lendas que são passadas de geração a geração, os insetos foram estudados a partir dele, pois possibilita trabalhar conceitos científicos num contexto de relevância social e ambiental. A diminuição da população desse inseto nos últimos anos, nos leva a aprofundar os conhecimentos sobre ele, pois o mesmo na nossa Região é tido como 'um animal muito perigoso e que possui um veneno mortal, mais tóxico que o de cobras', e ao mesmo tempo, a maioria das pessoas os matam quando se deparam com louva-a-deus.

Como informa Jantsch (2011), a importância que o louva-a-deus tem sobre o controle biológico de outros animais sendo um inseto predador e exclusivamente carnívoro, o seu desaparecimento poderá levar ao aumento das populações dos animais que podem ser predados pelo louva-a-deus, como o mosquito da dengue, moscas, borboletas, entre outros.

Importância das TICs na Educação do Século XXI

O trabalho foi desenvolvido com a 6ª série sobre o estudo dos insetos usando vários recursos tecnológicos como e-mail, Webquest, blog, texto no Word, PowerPoint, filmagens, fotografias digitais. Tendo como objetivos estudar a morfologia, fisiologia e classificação dos insetos e algumas características dos Artrópodes a partir do louva-a-deus, levando em conta sua importância para o meio ambiente desmistificando o senso empírico de que o mesmo é venenoso, divulgando a sua inofensividade após fazer o registro de algumas atividades referentes aos trabalhos desenvolvidos, utilizando as tecnologias de informação com a finalidade de registrar as memórias do trabalho e em especial a divulgação de que o inseto estudado não é venenoso.

Assim, ao tratarmos da pedagogia midiática, não podemos mais imaginá-la como um processo em que os adultos ensinam e as crianças aprendem. Devemos interpretá-la como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças ensinam umas às outras e onde, se abrissem os olhos, os adultos poderiam aprender muito. (JENKINS, 2009, p.284).

Documentar os trabalhos dos alunos usando as novas tecnologias, não é apenas uma forma de colher informações como elementos de avaliação do aprendizado dos alunos, mas sim de analisar de forma mais aprofundada de conceber os conhecimentos que acontecem na escola.

Durante todo o tempo em que se desenvolveu o trabalho, procurou-se ter um cuidado especial com o registro de cada momento. Há muitos materiais registrados como: análise das atividades desenvolvidas, dos questionamentos, das entrevistas, produções feitas pelos alunos como textos, atividades de divulgação, e-mail trocados com o pesquisador, fotos filmagens e em especial o blog. Assim organizou-se uma entrevista para ver as concepções que as pessoas da comunidade têm sobre o mesmo, bem como para despertar o interesse nas pessoas da Comunidade e posteriormente, juntamente com os alunos repassou-se alguns esclarecimentos relevantes sobre a sua inofensividade.

Na sociedade que vivemos em que a informação pode ser acessada em todo momento e em qualquer lugar, onde as produções podem ser postadas nas diversas mídias a educação precisa apropriar-se dos complexos conhecimentos relacionados com as novas tecnologias de informação e comunicação, permitindo assim que os alunos sejam protagonistas de sua história. Portanto, é fundamental que os espaços escolares oportunizem interação entre professores, alunos e sociedade nas produções, utilizando as diversas mídias.

Neste sentido, para que a escola não deixe de ser um centro de propagação de saberes e importante ponto de referência na vida dos alunos, precisa introduzir no currículo as novas tecnologias, Jenkins (2009, p.32-33) comenta:

> A cultura da convergência é o futuro, mas está sendo moldada hoje. Os consumidores terão mais poder na cultura da convergência – mas somente se reconhecerem e utilizarem esse poder tanto como consumidores quanto como cidadãos, como plenos participantes de nossa cultura.

Desta forma, a escola encontra nas tecnologias de informação uma ferramenta de grandes potencialidades pedagógicas, pois possibilita aos diversos atores envolvidos intervir e modificar a realidade em que se encontram de forma harmoniosa e educativa.

Mais do que fornecer informações, é fundamental que o ensino de Biologia se volte para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao educando lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, enfim, compreender o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos [...] (SOEK, 2009, p.15).

No início de cada ano letivo é fundamental que o planejamento tenha como foco a orientação dos alunos na construção de conhecimentos científicos que possibilitem criar condições para que possam vivenciar seu protagonismo, permitindo assim autonomia e novos olhares sobre o mundo e ao mesmo tempo em que esses conhecimentos sejam utilitários e voltados para a formação de cidadãos comprometidos. Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar nas aulas de Ciências a alfabetização científica, que leve o aluno a usar corretamente os termos científicos, mas principalmente entendê-los, compreendê-los e utilizá-los no seu cotidiano.

Neste sentido Soek (2009, p.9), afirma que [...] ”a educação deve estar comprometida com o desempenho total dos protagonistas do ensino e aprendizagem, educandos e educadores, gestores e dirigentes, famílias e comunidade.”

Foram essas concepções que motivaram o desenvolvimento deste trabalho, desde o planejamento até a definição dos conteúdos, para que o ensino de ciências não levasse em conta apenas preocupação acadêmica, voltada somente à memorização de conteúdos e conceitos, mas também à formação cidadã, levando em consideração a alfabetização científica. Durante o trabalho teve-se um direcionamento especial para que os alunos fossem capazes não só de identificar os vocabulários científicos referentes aos animais, neste caso os

artrópodes e insetos, mas também de compreender esses conceitos e refletir sobre os mesmos, usando, sobretudo os recursos tecnológicos que hoje são disponibilizados e que eles têm facilidade de usá-los. Nas palavras de Soek (2009, p.14):

> Uma Biologia que promove uma abordagem metodológica por meio de atividades integradoras, situando como ponto de partida a realidade do educando. Este, na condição de estimulado, procura participar e debater as questões sociais, em prol das mudanças que se fizerem necessárias no âmbito individual e comunitário.

O município de Independência, localizado na região Fronteira Noroeste do estado do Rio Grande do Sul tem sua principal fonte de renda a agricultura onde a principal cultura é a soja.

O trabalho foi desenvolvido na disciplina de Ciências Naturais, com a 6ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino, durante o período de 21 de fevereiro a 30 de maio de 2011, na Escola Estadual de Educação Básica Amélio Fagundes, que é a maior escola do Município, sendo um importante ponto de referência para a comunidade onde está inserida. No ano de 2011, em que foi realizado o trabalho tinha cerca de 700 alunos, funcionando nos três turnos, com turmas de 1ª série do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. Procura-se contemplar a filosofia da Escola nas atividades pedagógicas buscando Construir coletivamente uma educação para a autorrealização, participação, compromisso com a vida e a transformação social. Todos estão envolvidos, portanto, num processo de construção coletiva do conhecimento tendo como pressuposto a formação continuada, interagindo com os alunos e demais sujeitos na construção coletiva do conhecimento, objetivando a formação de cidadãos conscientes da realidade em que vivem.

O IDEB da Escola referente às séries finais do Ensino Fundamental, etapa em que foi desenvolvido o projeto pedagógico, conforme o senso de 2009 é de 4,4 um pouco maior que a média geral do Município que é de 4,1.

A turma composta por 33 alunos, sendo maioria do perímetro urbano, muitos com acesso a computador e internet e outros recursos tecnológicos. Inicialmente tinha vários problemas de relacionamento na turma, muitos tinham falta de atenção e de concentração durante as aulas e como a maioria mora na cidade, não tinha o hábito de observar o meio em que vivem principalmente os animais, nem de estarem em contato com os mesmos, de preservarem, enfim não eram sensibilizados quanto a esse assunto tão importante para o equilíbrio dos ecossistemas.

Para iniciar as atividades, primeiramente os alunos observaram um louva-a-deus que estava sendo criando em um terrário. Como a turma era muito grande também manusearam um exemplar fictício de bicuit para as observações morfológicas externas mais detalhadas como: segmentos do corpo, nº de patas, antenas e asas e também para perderem o medo além de não estressarem o animalzinho. Nesta primeira observação surgiram muitas falas, perguntas e conclusões como: o que é filo? Por que o louva-a-deus é venenoso? Por que chamam de louva-a-deus? Tenho medo. Ele pica? O que ele come? Olhei o louva-a-deus e ele queria me morder. Se os olhos ficam do lado, como pode enxergar para frente? As patas da frente tem 'joelhos' são diferentes das outras, elas tem garras. Qual o tempo de vida dele? Não viram ruga (na forma empírica corresponde ao estágio larval de um inseto)? Existe o casal? Para poder desenvolver nos alunos a habilidade de observação, sugeri como tarefa de casa que procurassem um louva-a-deus e observassem com atenção e relatassem as observações feitas.

A partir desse contato, começaram as observações do inseto, foram anotadas as falas dos alunos e selecionados alguns conceitos/conteúdo científicos que foram explorados como: segmentos do corpo, número de patas, antenas, asas, ecdises, exoesqueleto, circulação, respiração, reprodução, visão. Para viabilizar a construção dos conhecimentos a partir disso organizou-se uma Webquest para trabalhar os conceitos e conteúdos que despertaram curiosidade nos alunos e os que constam no planejamento sendo, portanto, selecionados como importantes e necessários. Essa e a maioria das atividades foram desenvolvidas em grupos. Os alunos mantiveram contato por e-mail com o pesquisador Dr. Lauro Jantasch, especialista em Mantódeo (louva-a-deus), respondendo assim a maioria das questões da Webquest.

Faz-se necessário conhecer os avanços científicos e tecnológicos para trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada, possibilitando aos alunos a construção dos conhecimentos de forma contextualizada. Possibilitar discussões do contexto dos alunos de forma problematizadora e crítica é papel da escola do século XXI. Para isso, a disciplina de Ciências aliada às tecnologias de informação e comunicação são elementos fundamentais na trajetória escolar do nosso aluno.

O educador deve trabalhar os conteúdos de forma problematizadora e interdisciplinar, tendo em vista o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo para que o educando seja

capaz de tomar decisões frente a questões da sociedade na qual está inserido (SOEK 2009, p. 28).

Demo (2009, p.134) propõe que [...] "temos que restaurar a escola para ela se situar nas habilidades do século XXI, que não aparecem na escola. Aparecem em casa, no computador, na Internet, na lanhouse, mas não na escola. A escola usa a linguagem de Gutenberg, de 600 anos atrás".

Assim, pensando num currículo onde o enfoque não tivesse apenas a preocupação acadêmica, voltada à memorização de conceitos e conteúdos, mas também à formação cidadã, contemplando o uso dos recursos tecnológicos é que se direcionou o trabalho. Desta forma, torna-se importante capacitar os alunos não só na identificação de vocabulários científicos referentes aos insetos a partir do estudo do louva-a-deus, mas também da compreensão desses conceitos e refletir sobre os mesmos ampliados pela presença das tecnologias. Entende-se que os recursos tecnológicos são fundamentais para integrar as vivências dos alunos os quais fazem parte do cotidiano dos mesmos. O uso do computador nas atividades escolares hoje é um meio de atrair/cativar os alunos possibilitando a continuidade de interação entre alunos, professores e comunidade durante e após o estudo dos conteúdos propostos. Sobre o uso da informática, destacam Fagundes, Sato e Maçada (2004, p.24).

> O uso da informática na avaliação do indivíduo ou do grupo por meio de projetos partilhados permite a visualização e a análise do processo e não só dos resultados, ou seja, durante o desenvolvimento dos projetos, trocas ficam registradas por meio de mensagens, de imagens, de textos. "É possível, tanto para o professor como para o próprio aluno, ver cada etapa da produção, passo a passo, registrando assim o processo de construção."

Portanto, o uso dos recursos tecnológicos na educação permite além de trabalhar os conteúdos de forma mais dinâmica, possibilita também que a avaliação do aluno seja feita de maneira integradora e contextualizada, pois as diferentes etapas da construção do conhecimento podem ser registradas e acompanhadas passo a passo.

Segundo Jenkins (2009, p.41-42) afirma que "Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias".

Neste momento surge um desafio de como tornar o aprendizado em sala de aula um momento prazeroso, capaz de envolver o estudante. Esse é um grande desafio tentar integrar o currículo cultural ao currículo tradicional adotado pela escola. Devemos, portanto,

desenvolver uma nova didática, considerando que o uso de tecnologias é comum no dia a dia dos alunos e é fundamental o seu uso para que se tenha um ambiente motivador, que instigue a sua curiosidade, tornando-os não apenas um receptor, mas também produtores de mensagens, fazendo com que se sintam protagonista na história da sociedade a qual fazem parte.

Tecendo considerações, Las Heras (2010, p.10) diz "Se há, portanto, um projeto pedagógico adequado por trás do uso das TICs no ambiente escolar, seu uso pode, sim, ser um fator de atração".

A importância do conhecimento veiculado pela escola necessita estar integrado às novas tecnologias, de modo que o aluno como protagonista na construção de conhecimentos possa se apropriar das mesmas. O interesse e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o uso das tecnologias, permitindo assim, contemplar novas práticas onde se pode aliar tecnologia com educação. Segundo Moran (2010, p.11).

As salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação on-line, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. Conforme Blades (1999, p.46).

> Na medida em que entramos no século XXI, é chegada a hora dos professores se concentrarem em um conjunto de habilidades básicas como leitura, escrita, computação e outras habilidades como meio de mudança social necessária para acompanhar as inovações tecnológicas. Essas novas habilidades formam o novo 3 Rs do século XXI: razão, revolta e responsabilidade.

É urgente que o educador do século XXI insira em suas práticas de ensino-aprendizagem as novas tecnologias, onde os conhecimentos prévios e a facilidade que os alunos têm referentes ao uso das tecnologias sejam incorporados na sala de aula.

O papel das tecnologias na vida cotidiana da escola é fundamental para inserir professor, alunos e comunidade na construção coletiva onde uns aprendam com os outros. Neste sentido hoje se tem importantes ferramentas colaborativas em que todos os atores podem se envolver. Cada um participa com as suas opiniões, criando assim um envolvimento possível de aprendizado colaborativo.

Embora a tecnologia seja um elemento da cultura bastante expressivo, ela precisa ser devidamente compreendida em termos das implicações do seu uso no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão é que permite ao professor integrá-la à prática pedagógica.

Considerações Finais

Nesta perspectiva, as TICs foram contempladas durante o desenvolvimento do projeto a como o uso de várias ferramentas como Web Quest, troca de e-mails com pesquisador e o Blog, tornando com isso um espaço de interação entre os atores envolvidos, possibilitando assim aprendizagens significativas com o uso de tecnologias da informação e comunicação aplicada à educação.

O blog do trabalho realizado foi o principal meio de divulgação sugerida pelos alunos, através dele é possível postar as diversas informações como relatos, textos, mensagens, fotos, recados e curiosidades, permitindo que as mesmas estejam simultaneamente acessadas em diferentes lugares e por diversas pessoas. Com isso motivou-se os alunos a continuar participando dos estudos sobre o assunto a partir de novas postagens e comentários. Além de proporcionar a oportunidade de trabalhar com novas tecnologias da informação de forma atrativa e colaborativa. O aluno Felipe Kopper Vargas um dos componentes do grupo que sugeriu esta estratégia de divulgação foi quem criou o Blog: http://temlouvadeus.blogspot.com, onde estão sendo feitas as postagens.

Entende-se que essa prática possibilita um caminho de gosto pelo estudo, pois o aluno está inserido neste contexto do uso das tecnologias, tornando-as atraentes. Para isso se faz necessário que o professor organize seus projetos pedagógicos adequados que contemplem o uso das TICs no ambiente escolar.

Blades(1999, p.52) ressalta que[...]"os estudantes devem ser capazes de lidar com as mudanças tecnológicas e avaliá-las criticamente. Isso irá requerer dos professores uma mudança do seu papel de autoridade e detentor do conhecimento para mentores".

O projeto mexeu com a comunidade escolar, pois os alunos procuraram divulgar as atividades feitas tentando envolver o máximo de pessoas da Escola e comunidade, sensibilizando-as sobre a importância do inseto estudado, a sua inofensividade e a necessidade de preservá-lo. Neste sentido, o blog foi a ferramenta que mais colaborou na divulgação, servindo como um referencial sobre o assunto estudado.

A experiência trouxe muita satisfação e aprendizado, pois a partir dessa prática pedagógica, entende-se que é possível usar com tranquilidade as novas tecnologias. Para a maioria dos alunos é algo rotineiro, pois os mesmos usam o computador para se comunicar através do MSN, Orkut, facebook, pesquisas na Internet e jogos. O momento atual requer uma visão diferenciada sobre a educação que a partir das atividades que utilizam os recursos tecnológicos, em especial o computador que oportuniza os professores orientar os alunos a usarem de maneira mais produtiva e educativa os diferentes recursos tecnológicos. Portanto, os recursos tecnológicos já fazem parte do cotidiano dos nossos alunos e envolve-los em atividades que contemplem o uso dos mesmos, torna-se ferramenta importante que podemos usar nas aulas, buscando assim, a superação das dificuldades de aprendizagem, impulsionando-os a edificar sua autonomia, a ser agente construtor do seu próprio conhecimento.

Contemplar conteúdos curriculares de Ciências através de uma proposta integradora levando em conta, as habilidades, as competências e as diferentes tecnologias como pontos fundamentais devem ser considerados para o sucesso na formação dos nossos alunos. Tais interações podem contribuir para a ampliação da capacidade de compreensão e atuação no mundo em que vivem.

A evolução conceitual acontece ao longo da caminhada, também se percebe o entusiasmo dos alunos nas aulas quando se trabalha as outras classes dos Artrópodes. Portanto, é possível oportunizar aos alunos, momentos importantes de aprendizagem abrindo espaços para entenderem a realidade. E como protagonistas da sua história para poderem manifestar seus desejos e necessidades, possibilitando a descoberta de significados dos conceitos científicos e a alegria de participar na comunidade, intervindo na realidade local, colaborando assim, com a preservação das espécies estudadas. As experiências de participação dos alunos, na construção dos conhecimentos possibilitam a intervenção na realidade a partir do coletivo.

O projeto ‘Louva-a-deus: Um Inseto Misterioso’, ficou entre os 21 trabalhos finalistas do Brasil na 6ª edição do Prêmio Microsoft Educadores Inovadores 2011, ficando em 2º lugar na categoria Inovação em Conteúdo, premiado no dia 03 de agosto de 2011, em São Paulo.

Refletindo sobre a aprendizagem dos alunos quando oportunizados a serem protagonistas de sua história a partir de conteúdo de sua vivência e usando as tecnologias de maneira orientada, entendemos que são capazes de construir seus conhecimentos e surpreender quanto

à criatividade e colaboração. Para isso, se faz necessário oferecer oportunidades do uso das TICs de maneira reflexiva para que todos os alunos possam vivenciar experiências na busca de encaminhamentos e soluções de problemas sociais e ambientais possibilitando-os que sejam protagonistas de sua própria história e da comunidade onde estão inseridos.

Referências

BLADES, David W. Habilidades Básicas Para o Próximo Século: Desenvolvendo a Razão, a Revolta e a Responsabilidade dos Estudantes. In:Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo? 1999. Porto Alegre. Anais. Rio de janeiro: VOZES, 1999. P. 33-61.

DEMO, Pedro. In: SALGADO, Maria U.C. (Org). Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, 2008. p.133-135 entrevista disponível no Portal do Professor no endereço: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/

FAGUNDES, Léa; SATO, L S. e MAÇADA, D. L. Aprendizes do futuro: as inovações começaram. Coleção Informática para a Mudança em Educação/Mec/Seed/Proinfo (publicado no site:http://www.proinfo.gov.br).

JANTSCH, L. José. O louva-a-deus. Mensagem pessoal. Mensagem recebida por: <noemibauer1@yahoo.com.br>. Acesso em: 23 fev. 2011.

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LAS HERAS, Antônio de. Do mundo virtual à realidade escolar. Carta na Escola, São Paulo, n.43, p.8-10, fev. 2010.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moram/significativa.htm p.5>. Acesso em: 26 out.2010.

SOEK, Ana Maria. et. AL. Mediação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: Ciências da Natureza e Matemática. Curitiba: Positivo, 2009.

GIBIBLIOTECA NAS ESCOLAS

Cássius Heron Rodrigues[1]

Palavras-chave: Quadrinhos, leitura, cultura.

Resumo:

Levado pela experiência como leitor de histórias em quadrinhos (HQ's) e como professor de Língua Portuguesa em escolas que atendem alunos que não possuem o hábito da leitura, foi desenvolvido um projeto que visa levar aos alunos o conhecimento sobre este gênero textual, através de palestra com histórico da referida mídia, bem como oportunidade de leitura em sala de aula, em biblioteca especializada e eventos diversos. O presente trabalho também propõe atividades a serem aplicadas em sala de aula, com produção textual e criação de histórias em quadrinhos pelos estudantes. Conta também com blog e uma amostra de recurso digital de leitura de gibis escaneados na tela do computador, utilizando o programa *Comic Book Reader*. As atividades tangem conteúdos que incluem gêneros textuais, material impresso e informática, trabalhados na especialização em Mídias na Educação.

Motivação e ação:

É de conhecimento de todos que a leitura, como processo de desenvolvimento da mentalidade de cidadãos críticos, que saibam interpretar o mundo ao seu redor, tem importância inquestionável. E é esse tipo de cidadão que ultimamente as entidades educacionais clamam querer formar. Porém, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas muitas vezes baseia-se nas complicadas regras de gramática, e com isso perde-se um tempo precioso das aulas que poderia ser direcionado para a leitura. Além disso, a situação econômica das classes desfavorecidas, que é o caso da maioria do público das escolas da rede municipal de Santa Vitória do Palmar, não permite que o hábito da leitura seja devidamente estimulado desde a infância com a compra de livros e o contato com a língua escrita através de recursos como jornais e revistas, que são produtos consumidos geralmente por uma camada econômica social distinta.

[1] Graduado em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Inglesa e suas respectivas Literaturas pela FURG em 2002. Atua desde 2004 como professor da rede municipal de ensino em Santa Vitória do Palmar-RS, em turmas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

O preconceito com a leitura de HQ's de décadas atrás diminuiu, visto que hoje em dia há trabalhos acadêmico e até setores de universidades especializados no assunto, bem como cursos. Fora do ambiente mais intelectualizado, porém, e mesmo em meio a alguns profissionais da educação, essa modalidade de leitura ainda é vista com receio, como leitura infantil e literatura não levada a sério. Mas fato é que atualmente as HQ's são amplamente utilizadas como meio de comunicação. Atualmente existem publicações destinadas ao público adulto, com temas variados: históricos, biográficos, religiosos, explicativos, eróticos, publicitários, educativos, adaptações literárias, institucionais, cidadania, sem falar da febre atual: o mangá. Mas nunca devemos esquecer a função principal da linguagem literária, chamada função poética: entreter. E o entretenimento que a leitura proporciona é sadio, proporciona cultura e prazer enquanto enriquece o vocabulário e exercita a imaginação e a concentração.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam a utilização das HQ's no ensino da Língua Portuguesa, mas embora faça parte do currículo escolar, na maioria das vezes os professores trabalham apenas com a teoria, nomes dos elementos que compõem as histórias (balões, onomatopeias e outros) ou proporcionam somente a leitura de tiras jornalísticas, charges e histórias publicadas nos livros didáticos, fora de seu contexto original. Raramente os alunos vivenciam a leitura com uma publicação especializada, ou seja o "gibi" propriamente dito. Atualmente essas oportunidades estão crescendo, pois o Ministério da Educação tem enviado cada vez mais às escolas obras literárias neste formato, porém cabe aos professores se informarem sobre os recursos da biblioteca escolar. Confirmando essa tendência, mesmo a Prova Brasil realizada em todo o país, utiliza-se deste formato de mídia e texto em seus testes. Segundo Bandeira (2009, s/p):

> Nos últimos anos, as HQ's ultrapassaram as fronteiras das prateleiras das bancas de jornal. Em 2007, 14 milhões de alunos das redes públicas de ensino de todo o país tiveram acesso aos clássicos da literatura nacional em formato de texto, histórias em quadrinhos e imagens, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com a revista Carta na Escola (Agosto de 2012, p.59) em uma resenha do livro Idade Mídia – A comunicação reinventada na escola, mais importante do que a utilização de textos em diversos gêneros, é necessário "(...) levar o aluno a descobrir que mais

importante do que saber o que pode a mídia fazer por ele, é experimentar o que ele pode fazer com a mídia".

Fazendo referência ao uso dos "gibis", a mistura do conteúdo escrito com a arte visual pode ser considerada como um gênero textual distinto, bem como um formato diferenciado de texto, que não implica obrigatoriamente em palavras, mas numa estrutura de linguagem a ser inferida pelo leitor. Além disso, por ser um formato específico de texto, a história em quadrinhos pode abrigar diferentes gêneros ou subgêneros, tais como: humorístico, biográfico, histórico, de aventura, adaptação literária, poética, etc.

Assim, como professor e colecionador, desde 2004 promovo nas escolas em que trabalho o contato de alunos do Ensino Fundamental, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA), com revistas em quadrinhos de gêneros diversos, tendo sempre bons resultados, como total atenção e concentração durante a leitura, primeiramente descompromissada e em aulas posteriores com trabalhos de interpretação e avaliações.

Motivado em incentivar a leitura e dispondo de centenas de edições no acervo pessoal, elaborei o "Projeto Gibiblioteca", cujo objetivo é levar aos alunos de ensino fundamental e médio um conhecimento sobre histórias em quadrinhos, tanto teórico como prático, proporcionando momento de leitura. Segue um histórico das atividades desenvolvidas até então:

2010:

- lançamento da ideia com espaço de leitura durante o 1º Encontro de Jogos Pedagógicos promovido pela SMED de Santa Vitória do Palmar;
- início do projeto na EMEF Aresmi Tavares, aulas com material teórico impresso e leitura de HQ's;
- construção do blog gibiblioteca.zip.net (com relato de atividades e resenha de obras em quadrinhos);
- campanha de doação de gibis - on line e via rádio;
- Participação na V Feira de Incentivo à Leitura de Sta. Vitória do Palmar (espaço de leitura e exposição de trabalhos de alunos).

2011:

- mudança do blog para o blogger: gibiblioteca.blogspot.com, que atualmente conta com mais de 38.000 acessos e citado em diversos sites, blogs sobre educação de várias cidades, inclusive recebeu um comentário de um cidadão Angolano.
- palestras em escolas (EMEF Getúlio Vargas, EMEF Fernando Ferrari e EEEB Manoel Vicente do Amaral), com **material teórico apresentado com slides** e leitura de gibis em sala de aula;
- Participação na VI Feira de Incentivo à Leitura (espaço de leitura e documentários sobre HQ's).

2012:

- Abertura do **Espaço Gibiblioteca** – uma biblioteca comunitária de revistas em quadrinhos;
- Palestras em escolas (EMEF Osvaldo Anselmi e EMEF Fernando Ferrari);
- Participação do **I Festival de Inverno de Pelotas** (espaço de leitura durante sarau);
- Participação na VII Feira de Incentivo à Leitura (espaço de leitura);
- Participação da I Feira Municipal de Ciências e Matemática com apresentação em slides intitulada **"Ciência dos Super-heróis"**;
- Participação na Semana da Cultura do Clube Comercial Caixeiral;
- Atividades diversas no Espaço Gibiblioteca: Palestra, leitura, pintura e interpretação – com visita das escolas São Carlos e Fernando Ferrari);
- Fechamento do Espaço Gibiblioteca.

2013:

- Participação na Feira do Livro da Praia do Hermenegildo (espaço de leitura);
- Integração às atividades do Programa Mais Educação da EMEF Getúlio Vargas.

Todas as atividades relatadas estão documentadas em foto, jornal ou vídeo (inclusive youtube), e relatadas no blog.

Acredito, pelas experiências adquiridas em minha prática profissional, que seja de suma importância ao processo de aprendizagem do educando que o professor promova a aprendizagem a partir de materiais diversos e isso também deve ocorrer com os gêneros textuais. Segundo Carvalho, o trabalho com histórias em quadrinhos se faz necessário e pertinente, uma vez que quanto mais prender a atenção do aluno mais significativo será o aprendizado adquirido. Sendo assim:

> Entre os motivos para utilizar os quadrinhos na escola, estão a atração dos estudantes por esse tipo de leitura, a conjunção de palavras e imagens, que representa uma forma mais eficiente de ensino, o alto nível de informação deles, o enriquecimento da comunicação pelas histórias em quadrinhos, o auxílio no desenvolvimento do hábito de leitura e a ampliação do vocabulário. (2009, s/p**)**

Isso é o que pretendi durante as atividades nessa trajetória. É importante relatar também que nesse período trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, e em horários vagos tinha aliberdade de desenvolver as atividades, utilizando condução, notebook, projetor multimídia e tela de projeção, apoio sem o qual seria demasiado dificultoso trabalhar.

Nos últimos meses, ao estudar os conteúdos disponibilizados no curso de Especialização em Mídias da Educação, principalmente referentes à informática, material impresso e gêneros textuais, pude desenvolver novas ideias para o trabalho regular em sala de aula, uma das quais apresento a seguir.

Considerações finais: os quadrinhos como ferramenta para produção textual

O planejamento que segue configura uma tentativa de trabalhar, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, a redação dos alunos na construção de textos utilizando o discurso direto e indireto, através do conhecimento das HQ's, além da transposição de um formato de texto para outro e o trabalho em equipe, propondo atividades que fazem, segundo o PCN de Língua Portuguesa (p. 47), "com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade".

Como justificativa para o planejamento apresentado, pode-se afirmar que com o uso das tecnologias de informação, desde programação variada da televisão, fácil acesso ao DVD

com filmes e desenhos e o advento da Internet, as crianças têm abandonado pouco a pouco o hábito da leitura de "gibis", tão comum até o início da década de 1990. Com algumas exceções, as crianças desconhecem as revistas em quadrinhos, embora facilmente reconheçam os personagens delas originados por conta de sua exposição em outras mídias, como filmes e desenhos animados. Exemplos são a turma da Mônica, de Maurício de Sousa, e super-heróis como Homem-Aranha e X-Men, da editora norte-americana Marvel Comics, Batman e Superman, da DC Comics e outros que tem constante presença em produtos diversos. Mas visto a clientela das escolas municipais onde trabalho, com crianças vivendo em condições de vulnerabilidade social, não raro encontra-se alunos com idade de até 13 anos que desconhecem personagens icônicos e suas caraterísticas peculiares, como o Cebolinha com sua troca de letras, que causa estranhamento aos leitores novatos.

Dessa forma, o desenvolvimento proposto nesta atividade começa com uma conversa com os alunos sobre seu conhecimento prévio acerca do tema, seguida de uma apresentação utilizando slides para ilustrar um histórico das HQ's, o processo de construção de um gibi com descrição dos profissionais envolvidos, os gêneros e estilos diversos, e por fim os elementos que caracterizam este tipo de texto, enfatizando os balões de fala, narrador e pensamento.

Para isso, serão utilizados recursos como projetor multimídia, edições diversas de revistas em quadrinhos, com posterior trabalho de leitura, redação e elaboração de tiras e páginas de histórias em quadrinhos, onde os alunos poderão aplicar seus conhecimentos do conteúdo programado.

Num segundo momento, serão disponibilizadas diferentes edições de revistas em quadrinhos para que os alunos manuseiem e leiam livremente, para se familiarizarem com o formato das obras. É importante que se leve material com temas para diferentes públicos, a fim de que os alunos comprovem a diversidade de assuntos e tipos de histórias. Isto pode se repetir por uma ou duas aulas, dependendo do andamento da atividade, não se pretende que o planejamentos seja rígido em nenhuma de suas etapas..

Durante a leitura pode-se solicitar que os estudantes identifiquem diferentes tipos de balões. No final da aula, sentados em semicírculo, relatam uns aos outros sobre o que leram, buscando variedades de temas. A leitura poderá ser feita em vários momentos, inclusive em laboratórios de informática, utilizando gibis escaneados que, com suas páginas compactadas

em uma pasta no formato **.cbr** ou **.cbz**, podem ser visualizadas em formato grande na tela (dependendo do tratamento que a imagem recebe) via instalação do programa CDISPLAY. AS páginas são passadas com o toque na barra de espaço, e é uma ótima pedida para que todos leiam a mesma história e comentem. O professor deverá ter cuidado ao baixar na internet as edições escaneadas por causa dos direitos autorais e pirataria. Recomenda-se fazer download de edições que estejam fora de catálogo, ou seja, não mais disponíveis para venda, assim, não prejudica as editoras, e também conscientizar os alunos quanto a essa questão.

Prosseguindo com o trabalho, o professor apresenta à turma, com material xerocado, uma história sem balões, apenas com desenhos, pedindo para os alunos contarem a história lida em forma de texto escrito, transpondo da linguagem verbal para a não verbal, e outra história ou tirinhas com balões (de fala, pensamento e de narrador) vazios para preenchimento. Assim, os estudantes trabalham também a questão do discurso direto e indireto, quando um personagem se expressa por si num diálogo e quando há a mudança para a primeira pessoa do singular (seus próprios pensamentos), além da terceira pessoa (narrador).

O professor deve solicitar aos estudantes que pesquisem e tragam para a próxima aula piadas curtas, para posteriormente elaborarem pequenas tiras em quadrinhos. Nesse trabalho, alguns alunos provavelmente irão se destacar nos desenhos, outros com a forma de contar a piada, outros ainda na caligrafia, organização, pintura, etc.

Em seguida, para a atividade final, elege-se um tema relevante para a turma ou comunidade, por sorteio ou outro meio de escolha, para que, em grupo de três ou quatro alunos, elaborem uma página de história em quadrinhos. Os trabalhos podem ser expostos na escola para os colegas de outras turmas ou no mural em dias de reunião de pais.

Com as atividades propostas, pode-se avaliar a participação dos alunos e seu envolvimento com a prática da leitura e composição, bem como a relação com os colegas e sua motivação como leitores, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (p.36): “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, [...]. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura”.

Referências bibliográficas:

BANDEIRA, Mauro César. **Por que trabalhar com quadrinhos em sala de aula?** 2009. Disponível em http://maurobandeiras.blogspot.com.br/2009/03/por-que-trabalhar-com-quadrinhos-em.html. Acesso em 22/11/12.

CARVALHO, Juliana. **Trabalhando com quadrinhos em sala de aula.** 2009. Disponível em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0116.html. Acesso em 22/11/12.

HAMZE, Amelia. **Histórias em quadrinhos e os Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2012. Disponível em http://educador.brasilescola.com/trabalho-docente/historia-quadrinhos.htm. Acesso em 21/11/12.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1997.

Revista Carta na Escola. Edição nº 68, Agosto/2012. Editora Confiança.

SOARES, Ana Paula Campos Cavalcanti. **TRABALHANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.** 2010. Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23963. Acesso em 22/11/12.

LETRAMENTO DIGITAL E AS TIC COMO MEIO DE INSERIR PRÁTICAS DIGITAIS COM UNIVERSITÁRIOS DE EAD

Jossemar de Matos Theisen[1]
Camila Gonçalves dos Santos [2]

Palavras-chave: **letramentos digitais, universitários, EAD**

Resumo: O presente artigo tem por objetivo refletir, dentro de uma perspectiva sociocultural, como o letramento digital e as TIC podem inserir práticas digitais no meio acadêmico na modalidade de EAD. Na última década, com as transformações tecnológicas, a inserção das TIC tem trazido muitas possibilidades e benefícios para a educação, principalmente nos cursos universitários de EAD. Nesse contexto, pode-se destacar que a EAD, cada vez mais, insere pessoas no meio acadêmico, e isso gera a necessidade de se ampliar os conhecimentos das ferramentas tecnológicas para que os estudantes interajam em práticas de letramentos digitais. Nem sempre, porém, esse pré-requisito é satisfatoriamente atendido, pois muitas pessoas passam a ter acesso ao computador com internet somente quando ingressam em cursos universitários em modalidade de EAD. Pode ser considerada uma pessoa letrada digital aquela que consegue se inserir em práticas digitais e não apenas no manuseio das ferramentas tecnológicas. Para diagnosticar e caracterizar práticas de letramentos digitais na modalidade de EAD foi realizado um estudo de caso com três universitários do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Pelotas, cujos resultados são discutidos no decorrer deste artigo. Identificou-se que esses acadêmicos se sentem inseridos em relação às práticas de letramentos digitais desenvolvidas pelo curso.

Introdução

Refletir sobre o letramento digital e as TIC no contexto universitário, em modalidade de Educação a Distancia (EAD), pode ser muito instigante. Supõe-se que esses alunos, ao ingressarem no curso, já conheçam ou tenham algum conhecimento no manuseio das ferramentas tecnológicas, para conseguirem se inserir em práticas letradas digitais proporcionadas pelas disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Desde que a EAD surgiu, seu intuito é a democratização do ensino, atendendo as pessoas que residem em cidades distantes das instituições universitárias.

[1] Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, sob orientação do professor Dr. Vilson Leffa. Professora no Curso de Letras Licenciatura e tutora no Curso de Letras- Espanhol de EaD da Universidade Federal de Pelotas, jossemarm@yahoo.com.br
[2] Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, sob orientação do professor Dr. Vilson Leffa. Bolsista da FAPERGS- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. camilagds@gmail.com

Esse artigo procura refletir sobre as seguintes questões: Os alunos, quando iniciam um curso em modalidade de EAD, possuem conhecimentos em relação ao uso de recursos tecnológicos, especificamente computador com acesso à internet? O curso oferece capacitação para os alunos que não tinham contato anterior com o computador e internet? Como esses estudantes universitários de EAD se constituem sujeitos em práticas de diferentes produções textuais oferecidas pelo curso? Para responder a essas indagações foi realizado um estudo de caso com três alunas do curso de Letras Espanhol, também conhecido como FPELE - Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira, o qual faz parte do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da Universidade Federal de Pelotas.

Como suporte teórico para a análise dos dados tem-se como parâmetros alguns teóricos dos Novos Estudos dos Letramentos: Street (2003), Soares (2004), Gee (2004), Dionísio (2007), Fischer (2007), Kleiman (2007, 2010), Vóvio (2007) e Rojo (2009). Além desses, os teóricos que abordam sobre o letramento digital: Cope & Kalantzis (2000), Buzato (2006), Frade (2011), Coscarelli (2011) e Lea & Jones (2011). Os primeiros estudos sobre letramento focalizavam apenas as habilidades de saber ler e escrever, mas atualmente essa definição considera que se deva ir a muito além desse processo. Dentro dos Novos Estudos dos Letramentos pode ser considerado um sujeito letrado quando este estiver inserido em diferentes práticas sociais e atuar dentro das mesmas, podendo estar relacionadas tanto ao suporte impresso quanto ao tecnológico. O presente texto aborda inicialmente sobre: Uma perspectiva sociocultural: novos estudos dos letramentos depois passa abordar sobre o letramento digital e as TIC como meio de inserir práticas digitais no contexto acadêmico; Em seguida a parte da pesquisa realizada, Estudo de caso de estudantes universitários de EAD e por último as Considerações Finais.

1 Uma perspectiva sociocultural: Novos estudos dos letramentos

Os Novos Estudos dos Letramentos estão relacionados a determinadas práticas sociais específicas. Segundo Street (2003), existem várias práticas sociais em diferentes contextos, e por isso o termo letramento (no singular) passaria a ser escrito e usado como letramentos (no plural). Também os autores que seguem a linha do *New Londow Group* (1996), usam o termo "multiletramentos", os quais abordam a leitura e escrita em uma perspectiva que vai além da linguagem verbal, por fazer o uso de outros recursos semióticos.

Essa linha de estudos sobre Novos Estudos dos Letramentos considera o letramento não como a aquisição de habilidades, mas como prática socialmente situada, construída, significada e negociada. Nestas abordagens sociológicas de letramentos, baseadas em estudos etnográficos, ou seja, os efeitos do letramento mudam conforme variam os contextos sociais, acaba-se levando ao reconhecimento da ocorrência de múltiplos letramentos, que são analisados a partir de eventos de letramento que ocorrem dentro de diversas práticas letradas (STREET, 2003).

Outros teóricos que enfatizam os Novos Estudos dos Letramentos (GEE, 2004; DIONÍSIO, 2007; FISCHER, 2007) consideram leitura e escrita situadas em práticas sociais específicas e definem letramento como um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto (DIONÍSIO, 2010). Por ser a leitura uma prática de letramento e esta constituir-se como um elemento cultural que ultrapassa a decodificação e se estende no decorrer de toda a vida dos indivíduos, essa prática é entendida como prática(s) de leitura no plural (VÓVIO, 2007; KLEIMAN, 2007).

Nos últimos anos os Novos Estudos Letramentos têm estendido suas pesquisas, pela ampliação das tecnologias no contexto da sociedade. Desse modo surge uma nova pedagogia para que os sujeitos possam aprender a dominar e a interagir com esses avanços tecnológicos, a pedagogia dos multiletramentos ou multiliteracies (COPE e KALANTZIS, 2000). Outra autora que também aborda sobre os multiletramentos é Rojo (2004, p.31), que define o termo multiletramento “significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos, etc.”. Desse modo, dentro da perspectiva sociocultural dos Novos Estudos dos Letramentos e Multiletramentos, destaca-se no próximo bloco deste artigo, o letramento digital e as TIC como meio de inserir práticas digitais no contexto acadêmico.

2 Letramento digital e as TIC como meio de inserir práticas digitais no contexto acadêmico

A tecnologia digital teve força com a disseminação do *Personal Computer* (PC), por volta da década de 1980. Porém, fazer uso de um computador era privilégio de poucos naquela época, sendo essa máquina utilizada prioritariamente por grandes empresas e bancos.

Na década de 1990, iniciou-se um processo de popularização dos computadores, ampliando o seu acesso, que foi chamado de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), representadas especialmente pelos computadores conectados à Internet. Assim, iniciou-se um processo da formação de inteligência coletiva, e essa revolução digital faz emergir a Cibercultura (LEVY, 1999).

Com a inserção das TIC na sociedade foi possível inserir novas formas de interação, que deram outro significado aos gêneros discursivos que circulavam na coletividade, proporcionando assim novas práticas sociais de leitura e escrita. Por exemplos, o bilhete e as cartas pelo e-mail, a conversa face-a-face pelo chat ou videoconferência; desse modo, surgiram e surgem constantemente novas formas de letramentos.

Os termos Alfabetização Digital e Letramento Digital provêm de uma tradução "*digital literacy"* que engloba os processos de aprendizagem e práticas relacionadas ao computador e suas ferramentas. O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que se vai para além do domínio de "como" se utiliza essa tecnologia; sendo necessário se apropriar do "para quê" utilizar essa tecnologia. Por letramento digital, entende-se a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e a escrita no meio digital. Ser letrado digitalmente representa a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens, sons, códigos variados, num relativamente novo formato, em hipertexto, tendo como suporte o ambiente digital.

Os letramentos digitais significam dar oportunidades para que toda a comunidade possa utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como instrumentos de leitura e escrita que estejam relacionadas às práticas educativas e com as práticas e contextos sociais desses grupos. Buzato (2006) destaca que, no conceito de letramento digital, existem três grandes eixos complementares, ou grandes aprendizagens: pesquisar na internet, publicar na Internet e comunicar-se digitalmente no meio midiático.

As autoras Coscarelli & Ribeiro (2007, p. 12) destacam que letramento digital "é o nome que se dá, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)". Uma vez que o letramento digital é uma prática que está presente em todos os contextos da sociedade. Após essas

reflexões teóricas e conceitos sobre letramentos, passa-se ao estudo de caso com três alunas universitárias em contexto de Educação a Distância (EAD).

3 Estudo de caso com universitários de EAD

A Educação a Distância pode ser considerada como uma possibilidade concreta na democratização do saber, com seus benefícios que são atualmente avaliados e reconhecidos com base em critérios técnicos, sociais e econômicos. Por isso sempre é instigante analisar os contextos de aprendizagem em EAD, principalmente quando se trata de cursos de graduação em licenciatura plena, e a formação de professores.

A abordagem dessa investigação foi dentro de uma perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002), e a metodologia utilizada para análise dos dados foi utilizada dentro de uma perspectiva Etnográfica. A pesquisa ora descrita teve o seguinte roteiro: inicialmente foram convidados alguns alunos de EAD do Curso de Letras Espanhol por mensagem através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os alunos concordaram em participar, então, um instrumento de pesquisa com perguntas abertas e fechadas foi enviado por e-mail para alunos de diferentes polos. O instrumento tinha como objetivo investigar esses alunos quanto a seus conhecimentos prévios sobre as ferramentas tecnológicas antes do seu ingresso no curso; como eles procedem a leitura online no AVA. Também como esses alunos se sentem inseridos nas práticas desenvolvidas, especialmente nas disciplinas de Produção da Leitura e Escritura I e II.

A pesquisa foi realizada com o Curso de Letras Espanhol a Distância - FPELE - Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira – que é oferecido na modalidade a distância e faz parte do CEAD (Centro de Educação Aberta e a Distância), da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Os alunos são de diferentes idades e quase todos trabalham, desde trabalhadoras domésticas, operários em agricultura, trabalhadores do comércio e funcionários de órgãos públicos como prefeituras e Brigada Militar.

3.1 Descrição do Instrumento de Pesquisa – Análises - Resultados

Os alunos selecionados para participar da pesquisa foram da turma 2, pois tinham recentemente terminado de cursar as duas disciplinas de Produção da Leitura e Escritura I e II. A disciplina I foi desenvolvida no último semestre de 2011 e a II foi no primeiro semestre de 2012. O instrumento de pesquisa foi aplicado no final do último semestre, e os alunos foram

escolhidos aleatoriamente de diferentes polos. Três estudantes colaboraram com a pesquisa respondendo e comunicando-se por e-mails com as pesquisadoras.

O instrumento de pesquisa foi constituído por 12 perguntas, com questões 'abertas' e 'fechadas'. Nas questões iniciais, os estudantes foram dirigidos a informar sobre seu contato com computador e internet antes de ingressarem no curso. Das respostas obtidas, todos já possuíam a habilidade de manuseio. As próximas perguntas, número dois e três tinham como objetivo verificar onde esses alunos têm acesso ao computador e quais programas são mais frequentemente utilizados. Os três participantes declararam ter acesso em casa, trabalho e no polo de estudos, e dentre os programas que conhecem são: Word, PowerPoint, Paint, Excel e Photoshop. A quarta pergunta se referia se os alunos estavam inseridos nas redes sociais, às quais todos declararam estar inseridos, e participavam das redes twiter, MSN, facebook, orkut e blogs.

A quinta pergunta tinha como objetivo diagnosticar se os alunos encontraram dificuldades em acessar o AVA quando entraram no curso e se houve restrições em realizar as atividades propostas. Um dos participantes declarou que não teve nenhuma dificuldade; justificou que as instruções eram bem fáceis, sendo necessário somente segui-las. Enquanto isso, os outros dois sujeitos responderam que tiveram dificuldades parciais e justificaram isso ser natural, porque nunca tinham acessado uma plataforma de estudos. Um sujeito declarou a importância dos professores-tutores que estão sempre auxiliando os alunos quando esses já possuem dificuldades.

Esses estudantes universitários em modalidade de EAD, ao declararem que tiveram um pouco de dificuldades, quando entraram no curso em relação ao uso do AVA, vêm ao encontro com o que os autores Lankshear e Knobel (2007), se referem em relação ao letramento digital. Acredita-se que para ser letrado digitalmente, o sujeito deve compreender e usar a informação em múltiplos formatos, a partir de uma ampla gama de fontes de informação. A Universidade, nesse sentido, também se preocupa e oferece uma disciplina chamada "Fundamentos de EAD", para preparar os alunos que possuem dificuldades em relação ao AVA, assim como o suporte de professores e tutores que auxiliam para uma aprendizagem eficaz. Segundo Moran (2000, p.59) "a educação a distância não é um *fast-food* onde o aluno vai e se serve de algo pronto", ela é uma construção permanente de aprendizado,

tanto por parte do aluno quanto do professor. Assim, as discussões são um componente muito importante para levar o estudante a construir seu conhecimento.

A pergunta número seis teve a finalidade de avaliar as atividades propostas nas disciplinas de Produção da Leitura e Escrita I e II, qual a atividade considerada mais significativa, e o por quê. Como respostas obtidas, dois sujeitos, destacaram o "fichamento" como uma atividade que os marcou, pois podem utilizar esse material/técnica para seus posteriores estudos; um sujeito declarou a realização de um texto argumentativo e a produção da resenha crítica, e essa tarefa fez com que refletisse mais sobre outros textos.

Estes relatos das alunas vêm ao encontro com o que o teórico Gee (2004) destaca, citando que aprender a ler e a escrever exige uma mediação entre o *mestre* e aluno, na escola e em outros contextos em que o sujeito está inserido socialmente, desenvolvendo a consciência e a criticidade. Também Gee (2004) aborda sobre as identidades assumidas pelas pessoas, que necessitam usar um conjunto de identidades para atuarem em diferentes práticas sociais nas quais estão engajadas.

A próxima pergunta, número sete, teve como objetivo identificar características sobre a navegação de leitura dos sujeitos. "Você costuma realizar as pesquisas sugeridas pelos professores, ou seja, visita e lê os links de apoio de estudo?" Dos três participantes, apenas um declarou que costuma ver os links sugeridos; os outros sujeitos visitam os links esporadicamente e justificaram a falta de tempo. A oitava pergunta tinha como objetivo verificar se esses alunos de EAD costumam ler online ou imprimem os conteúdos disponibilizados no AVA. Segue a pergunta: "Você tem alguma dificuldade em ler textos online, na tela? Se a resposta for positiva, explique o(s) motivo(s)." Os três participantes declararam que não tem dificuldade em ler online. Possivelmente se a questão se referisse à preferência quanto à leitura (se online ou em papel), talvez a resposta não fosse unânime. Já a próxima pergunta de pesquisa, número nove; Costuma imprimir os textos do AVA para estudar e realizar as atividades? Como respostas, os participantes declararam que imprimem esporadicamente os textos disponíveis para estudar, enquanto que um sujeito declarou que nunca os imprime.

A próxima pergunta, número 10, teve como objetivo verificar sobre a questão da interface, o design dos conteúdos, a organização da disciplina como um todo. Segue a pergunta: Quando o conteúdo é disponibilizado em livro virtual com diferentes interfaces,

facilita a sua leitura e a aprendizagem? Os três participantes declararam que "sim" e as justificativas foram às seguintes: "*Fica mais fácil para entender o conteúdo*"; "*Facilita muito, pois eu acredito que tudo que é mais dinâmico, colorido, chama mais a atenção dos leitores e com isso a aprendizagem flui de maneira mais fácil e rápida, pelo menos comigo é assim que ocorre*". Os sujeitos destacam a importância do design dos conteúdos para uma leitura online e também o objetivo dos conteúdos estudados em aula. A próxima pergunta, número 11, tinha como objetivo verificar se os alunos se sentem inseridos nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelo curso. Segue a questão: Você se sente inserido nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelo curso? Justifique sua resposta. Dois sujeitos declaram que se sentiam inseridos 'em parte' nas práticas. Seguem as justificativas dos três sujeitos: "*De certo modo sim". Pois só lamento de não usufruir mais, ou seja, lamento pela falta de tempo de ler livros"* (S1); *"Acho que sim, mas não consigo ler tudo o que eles pedem, faço o que precisa para as disciplinas" (*S2*); "Sinto - me inserida, as atividades são muito dinâmicas e de fácil adaptação e entendimento em sua grande maioria"* (S3*).* As justificativas demonstram um velho dilema, que é a falta de tempo para se dedicar aos estudos, leituras e atividades propostas pelos cursos de modo geral. As alunas apontaram as mesmas dificuldades que se escutam no ensino presencial, e não são relacionadas exclusivamente ao contexto digital e EAD.

A última pergunta teve como propósito avaliar as atividades em geral que foram trabalhadas nas disciplinas de Produção da Leitura e Escrita I e II. "Você pode destacar ou comentar outros aspectos que considera significativos sobre as práticas de produção desenvolvidas nas disciplinas de Produção da Leitura e Escrita I e II?" As respostas em geral destacaram que as disciplinas proporcionaram aos alunos uma capacidade de se tornaram mais críticos em relação à leitura e produções. Os sujeitos se sentiram inseridos nas produções realizadas nas disciplinas de Produção da Leitura e Escrita I e II. Os sujeitos destacaram sobre a importância de serem críticos em relação aos textos que costumam ler, e também apontaram a importância de como os futuros professores podem e devem desenvolver tal criticidade. Isso vem ao encontro da ênfase dada por Soares (1998, p. 72) de que letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, nesse caso como estudante de EAD.

Dentro da perspectiva dos Estudos dos Novos Letramentos, têm se defendido a heterogeneidade das práticas de leitura, escrita, também, o uso da língua/linguagem em sociedades letradas e tem se insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 102). Esses eventos de Letramentos a que os estudantes universitários de EAD foram expostos podem ter oportunizado o desenvolvimento de identidades profissionais coerentes com as habilitações do curso. Apesar disso, ressalta-se, como afirma (FISCHER, 2008), que nem sempre essa apresentação e experiência é condição decisiva para que os estudantes aprendam de fato e se apropriem das linguagens especializadas no domínio acadêmico. É necessário que esses alunos consigam transformar essa prática a que foram expostos e sensibilizados em eventos e ações significativas com seus alunos no futuro, quando forem atuar em sala de aula. Essa preocupação é válida, principalmente em relação às práticas que envolvem os letramentos digitais.

Considerações Finais

Diante das aceleradas e contínuas mudanças que acontecem na sociedade contemporânea, ser letrado não é um estado que se alcança, mas um processo contínuo, no qual se encontra para adquirir diferentes ferramentas de aprendizagem. Principalmente quando se trata de EAD, pode-se enfatizar que essa modalidade de ensino está mais dentro de uma perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, letramento digital, que permitem a inserção das múltiplas linguagens produzidas na era digital. Nesse âmbito, pode-se enfatizar que a tela do computador, enquanto espaço de escrita e de leitura traz, não apenas novas formas de acesso à informação, mas também pode induzir a novos processos cognitivos, novas e mais atuais formas de gerar e transmitir conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, de novos letramentos. Segundo Cope & Kalantzis (2000), há uma integração e multiplicidade de diferentes suportes em um mesmo texto, que pode ter diferentes formatos visuais, auditivos e hipermodais, como acontece no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Nesse estudo de caso, com três sujeitos de EAD do Curso de Letras Espanhol, pode-se ter um registro de como os acadêmicos se sentem inseridos nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelo curso. A internet vem se consolidando um novo meio de publicação de textos e atendendo um leitor/ciberleitor que reconfigura a cada momento o seu processo de leitura online e com o avanço da tecnologia, novos suportes e novas ferramentas de leitura e

escrita vão surgindo. As novas práticas de leitura e escrita construídas online estão apontando para a necessidade de mudanças nos espaços educacionais. Nesse sentido, a formação desse leitor - mais próxima de uma sociedade tecnológica - depende da adoção de novas metodologias e de materiais interativos nas práticas de ensino.

Referências Bibliográficas

BAUER, M. W. H.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BUZATO, Marcelo E. Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. Anais do III Congresso Ibero-Americano Educarede. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 81-86. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf; acesso em 18 de julho de 2012.

CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routldge, 2000.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 29-83.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: Revista Acta Scientiarum.Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, pp. 177-187, jul./dez., 2008.

GEE, P.J. Situated language and learning: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 7ª ed., Campinas: Papirus, 2003.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review, 1996, vol. 66, nº 1, p. 60-92.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. London: Cambridge University Press, 1984.

DESENVOLVENDO AS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM ESPANHOL POR MEIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS E DE GÊNEROS ACADÊMICOS

Fabiana Soares da Silva
Valesca Brasil Irala

Palavras-chave: Ensino online de língua espanhola; Ferramentas digitais; Leitura e Escrita de gêneros acadêmicos.

Resumo:

Tendo em vista que grande parte dos alunos que chega à universidade possui defasagens no que tange às habilidades de escrita e de leitura crítica e profunda dos textos, as quais são indispensáveis para o aproveitamento dos estudos no ensino superior, criou-se o curso "Espanhol online para alunos universitários", a fim de atenuar essa problemática e de ampliar o contato desses com ferramentas digitais, proporcionando-lhes mais autonomia. Por conseguinte, esta proposta pretende apresentar um pouco do trabalho que tem sido desenvolvido pelo Núcleo de Línguas Adicionais, um dos subprojetos do Programa de Extensão "Observatório de Aprendizagem" da Universidade Federal do Pampa (Unipampa/Bagé), em vigor desde abril de 2010. O referido projeto já ofereceu diversos cursos de línguas adicionais (inglesa, espanhola e portuguesa para estrangeiros) gratuitos à comunidade, dentre esses, se destacará um curso de espanhol ministrado a distância. As atividades desenvolvidas nesse curso foram elaboradas por meio do sistema de autoria ELO (Ensino de Línguas Online), essas, por sua vez, abarcavam diversos temas e gêneros acadêmicos. Em suma, pode-se dizer que este trabalho é bastante significativo, pois além de oportunizar um espaço de ensino-aprendizagem da língua espanhola e de desenvolvimento das habilidades escrita e leitora, também nos possibilita mostrar que é possível ensinar a língua-alvo a partir de gêneros acadêmicos, partindo de temas que possam servir de alguma maneira para a vida acadêmico-profissional dos aprendizes e ainda, contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica e para a formação acadêmica dos graduandos dos cursos de Letras da Unipampa e das demais universidades da região.

Introdução:

Ao longo desses últimos anos, diversos estudos têm mostrado que a maior parte dos alunos que chega à universidade possui uma grande deficiência no que tange às habilidades de escrita e de leitura crítica e profunda dos textos, habilidades essas indispensáveis para o aproveitamento dos estudos no ensino superior (SAMPAIO e SANTOS, 2002 *apud* VÍRSIDA, 2006). Segundo Levy (1999), as TIC'S (Tecnologias da Informação e da

Comunicação) permitem superar as barreiras de tempo e espaço no processo educativo e abrem caminho para maior comunicação e interação entre os sujeitos envolvidos.

Ademais, acredita-se que as ferramentas digitais facilitam uma participação ativa no processo de aprendizagem e potencializam os usuários com relação ao desenvolvimento das habilidades, visto que proporcionam a esses variados conhecimentos e um melhor aproveitamento para a aprendizagem em si. Partindo do pressuposto de que os alunos universitários estão diariamente em contato com distintos gêneros acadêmicos e que, na maioria das vezes, não tiveram um contato prévio com tais gêneros, criou-se o curso de "Espanhol online para alunos universitários" a fim de atenuar essas deficiências, ampliando o contato desses com ferramentas digitais e proporcionando-lhes mais autonomia.

Assim sendo, o presente trabalho é resultado da experiência de uma ex-bolsista do projeto Núcleo de Línguas Adicionais (NLA), vinculado ao Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem (Unipampa/Campus Bagé), em vigor desde abril de 2010, com o objetivo principal de oferecer cursos de línguas adicionais gratuitos às comunidades de Bagé e região, para diferentes faixas etárias.

O NLA também tem como finalidade direcionar cursos para a formação continuada dos professores da educação básica atuantes nas áreas de línguas adicionais, bem como aos graduandos dos cursos de Letras da instituição e das demais universidades da região. O mesmo tem atuado junto aos alunos da Educação Básica, aos docentes da própria UNIPAMPA e das universidades vizinhas e ainda, em parceria com os funcionários da Prefeitura Municipal de Bagé, buscando aprimorar este espaço e mantê-lo como um local de integração entre a Educação Superior e o Ensino Básico.

Em resumo, esse projeto objetiva promover o desenvolvimento inicial e/ou aprimoramento de conhecimentos referentes às línguas inglesa e espanhola, tanto para os alunos da educação básica e do ensino superior, quanto para os professores de ambos os níveis da região; de modo a oferecer mais um espaço de estágio curricular e/ou atividades complementares aos alunos graduandos dos cursos de línguas inglesa e espanhola, promovendo ao mesmo tempo um espaço de reforço para os demais acadêmicos dessa mesma instituição que apresentam dificuldades de aprendizagem no que tange as línguas em questão.

Cabe ressaltar que neste trabalho, nos deteremos exclusivamente ao ensino de língua espanhola e como tal, as propostas aqui expostas serão voltadas ao ensino-aprendizagem da

mesma. Além do curso de Espanhol Online para alunos universitários, foram também oferecidos outros cursos nessa língua como, por exemplo, Conversação em Espanhol, Espanhol Básico, Produção Oral e Escrita em Espanhol, etc., com o intuito de se trabalhar com diversas habilidades, atendendo assim às diversas demandas da comunidade em geral.

Metodologia e aporte teórico utilizados:

Este projeto, de modo geral, compreende um público bastante diversificado, desde funcionários públicos da Prefeitura Municipal de variados setores administrativos até estudantes e professores de diversas áreas de ensino e de distintas faixas etárias, pois acreditamos que trabalhar com essa mescla possa ser bastante produtivo para a aprendizagem desses sujeitos. Além dessa diversidade, a maioria dos alunos era estudante de áreas diferentes e havia também aqueles que há muito tempo não tinham contato com o ensino. Desse modo, essa experiência ajudou a enriquecer amplamente o ambiente de aprendizagem, uma vez que os aprendizes puderam compartilhar e intercambiar conhecimentos e experiências de todos os tipos.

Quanto às atividades desenvolvidas no decorrer do curso, essas, de modo geral, foram elaboradas por meio do sistema de autoria ELO (Ensino de Línguas Online) desenvolvido por Leffa (2006). Esse programa de computador foi batizado pelo referido autor como uma Ferramenta de Autoria, isto é, como uma FAP (Ferramenta de Autoria do Professor) com vista para a produção de arquivos digitais, podendo conter texto escrito, imagem, som e vídeo. Pode-se dizer que "uma FAP é um sistema que produz uma atividade, no caso, uma atividade de ensino". A mesma tem a capacidade de instrumentar o docente para ensinar línguas por meio da rede nacional de computadores e também de ampliar a ação do mesmo para além da sala de aula, de modo a torná-lo presente até mesmo na Educação a Distância (EAD). Isto significa dizer que todas as atividades propostas foram realizadas virtualmente, logo, todas as aulas foram ministradas à distância.

Para tanto, as aulas ministradas tiveram como material de apoio o ensino a partir de gêneros discursivos e, para dar embasamento a esta perspectiva teórica, utilizamos os gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin. De acordo com Fiorin (2008, p.61): *"O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na*

vida por meio dos enunciados concretos, e ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem". Para Bakhtin (2006), os enunciados sempre projetam as condições específicas e as finalidades de um referido campo, tanto pelo seu conteúdo temático quanto pelo estilo da linguagem. Esse conteúdo temático, por sua vez, nos possibilita trabalhar com variados gêneros e, ao mesmo tempo, ampliar o contato dos alunos com diferentes áreas do conhecimento.

Para dar mais sustentação a essa linha de pensamento a partir da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, utilizamos a mesma em diálogo com outras concepções dos estudos da linguagem e do ensino de língua que privilegiam o texto, pois,

> (...) na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos (...) contribuem para um trabalho efetivo com a língua, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades. (BRAIT, 2000, p. 16).

Além disso, segundo Marcuschi (2002): "(...) é impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos". Portanto, produzir linguagem significa produzir discursos, esses que, por sua vez, inevitavelmente pertencerão a algum gênero.

Quanto aos procedimentos, primeiramente, a estagiária enviava por email todos os materiais que seriam utilizados em cada aula em uma pasta zipada, contento atividades e textos base e de apoio. Esses materiais eram enviados sempre no mesmo dia e horário previamente marcados com o grupo. De modo geral, os aprendizes tinham duas horas reservadas somente a eles, isto é, os mesmos poderiam entrar em contato com a bolsista por meio das redes sociais MSN, Twitter, Blog, Skype e pelo próprio email para tirarem suas dúvida e/ou pedir mais informações.

Após o término das atividades propostas, era solicitado que cada aluno enviasse o seu relatório desempenho (disponível na última página das atividades desenvolvidas no ELO) para que essas pudessem ser validadas. Nesse relatório, constava o desempenho que os discentes haviam tido em cada atividade (quantas perguntas eram propostas e quantas o aluno havia respondido; a sua porcentagem de acertos; dia e hora em que havia feito a atividade e o tempo que levou para fazê-la, etc.).

Abaixo seguem dois exemplos de atividades desenvolvidas no sistema ELO. A primeira imagem mostra uma atividade de múltipla escolha em que os alunos deveriam ler o texto base (lado direito), depois ler a pergunta (lado esquerdo) e por último marcar uma das quatro opções propostas. Se o aluno se equivocasse, seriam dadas algumas dicas e o mesmo teria a oportunidade de seguir tentando até descobrir a opção correta. O professor poderia averiguar se o aprendiz havia tido dificuldade para fazer as atividades com base em seu escore final (evidenciado no relatório de desempenho).

Figura 1 – Atividade de múltipla escolha

Enquanto isso, nas atividades de *close*, os discentes deveriam responder no espaço em branco que havia na parte inferior da tela o que lhes era solicitado e só depois clicar em "OK" para saber se estava correto ou não o que cada um havia posto. Se a questão lhes parecesse muito difícil, os mesmos poderiam ler algumas dicas através do ícone "?" e se quisessem passar para o próximo espaço a ser completado, deveriam clicar na seta para frente ">". Caso a resposta estivesse certa, o programa automaticamente passaria à próxima questão/frase.

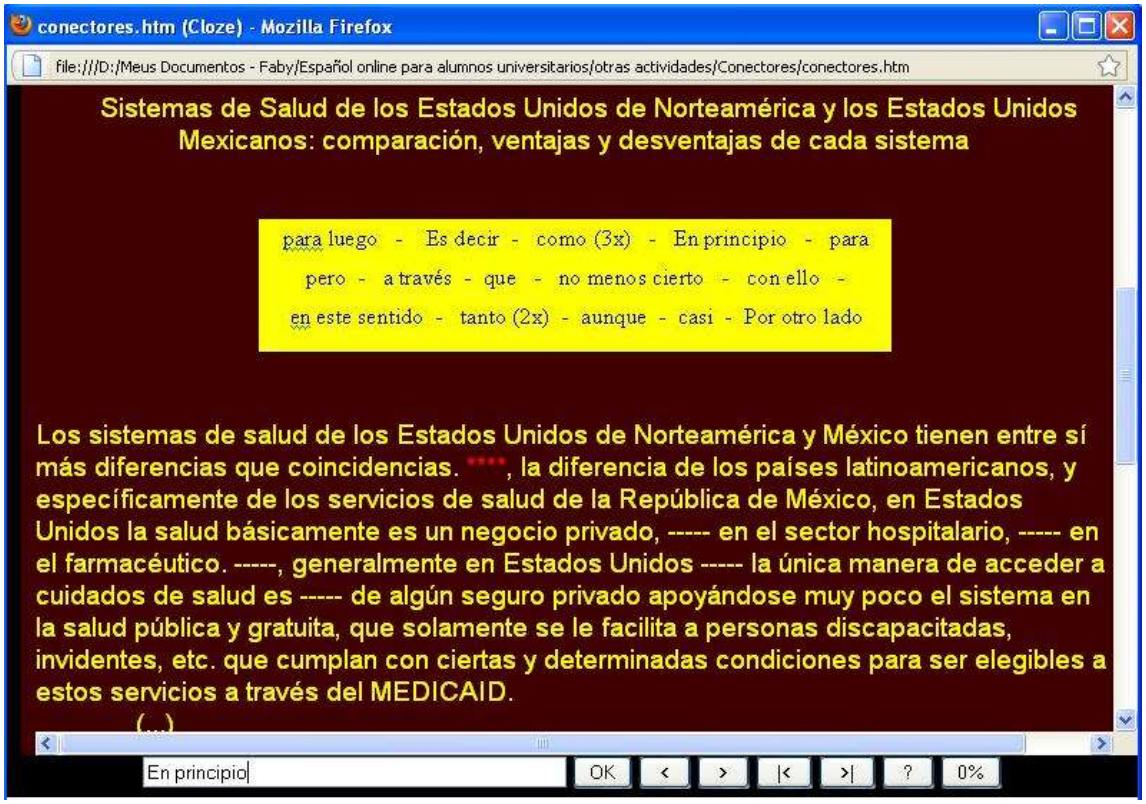


Figura 2 – Atividade Close

Ainda que o ELO nos permitisse desenvolver diversas atividades de ensino e no final pudéssemos receber o relatório de desempenho dos alunos para termos controle sobre o seu processo de aprendizagem, o mesmo nos parecia muito limitado, em alguns aspectos. Dentre essas limitações, sentimos a necessidade de criar um espaço onde a dinâmica das aulas não se restringisse somente a aluno-professor, mas que também pudesse ser compartilhado por todos e que os discentes pudessem interagir entre si, visualizar e comentar as postagens de seus colegas. Assim sendo, o blog que a estagiária havia feito há um tempo foi reativado para suprir essa necessidade, conforme pode ser visualizado nas imagens a seguir:

Figura 3 – Primeiro tópico criado para introduzir curso

Nos tópicos abaixo, é possível observar os comentários de alguns alunos, ou melhor, as suas primeiras apresentações, um dos poucos momentos que eles puderam ter acesso às produções de todos. Também se aproveitou esse espaço para o compartilhamento de arquivos, como vídeos e textos adicionais, por exemplo, a fim de que esses pudessem ampliar o contato dos aprendizes com a língua-alvo.

Figura 4 – Comentários dos alunos

Em suma, acreditamos que por meio de gêneros discursivos, mais especificamente os pertencentes à esfera acadêmica, conseguimos explorar diversos aspectos (gramaticais, estruturais e linguísticos) e, ao mesmo tempo, ampliar assim os conhecimentos que os alunos já possuíam acerca da língua em questão. Desse modo, esperava-se que os alunos fossem capazes de transitar entre diversos gêneros sem grandes dificuldades - ainda que poucos conhecessem a língua - e que fossem capazes de compreender o que estavam lendo e produzir textos coesos e coerentes, sabendo adequá-los às variadas situações comunicativas às quais costumavam ser expostos.

Alinhavos finais:

Com base na experiência obtida ao longo dos cursos ministrados, de um lado enquanto bolsista e de outro, enquanto coordenadora do projeto Núcleo de Línguas Adicionais, podemos concluir que houve, de modo geral, um avanço no que tange ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, tanto por parte dos estagiários (bolsistas) como futuros docentes, quanto por parte dos alunos (público-alvo).

Quanto ao curso Espanhol online para alunos universitários, podemos dizer que os alunos demonstraram ter bastante dificuldade para realizar as atividades, principalmente sobre

as que envolviam artigos acadêmicos, conjugações de verbos e uso de conectores. Pelo o que pôde ser observado, inclusive pelos comentários dos mesmos, um dos principais aspectos que influenciou o baixo desempenho dos mesmos em determinadas atividades não foi o desconhecimento/complexidade do vocabular como se pensava, mas sim a falta de atenção deles. Aos poucos eles mesmos foram percebendo a importância de se ler bem as perguntas, de que devem se preocupar, antes de tudo, em saber interpretar os enunciados das atividades para depois respondê-las.

É bastante evidente o desenvolvimento de alguns discentes, especialmente os que demonstraram mais interesse em aprender, que perguntavam, comentavam e pesquisam outros materiais sempre que podiam. Esse desenvolvimento pode ser claramente percebido quando se compara os textos produzidos nas primeiras aulas em que os mesmos se apresentavam, expunham quais eram os seus objetivos com relação ao curso, etc., em comparação às últimas produções que foram resenha e resumo, atividades em que os mesmos puderam mostrar o que realmente tinham aprendido, já que estava em jogo não só conhecimentos referentes à ortografia e a outros aspectos gramaticais, mas acima de tudo, a reflexão deles sobre as características composicionais desses gêneros.

Enfim, este programa tem buscado atender a comunidade em geral, de forma que os cursos tenham efetivamente relevância para os interessados que buscam na universidade esta formação.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, A. C.. **Formar e Transformar: Objetos Digitais de Aprendizagem para Aulas de Português.** 2009. Mestrado em Letras. UCPEL, Pelotas.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes 2006.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado das Letras, 2000, p.16.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Governo Federal, Ministério da Educação. Internet, página: www.mec.gov.br, abril de 2003.

CINTRA, J. C. P. **Informática educativa integrando o ambiente escolar e favorecendo a aprendizagem do educando.** [S.l] CEFAPRO-CÁCERES, 2007. Disponível em<http://www.cefaprocaceres.com.br/ > Acesso em 27/02/2011.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

JUNGER, C. V. Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga. In. GREGOLIN, I. et al. **Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas.** São Paula: Claraluz, 2009, p. 25-34.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** [S.l.] Revista brasileira de educação, nº 8, 1998. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/283411/RBDE08-07-VANI-MOREIRA-KENSK> Acesso em 27/02/2011.

KOCH, I; Escrita e práticas comunicativas. In. KOCH I; ELIAS, V. M. L**er e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009, p.56.

LEFFA, V. J. **Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz.** Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ROSARIO, J. **La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual**, 2005

VÍRSIDA, G. E. A. **Una Experiencia de Lectura y Construcción de Conocimientos Culturales Utilizando el Sistema de Autoría "Elo".** Porto Alegre, v.9, n.1, jan./jun. 2006.

A UTILIZAÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO ENSINO PRESENCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNOLÓGICA

Msa. Clarissa Felkl Prevedello[1]
Ms. Wagner Soares Rossi [2]
Dra. Karla Marques da Rocha [3]

Eixo Temático: Tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional

Palavras-chave: Ambiente virtual de Aprendizagem; Educação Profissional e Tecnológica; Aprendizagem.

Resumo: A Educação Profissional e Tecnológica está inserida no contexto de constantes mudanças ocorridas na sociedade atual, pensando em acompanhar este ritmo, principalmente no que diz respeito à velocidade de construção e de troca de conhecimentos é que se propõe este artigo, procurando entender melhor como a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem como apoio pedagógico às aulas presenciais pode contribuir para a aprendizagem do aluno de Educação Profissional e Tecnológica, para isso propõe-se analisar as possíveis contribuições da utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem como apoio pedagógico às aulas presenciais e identificar se a sua utilização pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes. O artigo se divindade em revisão bibliográfica e pesquisa prática, a revisão bibliográfica aborda os assuntos: Ambiente Virtual de Aprendizagem e suas ferramentas, aprendizagem e a mudança de posturas do professor e do estudante com o uso das tecnologias educacionais. Para a pesquisa prática foi criada uma disciplina para uma turma presencial no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e a adaptação ao ambiente foi acompanhada. Os estudantes foram submetidos a um questionário que avaliou a sua adaptação ao ambiente e as contribuições que ele pode trazer ao processo de aprendizagem dos alunos pesquisados. Ao final do trabalho pode-se perceber que a utilização do Moodle como apoio ao ensino presencial contribuiu significativamente para a aprendizagem.

1 Introdução

As propostas de EPT do século XXI, propõem contextualizar o ensino com as inúmeras mudanças acontecidas no cotidiano das profissões para que os estudantes estão sendo preparados. Isso, segundo Mortimer e Santos (2002) do ponto de vista da 'Ciência no contexto social' e 'Ciência-Tecnologia-Sociedade', trata-se então de inter-relacionar

[1] Doutoranda em Informática na Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGIE – clarissaprevedello@gmail.com
[2] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais – PPGE3M – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – wsrossi@gmail.com.
[3] Professora do Programa Especial de Formação de Professores para Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria– Centro de Educação – Departamento de Metodologia do Ensino – karlarocha@terra.com.br.

explicação científica, planejamento tecnológico e solução de problemas e tomada de decisão sobre temas práticos de importância social, para os autores os currículos devem apresentar uma concepção que contemple os seguintes aspectos:

> (i) *ciência* como atividade humana que tenta controlar o ambiente e a nós mesmos, e que é intimamente relacionada à tecnologia e às questões sociais; (ii) *sociedade* que busca desenvolver, no público em geral e também nos cientistas, uma visão operacional sofisticada de como são tomadas decisões sobre problemas sociais relacionados à ciência e tecnologia; (iii) *aluno* como alguém que seja preparado para tomar decisões inteligentes e que compreenda a base científica da tecnologia e a base prática das decisões; e (iv) *professor* como aquele que desenvolve o conhecimento e o comprometimento com as inter-relações complexas entre ciência, tecnologia e decisões (MORTMER e SANTOS, 2002, p. 3).

Segundo Lévy (1999), estamos diante de uma mutação contemporânea da relação com o saber, não podemos mais pensar a educação como antes, pois agora existe uma constante renovação dos saberes, "pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoas no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira" (p. 157).

Concordando com as idéias de Mortmer e Santos (2002), Lévy (1999) também constata que o trabalho não pode mais estar dissociado do ensino, "trabalhar quer dizer cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento" (p. 157). Pensar dessa maneira significa que as Tecnologias de Informação e Comunicação aparecem como importantes meios que possibilitam melhorar a construção dos conhecimentos nessa nova era.

> O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos (LÉVY, 1999, p. 158).

Tendo como base uma nova maneira de aprender relacionado com as TICs, é que se fundamenta a motivação para esse trabalho, procurando entender melhor como a utilização de um AVA como apoio pedagógico às aulas presenciais, pode contribuir para a aprendizagem do aluno da EPT.

Para isso o presente artigo propõe analisar as possíveis contribuições da utilização de um AVA como apoio pedagógico às aulas presenciais e identificar se a sua utilização pode contribuir para a aprendizagem do aluno da EPT.

Foi desenvolvido um estudo com uma turma presencial de alunos da EPT, os quais foram apresentados ao AVA Moodle, por meio da criação de uma disciplina do curso no qual frequentavam. A sua adaptação foi acompanhada, para após serem submetidos a um questionário que avaliou a sua adaptação ao AVA e as contribuições que esse pode trazer ao processo de aprendizagem dos alunos pesquisados.

Para isso, são abordados assuntos como, AVA e suas ferramentas, aprendizagem e a mudança de posturas do professor e do estudante com o uso das tecnologias educacionais, a metodologia utilizada e as considerações finais desenvolvidas a partir dos resultados e análises.

2 Fundamentação Teórica

A utilização do AVA propõe fortalecer uma nova forma de relação com o saber, pois, segundo Rocha (2008, p. 18),

> Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são espaços com recursos digitais de comunicação usados em geral por grupos de pessoas com interesses comuns para conviver e, com isso, ter a possibilidade de interagir e trocar informações, estabelecendo relações sociais apoiadas por uma rede de comunicação (Internet) na busca de novas relações e aprendizagens.

Um AVA apresenta também ferramentas que podem contribuem para o processo de ensino aprendizagem, entre elas: o *wiki*, o fórum, o *chat* e os *hot potatoes.*

• *Wiki*: ferramenta colaborativa utilizada para a escrita na internet, com ela o usuário pode adicionar ou editar conteúdos rapidamente (Veen e Wraking, 2009).

• Fórum: é uma ferramenta de comunicação utilizada para conversar *on-line*, mas as pessoas não necessitam estar *on-line* ao mesmo tempo para que a comunicação aconteça, esta ferramenta é considerada como ideal para oferecer aos usuários listas de perguntas e suas respostas (Veen e Wraking, 2009).

• *Chat*: pode também ser chamado de Fórum em tempo real, consiste em uma ferramenta que propicia conversas *on-line* em tempo real, propicia que os participantes vejam imediatamente o que está sendo postado (Veen e Wraking, 2009).

• *Hot potatoes*: é um aplicativo grátis que pode produzir exercícios educacionais interativos para a internet (HOT POTATOES, 2011). Exercícos Hot Potatoes podem ser incorporados ao AVA.

Propor uma aprendizagem baseada em rede por meio da utilização de AVAs pressupõe-se que os alunos vão lidar com um conhecimento que não está baseado em certezas, mas como propõe Carvalho, Nevada e Menezes (2007, p. 38), este conhecimento nasce "da dúvida, da incerteza, na necessidade da busca de novas alternativas, do debate, da troca".

Para concretizar as ações em busca de um aprendizado em rede, Carvalho, Nevada e Menezes (2007) desenvolveram uma proposta educativa chamada de Pedagogia da Incerteza, baseada nas idéias de Piaget e a Pedagogia da Pergunta de Freire, que implica em: educar na busca de soluções de problemas reais; educar para transformar informações em conhecimento; educar para autoria, a expressão, a interlocução; educar para a investigação e educar para a autonomia e a cooperação.

Essa abordagem pedagógica nos remete ao conceito de aprendizagem que é, segundo Grégorie, Bracewell e Laferrierre (1996) a habilidade que o estudante deve apresentar de construir para si mesmo uma imagem mental da realidade, de raciocinar, de fazer julgamentos, de solucionar vários tipos de problemas, de inventar. Aprender para os autores também representa o desenvolvimento de independência pessoal e da responsabilidade, assim como várias habilidades sociais e de conduta.

Sendo assim devido às ferramentas de aprendizagem que um AVA dispõe, ele pode ser usado não só como um repositório de informações e sim como um instrumento capaz de gerar as condições para a aprendizagem apresentadas por Grégorie, Bracewell e Laferrierre (1996) e ser um local em que se pode aplicar a proposta da Pedagogia da Incerteza de Carvalho, Nevada e Menezes (2007).

Esta maneira de aprender propicia aos estudantes de EPT uma aprendizagem mais de acordo com a sociedade em que vivemos o momento agora é de, segundo Carvalho, Nevada e Menezes (2007) desterritorialização, não se deve mais pensar a sala de aula e a escola como *lócus* exclusivo da aprendizagem, devem-se propor "fontes diversas advindas da internet, dos textos, dos pensadores, das comunidades locais e virtuais" (p. 40). É com esse pensamento que se propõe a união dos recursos da aprendizagem presencial com os dos AVA.

O AVA nos possibilita uma mudança de postura na dinâmica da aprendizagem, com a utilização do computador, responsável por ajudar a estabelecer o diálogo entre o conteúdo didático disponível e o aluno, tem-se agora a utilização da interface. Ela é o que dá forma à

interação entre usuário e computador; "atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma acessível à outra" (JOHNSON, 2001, p. 17).

A utilização de tecnologias como o AVA, segundo Mendes (2009, p. 17), "permite aos professores e alunos participarem de um processo dinâmico, um ensino adaptado ao aluno, um aprendizado ativo, uma comunicação efetiva, interatividade e múltipla acessibilidade, modificando o processo de ensino/aprendizagem".

Neste caso o aluno assume uma postura ativa na aprendizagem, ou seja, é posto como peça central do processo, Rela, Rocha e Carvalho (2007) assinalam que as pesquisas didáticas têm demonstrado que o uso de sistemas educativos baseados em tecnologias ocasionam avanços significativos nos processos de aprendizagem, oportunizando o aprender a aprender.

Com essa mudança também ocorre uma modificação no papel do professor, agora ele atua cada vez mais como mediador e não como difusor do conhecimento.

> A principal função do professor não pode mais ser uma difusão de conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor deve tornar-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (Lévy, 1999, p. 171).

É pensando nesta nova perspectiva de EPT que se situa esta pesquisa, de maneira a propiciar que os estudantes aprendam de maneira mais de acordo com a realidade que estão inseridos, ou seja, uma realidade de mudanças e transformações. Para isso propõe-se a utilização no ensino presencial de EPT de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde os alunos possam desenvolver suas atividades de acordo com o seu percurso formativo.

3 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com um enfoque quantitativo e qualitativo, com 21 estudantes, de 16 a 30 anos, de uma disciplina de um curso técnico pós-médio que não contava anteriormente com o apoio desta ferramenta tecnológica.

Primeiramente foi criada uma disciplina no AVA Moodle para que a mesma propiciasse a introdução dos alunos aos AVA e suas ferramentas. Os estudantes foram capacitados para a utilização do espaço virtual de aprendizagem, bem como seus recursos (ferramentas), a partir da capacitação os alunos utilizaram o AVA rotineiramente nas aulas.

No encerramento da disciplina, em sala de aula, foi aplicado um questionário com 10 perguntas abertas e fechadas. As perguntas forma elaboradas de maneira que se pudesse diagnosticar questões como: a adaptação estabelecida entre os participantes e o AVA, as contribuições que o AVA pôde trazer ao processo de aprendizagem da disciplina.

4 Resultados e Discussões

Na pesquisa, 52% dos estudantes submetidos ao questionário possuem entre 16 e 20 anos, 14% entre 21 e 25 anos e 33% de 26 a 30 anos, nenhum aluno possui mais de 41 anos. Verifica-se assim que os estudantes são jovens, apresentando familiaridade com as tecnologias, conforme Figura 1.

Figura 1: Faixa etária.

Quando perguntados sobre onde acessam o computador com mais frequência, 48% afirmam acessar o computador em casa, o que evidência a familiaridade com o uso da máquina, no trabalho foi mencionado por 33%, e 10% na escola ou em *lan houses*, conforme Figura 2.

Figura 2: Local de acesso ao computador.

O AVA era até então, desconhecido da maioria dos estudantes, conforme figura 3. Entre os AVAs conhecidos pelos estudantes foram citados além do Moodle, outros seis ambientes utilizados no ensino da Educação a Distância por universidades particulares. Mostrando que a inserção de AVAs na educação já é uma realidade para uma pequena parte dos pesquisados.

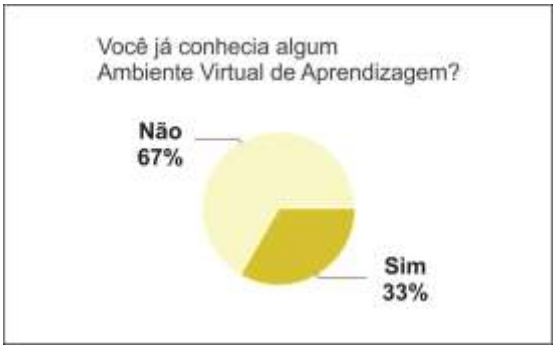


Figura 3: Conhecimento do AVA.

Sobre a adaptação ao ambiente Moodle, a maioria definiu com palavras como: "ótima", "boa", "fácil" e "tranquila". Alguns relatam ter um pouco de dificuldade inicial, mas ao longo da disciplina ela foi melhorada. Ocorreram poucos relatos de dificuldades. Os resultados deixam clara a adaptação dos alunos ao ambiente.

Quando perguntados sobre: "Que aspecto(s) positivo(s) você destacaria ao trabalhar através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle)?" As respostas dos estudantes em sua maioria destacaram aspectos como: "muito bom pra desenvolver atividades à distância", "deu um andamento, ritmo, melhor no conteúdo das aulas", "facilidade de acesso aos conteúdos", "praticidade das aulas", "maior interação entre aluno e professor", "acessibilidade, da integração entre os alunos e os professores e a facilidade em trabalhar com o ambiente", "agilidade e fácil entendimento", "poder postar as tarefas em casa, no momento em que puder", "ter a internet disponível para pesquisar, aprender a trabalhar em um ambiente virtual", "os arquivos postados pelos professores ajudaram na nossa aprendizagem; praticidade e facilidade de poder postar tudo online".

Nas respostas dos alunos podem-se resumir algumas vantagens do AVA já apresentadas na fundamentação teórica, como: postura na dinâmica da aprendizagem ajuda a estabelecer o diálogo entre o conteúdo didático disponível e o aluno, torna a aprendizagem mais dinâmica e adaptada ao aluno, aprendizado ativo, comunicação efetiva, interatividade e múltipla

acessibilidade.

Detectou-se também que os alunos além de entender os aspectos positivos da utilização do AVA para a aprendizagem também adquiriram o costume de acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) fora do horário das aulas, conforme Figura 4.

Figura 4: Costume de acesso ao AVA.

A maioria dos alunos acredita que a utilização do AVA contribuiu para a sua aprendizagem, conforme Figura 5.

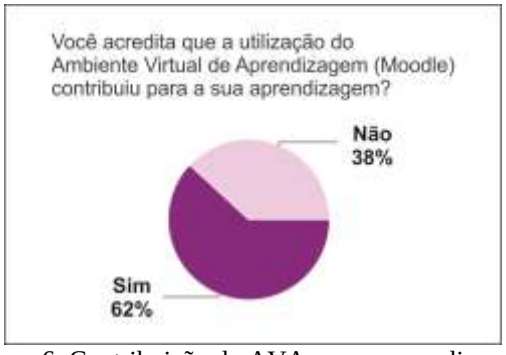


Figura 6: Contribuição do AVA para a aprendizagem.

Segundo os estudantes esta contribuição se deu de diferentes maneiras, como por exemplo, com a melhora no ritmo de aprendizagem do conteúdo, melhoria na relação com os professores devido à facilidade de acesso, possibilidade de troca de conteúdos entre os alunos e professores, diversidade de materiais didáticos disponíveis como vídeos.

5 Considerações Finais

A experiência de introdução do AVA na EPT foi muito positiva, pois mesmo antes dos alunos serem submetidos ao questionário já se observava uma melhora na postura e no

interesse pelas atividades disponibilizadas no ambiente, acredita-se que isso se deu pela familiaridade que os estudantes demonstravam em utilizar as TICs em sala de aula.

Após as análises dos dados do questionário detectou-se pelas respostas dos estudantes que o AVA contribuiu para a aprendizagem dos alunos da EPT. Os relatos demonstraram o que já havia ficado claro pelas observações em sala de aula, os alunos se mostraram mais motivados a aprender, em conjunto com isso o AVA propiciou um aumento no diálogo e na troca de conhecimentos e o esclarecimento de dúvidas, que continuava mesmo com professores e alunos separados espacialmente. O ritmo de cada aluno também pode ser respeitado, pois o conteúdo poderia ser acessado mais facilmente de diferentes locais.

Sendo assim este estudo sinaliza de uma maneira positiva que a utilização de uma AVA no EPT presencial contribuiu para a aprendizagem, abrindo caminho para a sua implementação nesta modalidade de ensino que esta muito sujeita as mudanças de nossa sociedade.

Referências

CARVALHO, M. J. NEVADO, R. A. E MENEZES, C. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: Nevado, R. A., Carvalho, M. J. S., e Menezes, C. S. d. (Orgs) **Aprendizagem em rede na educação a distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007, p. 35-52.

GRÉGORIE, R., BRACEWELL, R. LAFERRIÈRE, T. **The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools**: Documentary Review. Laval University and McGill University, 1996.

HOT POTATOES. Disponível em: http://hotpot.uvic.ca/ Acesso em: 22 de abr. De 2011.
JOHNSON, S. **Cultura da Interface**. Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MENDES, R. M. **Avaliação da interface de desenvolvimento de materiais educacionais digitais no ambiente HyperCAL online.** Porto Alegre, 2009, 252p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MORTIMER, E. F.; SANTOS, W. L. P. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-tecnologia-Sociedade) no contexto da Educação Brasileira. **Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências. v. 2. n. 2. p. 1-23. 2002.

RELA, E.; ROCHA, K.; CARVALHO, M. J. Estágio na formação de professores no contexto

das novas tecnologias de informação – princípios norteadores e desafios a serem enfrentados. **Informática na Educação:** teoria & prática, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 29-40, jan./jun. 2007.

ROCHA. K. M. **Estudo sobre a constituição de um sistema social em ambiente virtual de aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 160 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Programa de Pós- Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2008.

VEEN, W. WRAKKING, B. **Homo Zappien**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O AMBIENTE MOODLE COMO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Jocély Peixoto Osório da Rosa[1]

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Virtual Moodle. Aprendizagem. Interação.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma experiência desenvolvida no Polo Universitário Santo Antônio, em Santo Antônio da Patrulha/RS, envolvendo a projeção de um curso no uso do ambiente virtual Moodle como plataforma potencializadora de aprendizagem, neste caso, de alunas do Curso Normal, a partir do questionamento a seguir: Pode o Moodle ser uma ferramenta que enriqueça pedagogicamente a atuação de alunas para o exercício no magistério? De que forma?

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata o desafio desencadeado pelo seguinte questionamento: Pode o Moodle ser uma ferramenta que enriqueça pedagogicamente a formação de alunas para o exercício no magistério? De que forma?

A partir desta questão incorreu a necessidade em ofertar às alunas do 3º ano do curso Normal uma formação, organizada em forma de curso, através do uso da plataforma Moodle, sendo o Polo Universitário Santo Antônio, instituição palco do desenrolar desta prática.

O objetivo desta ação foi identificar as potencialidades deste ambiente de interação, mediante criação e gerenciamento de uma proposta e, ao mesmo tempo, instrumentalizar as alunas, de forma qualificada, para o exercício do magistério. O que segue é o relato desta experiência que envolve uma forma de aprendizagem paralela a da sala de aula.

2 O MOODLE E SUAS FERRAMENTAS

[1] Polo Universitário Santo Antônio/RS. jpeixoto16@gmail.com

Mas, o que é o Moodle[2]?

O Moodle - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*[3] - é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) a distância, desenvolvido inicialmente pelo australiano Martin Dougiamas, em 1999.

Considerado um software livre e gratuito, pode ser baixado, utilizado e modificado por qualquer usuário, instituições de ensino, organizações, companhias privadas e por professores autônomos independente do lugar em que se encontrem.

Fato importante, destacado por Salvador et al (2006, p. 4), quanto a gratuidade, pois a possibilidade de acesso a muitas pessoas com objetivos distintos decorrerão prováveis transformações "[...] implica na implantação sem qualquer ônus [...], permitindo melhorias no sistema, adequando-o às necessidades pedagógicas e operacionais, personalizando o ambiente segundo as necessidades de cada curso ou disciplina."

Já Torres et al (2008, p. 3) ressalta o uso do ambiente Moodle por instituições diversas:

> [...] este ambiente vem sendo utilizado por diversas instituições no mundo todo, possuindo uma grande comunidade cujos membros estão envolvidos em atividades que abrangem desde correções de erros e o desenvolvimento de novas ferramentas à discussão sobre estratégias pedagógicas de utilização do ambiente e suas interfaces.

Enquanto um Sistema Gerenciador de Cursos - *Learning Management System* (LMS) - o Moodle permite ao professor coordenar um curso a distância, organizando o planejamento, a implementação e a gestão do aprendizado, dispondo de um conjunto de ferramentas que podem ser escolhidas de acordo com os objetivos pedagógicos pretendidos, bem como para a viabilização da interação professor/tutor x aluno/cursista, aluno/cursista x aluno/cursista.

Assim, é possível criar cursos que utilizem as diferentes ferramentas tais como: fóruns, diários, chats, questionários, textos wiki, objetos de aprendizagem, materiais, entre outras.

De acordo com seu criador, o Moodle permite criar três formatos de cursos: Social, Semanal e Modular. O curso Social é baseado nos recursos de interação entre os participantes

[2] Informações acessadas na Fundação/Comunidade *Moodle* (http://moodle.org) que fornece apoio para o desenvolvimento do software e sua tradução para dezenas de idiomas e na Empresa Moodle (http://moodle.com) que fornece o apoio profissional a sua instalação.

[3] Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos

e não em um conteúdo estruturado. O curso Semanal e o Modular são modelos estruturados, centrados na disposição de conteúdos e na definição de atividades. Na estrutura semanal, informa-se o período em que o curso será ministrado e o sistema divide o período informado, automaticamente, em semanas. Na estrutura modular informa-se a quantidade de módulos.

O ambiente Moodle possui uma interface simples. As páginas de apresentação dos cursos são divididas em três colunas que podem ser personalizadas pelo professor. A inserção de *boxes* nas colunas laterais contendo ferramentas como a de Usuários Online, Lista de Atividades, Calendário, entre outras, podem ser deslocadas de um lado para o outro pelo professor.

Na Coluna Central encontra-se um conjunto de caixas que representam a sequência das etapas planejadas no curso. De acordo com o formato de curso escolhido, a apresentação pode se dar por meio de uma lista de tópicos numerados ou datados semanalmente. Outra forma de organização é a elaboração de áreas para agrupar conteúdos ou atividades semelhantes como, uma Área de Convivência, onde se faz o registro de notícias relacionadas ao curso; uma Área de Conteúdo, para inserção de textos, imagens e apresentações relativos à temática em foco; uma Área de Atividades, onde se orienta as atividades a serem executadas e, por último, uma Área de Interações, para compor os mecanismos de interações que o professor julgar necessárias à mediação pedagógica do curso.

3 O MOODLE COMO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM

O Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) funciona no contexto educacional de forma articulada e potencializadora das aprendizagens, pois, através da internet, o sistema promove a comunicação interativa entre os participantes, estudantes e professor por meio de acessos síncronos e assíncronos, diminuindo as distâncias e permitindo aprender de forma colaborativa.

Neste sentido,

> A aprendizagem dentro dessa proposta, passa da perspectiva individual, para a aprendizagem em grupo, deixando da valorização excessiva do trabalho independente para a colaboração. Quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo,

> deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes. (PALLOF e PRATT, 2002, p. 141)

A aprendizagem colaborativa num ambiente como o Moodle, de valorização da interação entre os sujeitos da educação, desafia o professor a repensar outra forma de ensinar e aprender, num enfoque inovador que vai além dos limites da sala de aula.

Para tanto, o papel do professor como mediador é fundamental, pois nas interações aluno-aluno e aluno-professor se encontra a possibilidade de ampliação do conhecimento para todos os envolvidos no processo. Porém, o professor deve estar atento em intervir e auxiliar os alunos na adaptação a esta proposta diferente de aprendizagem, pois nem sempre eles se encontram preparados para trabalhar de forma colaborativa.

Segundo Netto (2006, p. 59):

> Na medida em que não há participação, o curso virtual não é interativo. Portanto, de nada adianta o ambiente virtual apenas disponibilizar ferramentas de comunicação interativas. É necessário que haja bom trânsito entre professor-aluno, retro-alimentação sistemática, estímulo à participação, estilo de comunicação do professor, conhecimento e utilização das ferramentas de comunicação pelo professor.

Baseado no construcionismo social, ou seja, nas relações que se estabelecem entre as pessoas em suas interações, o Moodle vem atender às necessidades do professor e aluno ao fornecer um espaço de aprendizagem de cooperação mutua entre os participantes. Sendo que, para Dallacosta (2004, p. 9), o docente "[...] é o responsável por traçar e sugerir caminhos na construção do saber, criar as possibilidades, o contexto de dialógica, de colaboração e de, principalmente, interatividade."

Desta forma, a ação ativa do professor e a ação mediada pelas ferramentas disponíveis no ambiente são essenciais no processo dinâmico de aprendizagem a que se propõe a plataforma Moodle.

Por isso, a escolha do AVA[4] Moodle, como plataforma que possibilita a inovação da prática pedagógica, dá-se justamente em função da possibilidade que este sistema permite adaptar funcionalidades às necessidades do professor. E também permite a inclusão de novos

[4] A sigla AVA significa Ambiente Virtual de Aprendizagem.

recursos programados para atender demandas específicas criadas pelo docente e associadas a sua metodologia de trabalho.

Assim, por apresentar infraestrutura com inúmeras possibilidades de programação, de convergência de mídias e por possuir ferramentas de formatação e de atividades versáteis e confiáveis, o ambiente virtual Moodle permite escolher as que mais se adéquam as necessidades projetadas e a cada objetivo com que o docente pretender com cada curso.

> Conhecendo a utilização de cada ferramenta de aprendizagem, possibilita ao professor a decisão de interferência, de escolha das ferramentas a serem disponibilizadas no ambiente, criando de acordo com as particularidades de cada curso, novos espaços de reflexão e intervenção no processo e ensino-aprendizagem (TORRES et al, 2008, p. 9).

Nesse contexto, a plataforma Moodle possibilitou a inserção de diferentes elementos de ensino-aprendizagem: repositório de conteúdo e de objetos de aprendizagem, fórum de discussão, diário de bordo, publicação de materiais e arquivos, garantindo um ambiente convidativo para “ensinantes” e “aprendentes”, o que revela uma novidade no campo do ensino e da aprendizagem atual.

4 UMA EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DO MOODLE NUM CURSO A DISTÂNCIA: ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO

Na atualidade, o professor de Ensino a Distância (EAD) vem enfrentando os mais diversos desafios, que vão desde a capacitação em cursos a distância, para se qualificar, até o desafio de criar ou ser docente num curso a distância.

O Polo Universitário Santo Antônio, localizado na cidade de Santo Antônio da Patrulha/RS, desempenha papel relevante na formação de profissionais que atuam no EAD e de seus estudantes para uma educação de qualidade. O Polo oportuniza, assim, novos conhecimentos que qualifiquem as atuações, as relações, as técnicas e os procedimentos para o mundo do trabalho. Desta forma, preocupa-se em promover qualificações que possibilitem aos tutores e professores atuantes na área, o exercício da tutoria com qualidade, segurança e autonomia.

Em 2012, o Polo promove o curso de formação continuada *Tutoria em Educação a Distância*. A partir da realização do mesmo, ao final, foi possibilitado um módulo nomeado *AMBIENTE MOODLE – Criando Curso no Moodle*. Incitada a planejar uma formação adequando-a as ferramentas disponíveis no ambiente Moodle e, posteriormente, ministrá-la com qualidade, oportunizando novos conhecimentos, tornou-se um movimento posto em ação.

Mas, qual seria o público-alvo e a temática a ser trabalhada?

Como professora de Arte da rede pública, considerei a relevância que uma formação externa, mas paralela à sala de aula contribuiria para o enriquecimento nas atuações futuras de alunas do 3º ano do Curso Normal. A escolha da temática e dos conteúdos relacionados à ludicidade na Arte é decorrência da atuação enquanto arte-educadora.

A partir daí, a elaboração voltou-se para a problematização: Pode o Moodle ser uma ferramenta que enriqueça pedagogicamente a atuação de alunas para o exercício do magistério? De que forma?

A projeção do curso, junto à colega Clarissa Rocha, considerou o nível de ensino e o tema a ser abordado: o lúdico e o criativo na Educação Infantil, possibilitando que as educandas, ao término do curso, estejam preparadas para atuarem. Como objetivo maior, a meta foi oferecer ao grupo de normalistas momentos de reflexão sobre a importância do lúdico na Educação Infantil. Outra meta foi capacitá-las para a atuação prática, através do desenvolvimento da criatividade no planejamento de aulas que privilegie os jogos, as brincadeiras, o teatro, a dança e as artes visuais como forma de desenvolver a identidade e autonomia da criança, favorecendo os processos de socialização.

4.1 A elaboração dos módulos

O curso "*O Lúdico e a Criatividade na Educação Infantil"* compôs-se de quatro etapas desenvolvidas durante 40 dias, incluindo duas atividades opcionais extras de integração entre os aspectos teóricos e práticos a serem trabalhados no desenrolar do programa.

Os módulos foram organizados em temáticas, conforme segue::

- Corpos Lúdicos: Corpos que brincam e jogam;

- Movimentos na Arte: O bailar dos Corpos;
- "Voo, e volto, criando": artes da imaginação;
- Projeto de Aprendizagem.

Cada tópico aborda conteúdos relacionados à arte-educação sendo que o primeiro, "*Corpos Lúdicos: Corpos que brincam e jogam"*, propôs uma discussão sobre o brincar enquanto atividade significativa e fundamental no desenvolvimento da criança, visando à reflexão sobre o papel do brincar no contexto da Educação Infantil.

Já o segundo tópico "*Movimentos na Arte: O bailar dos Corpos*," traz a luz a discussão sobre as possibilidades do trabalho da dança na Educação Infantil como recurso indispensável para a descoberta do próprio corpo, de novos movimentos e limites e da melhoria da coordenação motora, aspecto importante para o desenvolvimento corporal da criança.

Na sequência, o terceiro, *"Voo, e volto, criando artes da imaginação"*, aborda a importância das artes visuais, da imaginação criativa e da literatura como meios pedagógicos que podem ser enriquecidos e potencializados de acordo com a qualidade das interferências dos educadores. Para tanto, foram tratadas as concepção de Leitura e Releitura de Imagens no Ensino da Arte e o desenvolvimento de práticas desencadeadas por obras de arte e da literatura infantil.

O quarto tópico, "*Projeto de Aprendizagem"*, finaliza os módulos, ao propor uma reflexão sobre como conceber e tratar a articulação entre as instâncias do projeto, para que de fato seja reconstruída na escola uma nova forma de ensinar, numa perspectiva de aprendizagem valiosa e significativa na Educação Infantil.

Cada módulo introduz os objetivos, as orientações iniciais e um panorama geral das atividades a serem realizadas. Os módulos são disponibilizados na íntegra, mas um de cada vez para que não haja conflitos de informações e de atividades por parte das cursistas. O acesso a eles para a execução e publicação das atividades propostas respeita o tempo de sua duração. Tão logo o prazo se extinga, há o fechamento para novas publicações. Porém, as participantes mantêm o acesso ao que já foi veiculado.

Quanto às atividades opcionais, disponibilizadas na forma de oficinas pedagógicas presencias, visaram implementar a prática pedagógica das participantes integrando os

aspectos teóricos já trabalhados, desenvolvendo sequências didáticas que disseminem uma prática sócio-interacionista do ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

4.2 O encontro presencial inicial e final como essenciais a conclusão do curso

No encontro presencial, de apresentação da proposta do curso e conhecimento do funcionamento do ambiente Moodle, desconhecido pelas alunas, propôs-se uma breve capacitação tecnológica de familiarização e manipulação das ferramentas disponibilizadas na plataforma no intuito de instrumentalizá-las com qualidade para o desempenho eficiente no uso das mesmas.

Para tanto, criou-se um espaço introdutório para dar conta dessa demanda: trabalhar as ferramentas do Moodle de maneira interativa e atraente. A dinâmica proposta em forma de "atividade desafio", sugeria a pesquisa na internet de imagens e trechos textuais ou pequenas frases referentes à compreensão que o grupo fazia em relação ao título do curso: *"O Lúdico e a Criatividade na Educação Infantil"*.

Durante a execução, orientações esclarecedoras por parte das ministrantes sobre a feitura da atividade, do acesso as multimídias na internet e, posteriormente, a migração das informações para publicação e compartilhamento no uso das ferramentas sistematizadas para uso no curso, foram essenciais a compreensão de seu funcionamento.

Ao término do curso, o quarto tópico, "*Projeto de Aprendizagem"*, propôs-se a execução de um projeto na escolha de um dos tópicos trabalhados até então e a ser apresentado no último encontro presencial do curso.

4.3 Adequando e socializando as ferramentas da plataforma Moodle

Para abordar os conteúdos relacionados a ludicidade na Arte e acompanhar o processo de aprendizagem das alunas, foi utilizado o ambiente Moodle e suas ferramentas de informação, de comunicação, de cooperação, de avaliação e outras complementares para melhor entendimento e dinamização dos assuntos focalizados, possibilitando a construção do conhecimento de um modo mais dinâmico e inovador.

Dentre as três possibilidades de formatação de cursos oferecidas na plataforma Moodle, optou-se pela Modular, modelo estruturado em número de módulos, centrado na distribuição dos conteúdos e na definição de atividades. Estes, adequados às ferramentas que,

de acordo com as temáticas de cada etapa, foram selecionadas e apresentadas as cursistas de forma didática e linguajar acessível a sua compreensão. Nesse contexto, ferramentas como Fóruns, Diário, Banco de Dados, Repositório, Escolha, Tarefas entre outras foram utilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o relato desta experiência vivenciada, torna-se importante destacar o quanto o Moodle apresenta-se como um ambiente rico em possibilidades pedagógicas para a educação contemporânea. Envolve uma forma inovadora de ensino e aprendizagem, de forma colaborativa de valorização da interação entre os sujeitos da educação.

Do objetivo em identificar a potencialidade deste ambiente emerge a criação e gestão de um curso voltado à qualificação de alunas para o exercício do magistério. Tratando-se da efetivação do curso como primeira experiência desse tipo, é possível considerar satisfatórios os resultados observados. A eficácia do uso do Moodle como ambiente de apoio no aprimoramento das aprendizagens das normalistas se reflete nas atuações de interação, de colaboração e nas contribuições publicadas.

Ao longo do curso resultados foram emergindo.

O Moodle apresenta-se como ambiente que favorece uma aprendizagem com mais autonomia e interação, referência desconhecida às cursistas acostumadas a um ensino apenas de recepção. Ao se darem conta da sistemática dinâmica da plataforma e da disposição dos conteúdos e atividades distribuídas em várias ferramentas que condicionavam seu funcionamento a um prazo de tempo, a ação sobre este sistema e a gerência de sua formação pedagógica transformou-se. De início, meio atrapalhadas, sem fôlego; ao final, exaustas, mas satisfeitas com os seus desempenhos em relação à aquisição de novos conhecimentos: temas abordados e manipulação do ambiente Moodle.

Neste momento, destaca-se a importância da aproximação e do uso do Laboratório de Informática do Polo pelas alunas na determinação de atuações futuras. Independente de terem acesso a internet ou não, este espaço transformou-se em vivência e ampliação de conhecimento. A partir daí, percebeu-se o quanto as alunas estavam envolvidas pelo/no curso.

Constatou-se que a capacitação na manipulação das ferramentas disponibilizadas na plataforma foi, de fato, essencial no desempenho eficiente das alunas.

De todas as ferramentas disponibilizadas e atividades propostas no curso, a elaboração do texto coletivo foi a que gerou maior dificuldade tanto para as cursistas quanto para as ministrantes. A concepção de um texto único a partir da colaboração de vários autores-cursistas, em acessos assíncronos, fez com que este se transformasse numa colcha de retalhos sem alinhavos. A intervenção como professora mediadora, neste caso, foi de suma importância. A orientação quanto à feitura das ligações entre os parágrafos já postados e as novas publicações foram essenciais a concretização da coerência no resultado final. Advinda dessa vivência, sugere-se a nomeação de um coordenador entre os cursistas que faça o papel de integração entre os parágrafos já postados e as novas publicações.

O Fórum de Discussão, apesar de ter sido apontado pelo grupo como uma das ferramentas mais proveitosa, que proporcionou maior interação entre as participantes, apresentou, a princípio, problemas na forma como as alunas escreviam seus posicionamentos. O grupo acostumado a usar uma linguagem abreviada e curta nas interações que faz nas redes sociais passou a utilizá-las, também, em suas postagens resultando em comentários breves sobre o assunto estudado. Aqui, também, se fez necessária a intervenção mediadora do professor.

Em ambas as situações se compreende que não basta um ambiente bem projetado, interativo, ferramentas adequadas aos materiais e atividades planejados se o professor não estiver preparado para lidar com as diferentes situações que possam surgir neste contexto de ensino-aprendizagem inovador, o qual o ambiente Moodle proporciona.

A partir das postagens realizadas pelas alunas na ferramenta individualizada, Diário de Avaliação Semanal, é possível considerar que:

- o ambiente Moodle propicia a capacidade de trabalho de forma colaborativa, a aplicação dos conhecimentos na prática, o aprofundamento de alguns conceitos já existentes sobre a temática desenvolvida;

- o material elaborado foi relevante e de qualidade;

- as ferramentas se ajustaram ao que foi apresentado no curso positivamente e que foram suficientes na compreensão das propostas a cada módulo, o que mostra a boa aceitação por parte das alunas às ferramentas utilizadas;

- as alunas acreditam que seus conhecimentos foram ampliados de forma diferente no uso do Moodle.

A conclusão, partir desta última consideração, é de que no uso do ambiente Moodle as aprendizagens foram potencializadas de uma forma, diversa da sala de aula.

Por fim, constata-se que, a experiência vivida foi rica e em consonância com a educação contemporânea. Que o relato dela sirva de referência a ser ampliada, modificada, readaptada, pois ensinar e aprender vão além dos limites da sala de aula

REFERÊNCIAS

DALLACOSTA, Adriana. **Formação para docência online com uso interativo do ambiente virtual de aprendizagem.** Rio de Janeiro - RJ - Abril 2004. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo9514.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2013.

NETTO, C. Interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem. In: FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação Presencial e Virtual:** espaços complementares essenciais na escola e na empresa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. Estimulando a Aprendizagem Colaborativa. In: **Construindo Comunidades de aprendizagem no Ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALVADOR, José Antonio. GONÇALVES, Jean Piton. **O *Moodle* como ferramenta de apoio a uma disciplina presencial de ciências exatas**. Anais do XXXIV COBENGE. Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2006/artigos/7_243_365.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

TORRES, Aline Albuquerque. SILVA, Maria Luzia Rocha da. **O ambiente *moodle* como apoio a educação a distância.** Anais Eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008, UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Aline-Albuquerque-Torres-e-Maria-Luzia-Rocha.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

O BLOG COMO INTERVENÇÃO DIDÁTICA NA FOMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Crisna Daniela Krause Bierhalz[1]

Palavras-chave: Educação a distância; Blog; Formação de professores;

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação, no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas, sobre a utilização do blog como intervenção didática na formação do professor de Matemática. A utilização dos blogs na educação vem crescendo ostensivamente nos últimos anos, possibilitando uma nova forma de diálogo entre alunos-alunos e alunos -professores Os dados desta pesquisa foram coletados ao longo do segundo semestre letivo de 2008, cuja matrícula atingiu 350 alunos e foram criados 13 blogs, cada um com o nome da cidade onde o Pólo funcionava. Nestes espaços virtuais, os alunos apresentaram as suas cidades: mostraram, por meio de fotografias, poemas e músicas algumas das curiosidades existentes em sua região, escreveram sobre o modo como estudam e aprendem, além de comentar sobre seus espaços de trabalho. Conclui-se que os blogs podem proporcionar alternativas diferenciadas para o compartilhamento de informações, mensagens e imagens, além de serem potencializadores e motivadores na participação ativa dos alunos e no processo de aprendizagem.

Introdução

Aprender sempre foi uma constante busca do ser humano em função da necessidade de entender os fenômenos da natureza, resolver os problemas do cotidiano, participar e fazer de um grupo. A curiosidade e a criatividade são inerentes ao desenvolvimento humano, fazendo com que as descobertas e as indagações sejam transmitidas de geração em geração, num movimento contínuo entre aprender e ensinar.

A partir das necessidades de aprender, e com a intenção de ensinar de forma sistematizada, a sociedade foi criando estratégias, metodologias e diferentes abordagens e concepções para educar. Dentro desta perspectiva a educação a distância surgiu com o intuito de utilizar a tecnologia disponível para criar um ambiente de aprendizagem diferente dos modelos conhecidos até o momento, visando superar lacunas educacionais, qualificar profissionais, aperfeiçoar ou atualizar conhecimentos, formar pessoas que, por vários motivos,

[1] Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa. crisnakrause@gmail.com

não freqüentaram/freqüentam um estabelecimento de ensino presencial. A educação a distância (EaD) não tem como propósito concorrer com a educação presencial, nem provar ser melhor ou pior, mas sim oportunizar possibilidades de ensinar e aprender apoiadas em tecnologias.

O modo de funcionamento dos cursos a distância são organizados e adaptados de acordo com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e de Comunicação (TICs); e as transformações da sociedade estão diretamente relacionadas às tecnologias disponíveis em cada momento histórico.

Na história da EaD, as novas tecnologias não descartam as antigas, somam-se, para que ocorra um aprimoramento, e os exemplos são muitos: iniciamos com a correspondência, passando pelo rádio, televisão, telefone, entramos na era digital, através dos computadores e da internet, possibilitando a comunicação síncrona (salas de bate-papo, chat) e assíncrona (fórum de discussão, mensagem de texto, e-mail).

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), caracteriza-se como o mais antigo na modalidade a distância dentro da UFPel. Iniciou suas atividades em 2005 e em 2010 formou a primeira turma de licenciados. Desenvolvido até o presente momento, a partir de dois programas do MEC: Pró-Licenciatura, mais conhecido como Pró-Lic (1 e 2) e o Universidade Aberta do Brasil (UAB) 1 , 2 e 3.

Na imagem a seguir é possível obter uma noção da localização destes diferentes pólos nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná..

Figura 1: Distribuição geográfica dos pólos do CLMD

Observamos que na grade curricular do curso a maior parte das disciplinas está relacionada à Matemática, e que apenas três disciplinas são obrigatórias na área da Educação, são elas: Fundamentos Psicológicos da Educação, Educação Brasileira - Organização e Políticas Públicas e Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação, fazendo com que refletíssemos sobre quão l é espaço para discussão e reflexão sobre os aspectos relacionados à sua profissão, sobre como se constituem professores e sobre os saberes que mobilizam para a constituição da identidade docente.

Dentro deste contexto, desenvolvemos a pesquisa apresentada neste artigo. Os dados foram coletados ao longo do segundo semestre letivo de 2008 durante a disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação, que tem como ementa: estudar aspectos psicológicos – cognitivos/inventivos, afetivos e sociais – disponibilizando subsídios para problematizar, entender e intervir nos processos educacionais de sua prática profissional, ou seja, uma prática pedagógica na qual se mantém vivo o aprender a aprender.

A utilização de Blogs na aprendizagem

Encontram-se várias definições para o termo “blog”, entre elas uma abreviação da expressão *web log*, que significa registro (em inglês: *log*) na rede (em inglês: *web*). Blogs são

versões dinâmicas - ou seja, facilmente atualizáveis - dos sites pessoais. São espaços hipertextuais baseados principalmente em dois aspectos: microconteúdo, ou seja, pequenas porções de texto publicadas a cada vez, e atualização freqüente (RECUERO, 2002).

De modo geral, os blogs são organizados em torno do tempo, exibindo sempre a última atualização no topo da página, com a data e o horário. As atualizações anteriores acumulam-se ao logo da página, e podem ser acessadas através da navegação pelos arquivos (reunidos, normalmente, a cada mês) e categorias (agrupamento das atualizações por temas determinados pelo autor do blog). Apesar de priorizar a publicação de textos, o blog pode também incluir imagens, sons, vídeos, apresentações. Cada nova atualização recebe o nome de *post*, e cada *post* normalmente oferece a possibilidade de inclusão de comentários por parte dos visitantes. O blog também pode incluir uma lista de links para outros blogs.

A utilização dos blogs na educação vem crescendo ostensivamente nos últimos anos, principalmente a partir da popularização da ferramenta entre os estudantes e o conseqüente interesse dos professores com relação a esta nova possibilidade de diálogo com suas turmas. De acordo com GOMES (2005), os blogs entraram em nossas escolas informalmente, como um ato privado de alguns professores ou alunos. Todavia, atualmente já são perspectivados quer como um recurso ou como uma estratégia pedagógica.

Dentro do contexto educacional, os blogs podem proporcionar alternativas diferenciadas para o compartilhamento de informações, mensagens e imagens, além do grande potencial para o exercício da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, aproximando-se do conceito de "escrita de si" cunhado por Foucault, para quem "A escrita de si pode ser entendida como o registro de movimentos interiores, pensamentos, desejos e ações daquele que escreve." (FOUCAULT, 1992). Um ponto interessante a respeito da diferença entre o diário tradicional e o eletrônico, é a menor preocupação com o sigilo, já que muitas vezes o que estimula uma pessoa a escrever um blog é a possibilidade de compartilhar sua vida com outras pessoas (SANTOS, 2003).

Escrito de forma colaborativa ou não, os blogs caracterizam-se como um ambiente de criação, compartilhamento de saberes e subjetividades; de modo que a construção do conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno. Pela comunicação aberta e confiante desenvolvemos contínuos e inesgotáveis processos de aprofundamento dos níveis

de conhecimento pessoal, comunitário e social, MORAN (2000).

Desta maneira, a pesquisa foi desenvolvida tendo como princípio que os blogs podem ser utilizados como ferramentas que oportunizam interações, novos modos de sociabilidades e aprendizagens, estabelecidas através de ações colaborativas que acontecem dentro de um espaço virtual, que é educativo.

Adaptação de ferramentas do AVA-Moodle para a interação

O Ambiente Virtual de Aprendizagem *moodle* é um dos quatro pilares que constituem o projeto pedagógico do CLMD, juntamente com o Material Impresso, a vídeo-aula e a webconferência.

O *moodle* possibilita a utilização de recursos para a criação de conteúdos interativos diversos (multimídia ou não), mas em alguns casos apresenta ferramentas com limitações pedagógicas. Constatamos estas limitações quando realizamos uma avaliação, junto a equipe que administra o ambiente, para identificar as vantagens e desvantagens desta ferramenta no Ambiente Virtual de Aprendizagem em questão. Descobrimos que uma de suas limitações está no fato de que o visitante de um blog não poderia comentar na página. E, como o objetivo da intervenção era que as páginas fossem desenvolvidas coletivamente, verificou-se uma barreira em relação a esta ferramenta.

Com isso, fomos em busca de outras ferramentas do ambiente que possibilitassem organizar uma página para cada pólo e chegamos na *wiki*. Este recurso favorece aos usuários criarem um sistema de páginas onde todos podem editar o mesmo texto. Entre as vantagens do wiki está a possibilidade de identificar o autor de cada atualização da página, e a administração também possui poder para voltar atrás da alteração. Além disto, os alunos podiam incluir vídeos, músicas e imagens às suas páginas e também os textos poderiam se tornar hipertextos.

Ainda se verificavam algumas limitações; por exemplo, os visitantes poderiam editar o texto dos autores de uma página, como era uma ferramenta nova, a atenção na hora da edição deveria ser redobrada, no sentido de não apagar o que já foi escrito por outro colega.

Estabelecemos um padrão onde as páginas foram divididas em três seções, Identificação,

Desenvolvimento e Comentários. Neste sentido todos sabiam onde podiam editar a página e isso auxiliou a evitar problemas quanto a esta questão.

Na primeira Webconferência explicamos toda a proposta pedagógica que desenvolveríamos através do blog/wiki. A equipe que administra o ambiente fez uma inserção mostrando aos alunos como e onde eles deveriam editar. As professoras da disciplina dissertaram sobre o objetivo, a dinâmica e as expectativas em relação a proposta.

Blogs: percursos das aprendizagens

Utilizamos o blog como um instrumento de interlocução e de compartilhamento de aprendizagens. Partilhar as aprendizagens por meio do blog é uma prática de expressão e de comunicação surgidas recentemente com a Internet. Sabemos que há múltiplas formas de interação por meio das TICs, somos alunos e professores de um Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, onde as tecnologias de informação e de comunicação fazem parte de nossos cotidianos de aprendizagem.

Na disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação, atendemos 350 alunos. Foram criados 13 Blogs, cada um com o nome da cidade onde o Pólo funcionava. Nestes espaços virtuais, os alunos apresentaram as suas cidades: mostraram, por meio de fotografias, poemas e músicas algumas das curiosidades existentes em sua região, escreveram sobre o modo como estudam e aprendem, além de falar sobre seus espaços de trabalho.

Cabe ressaltar aqui que as escritas nos blogs, do ambiente *Moodle*, adquiriram um formato de rizoma, pois quando um aluno postava no blog ele colocava o seu nome e o próximo comentário acontecia na seqüência. Deste modo, as escritas virtuais serviram para registrar as experiências vivenciadas pelos alunos, sendo partilhadas pelos autores no campo virtual (no Blog). Este procedimento de escrita é um hábito que está se instituindo como um fenômeno contemporâneo, e que parece recriar/dar visibilidade a um "hábito de escrita minuciosa"; uma "escrita de si".

Os blogs são espécies de diários visibilizando as intenções, os desejos e curiosidades. Eles indicavam o que chamamos de "narrativas do eu"; à vista, dos 350 alunos matriculados na disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação. As escritas dos posts revelam

"intimidades", "confissões". Onde as imagens (fotografias postadas) mostram o dia-a-dia, o cotidiano dos alunos. Sendo assim, ousamos dizer que encontramos nos blogs a possibilidade de conhecer uma fissura da expressão dos modos de aprendizagens que acontecem entre a fronteira do extremamente privado e o absolutamente público. Tal como mostra o fragmento de um dos blogs:

> Estive bisbilhotando alguns blogs do curso como um "voyeur.com" e percebi que a maioria, não sei se por determinação ou vontade própria, nutre um sentimento ufanista por suas cidades. Não que isso seja ruim mas acho que toda esta divulgação pitoresca foge radicalmente do objetivo do curso. Se eu quisesse conhecer as cidades que sediam os pólos entraria no site de cada município e teria uma centena de informações, com certeza, muito mais esclarecedoras e ilustrativas de cada região. Gostaria que houvesse uma globalização das informações e do conhecimento, e não fronteiras do pensamento. Que os pólos da UAB se misturem de forma tal que pareçam um só: colegas. Tenho receio destas manifestações, acabam criando rivalidades. Nosso time é um só: a matemática. O blog deveria oportunizar os colegas e demais integrantes do curso, através dos comentários, subsídios para novas discussões em torno de assuntos pertinentes aos conteúdos que estamos saboreando. O "blog" a meu ver veio para substituir as correspondências que os grandes cientistas do passado usavam para concluir suas equações e dúvidas. (Alun@, blog FPE).

O fragmento supracitado ilustra algumas das formas de expressão contidas nos blogs dos alunos, cuja possibilidade de aprendizagem aponta uma inovadora prática comunicativa e de criação intersubjetiva. Pode-se dizer que tais processos de escrita inauguram outras tendências contemporâneas de aprender, revelando a emergência de novos modos de ser: subjetividades afinadas com uma formação histórica cada vez mais distante do tempo em que fomos e devíamos ser absolutamente modernos.

Por que utilizar um blog como uma ferramenta para a aprendizagem em Fundamentos Psicológicos da Educação?

Escolhemos o blog por ele ser uma forma de comunicação e de expressão através da Web. Por meio dele mostramos os nossos pensamentos, produzimos informações, conhecimentos, experiências; agregamos nossos pensares sobre diferentes assuntos; e, sobre tudo, este foi um espaço de aprendizagem colaborativa onde atuaram os alunos, os professores-tutores locais e a distância e os professores responsáveis pela disciplina. E, dessa forma, partilhamos nossas aprendizagens com os pares com quem interagimos. A escrita em blogs tem uma característica colaborativa, interativa e de aprendizagem coletiva. Trata-se de um modo contemporâneo de interação entre as pessoas que os mantêm vivos.

As narrativas contidas nos blogs foram consideradas como um sistema de gestão de

conhecimentos, onde os efeitos das aprendizagens são anotados e partilhados, via o ambiente *Moodle*, funcionando como dispositivos que disparam pensamentos acerca de uma determinada problematização. Por meio deles mostramos nossa cultura e as conexões dessa com as nossas inquietações. O estilo do blog expressa a subjetividade (o modo como estamos nos movimentando na vida); nossos valores, crenças, habilidades, curiosidades, afetividades etc. A subjetividade é individual e ao mesmo tempo coletiva, pois os aspectos culturais locais e globais se agregam em nossas vidas (SPEROTTO: 2002, 2006).

Se prestarmos atenção nas escritas contidas em diferentes blogs, perceberemos que elas visibilizavam a maneira como as pessoas estão alargando suas possibilidades de sociabilidades, afabilidades, aprendizagens e buscas de conhecimentos, como mostramos no fragmento a seguir:

> Estamos em constante movimento, onde cada um trilha seu caminho. Precisamos encontrar tempo pois aprender a aprender deve ter atitude de pesquisa,de reflexão,de elaboração do próprio conhecimento e o tempo é que nos limita e determina a nossa condição humana para que enfim possamos saber: Quem somos? Onde estamos? (Alun@, blog FPE)

Os escritos dos alunos nos desafiam para experimentarmos outros modos de expressão, de comunicação e de aprendizagem, diferentes das formas de expressão da escrita tradicional, aprendidas na escola [uma escrita onde cada aluno escreve o seu texto e o professor revisa.

Qual o objetivo desse procedimento?

É uma maneira de auto-disciplina, uma forma de auto-controle e de sistematização de "aprendizagem de si". Este processo de expressão, mediante escritura em blogs, permite que o trabalho desenvolva-se de modo colaborativo, instigando interconexões de ideias, argumentos, teorias entre os participantes.

Conclusão

O blog foi utilizado como um instrumento de interlocução e de compartilhamento de aprendizagens, ultrapassando a fronteira de um trabalho acadêmico, sensibilizando, aproximando as pessoas e tornando visível aspectos da identidade que poderiam passar desapercebidos no cotidiano da sala de aula e que foram revelados através da tecnologia.

A mesma tecnologia que em muitos casos afasta as pessoas torna-as fisicamente distantes e de certa maneira frias, neste caso demonstrou a generosidade e a espontaneidade em compartilhar mais das suas cidades e das suas vidas. Os autores se expressar livremente, partilhando ideias, opiniões, críticas e reflexões e aprenderem a respeitar a opinião dos demais.

Durante a análise dos posts, percebemos que alguns alunos foram resistentes em participar do blog, o que justifica-se pela dificuldade na utilização de ferramentas que fogem da rotina do curso, pelo medo do ser humano de lançar-se ao desconhecido, receio de ter sua escrita e seu pensamento julgado por outros e também pelo receio de revelar-se.

Outros aspectos avaliados como inibidores da participação relacionam-se a dificuldade em expressar sentimentos, falando de si mesmo, ultrapassando a barreira do espaço privado e do espaço público. Percebemos como indispensável para esta prática pedagógica a participação do tutor do pólo no sentido de motivar, auxiliar, tirar dúvidas e até mesmo contatar a sede, informando as dificuldades dos alunos com a ferramenta.

O blog como ferramenta caracterizou-se como uma forma de comunicação e de expressão através da Web, no qual os alunos demonstram pensamentos, produzem informações, conhecimentos, experiências; como um espaço de aprendizagem colaborativa onde atuaram os alunos, os professores e os toutores.

Referências

BALTAZAR, Neusa; AGUADED, Ignacio. Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. Texto apresentado no 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação em Aveiro, 2005. Disponível em -http://bocc.ubi.pt/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogs-educacao.pdf

BAGGETUN, Ruge. Prácticas Emergentes en la Web y Nuevas Oportunidades Educativas: Versión 0.1-4. Revista TELOS: Cuadernos de Comunicación y Innovación. abril-junio. nº 67, 2006. Disponível em - http://www.telos.es/articulocuaderno.asp?idarticulo=5&rev=67.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, Portugal: ESSE Leiria, 2005.

INAGAKI, Alexandre. Blogo, logo existo. Disponível em http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=1644. Acesso em: 19 maio 2008.

MANTOVANI, Ana Margô. Weblogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica. Disponível em http://www.tise.cl/archivos/tise2005/02.pdf. Acesso em: 15 dez. 2007.

PRANGE, Ana Paula Lobão. Da Literatura aos Blogs: um passeio pelo território da escrita de si. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC, RJ.

RECUERO, Raquel. Weblogs, Webrings e Comunidades Virtuais. Artigo apresentado no VI Seminário Internacional de Comunicação. Disponível em - http://bocc.ubi.pt/pag/recuero-raquel-weblogs-webrings-comunidades-virtuais.pdf

SANTOS, Cláudia Puntel Pereira dos. Blogs: um novo modo de escrita de si. Contrapontos, vol. 3, número 3, set-dezembro de 2003. Disponível em http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/745/597

SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz. Escritas on line: diferentes aprendizagens potencializando a produção da subjetividade contemporânea. Araraquara, Junqueira e Marim, 2006.

_____Rosária Ilgenfritz. Das artes de viver e das possíveis hibridações de subjetividades. 2002. 440f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do rio Grande do Sul Porto Alegre, Porto Alegre, 2002.

MÍDIAS E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Aline de Freitas Eslabão[1]
Juliana Silveira Oliveira[2]
Joice Araújo Esperança[3]

Palavras-chave: tecnologias, educação, formação docente.

Resumo: Atualmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) configuram-se como importantes instâncias de produção e circulação de significados, que incidem na educação dos sujeitos, forjando seus modos de ser e aprender. Partindo desse entendimento, neste trabalho buscamos compartilhar algumas experiências e saberes construídos em articulação com as atividades de monitoria desenvolvidas na disciplina de Mídias e Educação, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Para a escrita deste artigo optamos por relatar um dos momentos mais significativos da disciplina: o processo de construção de *blogs*. Essa estratégia metodológica possibilitou a estudantes, professores e monitoras a ressignificação e o intercâmbio de saberes sobre as tecnologias, sua inserção nas práticas pedagógicas e a formação docente na contemporaneidade. No contexto da disciplina o *blog* foi utilizado como um *portfólio* digital, com o intuito de documentar aprendizagens construídas pelos estudantes. Por meio dessa experiência foi possível constatar a relevância de disciplinas e discussões sobre as mídias e os processos educacionais nos cursos de licenciatura, devido à centralidade que as tecnologias assumem na cultura contemporânea. Por fim, ressaltamos a urgência de repensarmos os currículos dos cursos de licenciatura, a fim de habilitarmos docentes para os desafios educacionais que estão postos na atualidade.

Considerações introdutórias

Atualmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) configuram-se como importantes instâncias de produção e circulação de significados, que incidem na educação dos sujeitos, forjando seus modos de ser e aprender. Nesse sentido, diversos pesquisadores (BUCKINGHAM, 2007; BELLONI, 2010; KENSKI, 2007) têm ressaltado a importância da inserção e uso das TIC nos processos educativos formais, destacando essa demanda como

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (Furg). E-mail: linih_freitas@msn.com.
[2]Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (Furg). E-mail: juh_silveira_oliveira@msn.com.
[3]Professora Assistente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/Furg). E-mail: joiceesp@yahoo.com.br.

urgente e necessária para a formação das gerações atuais. Mas para que a inserção das TIC se efetive nas escolas, torna-se premente repensar os currículos e as propostas de formação docente, a fim de que os profissionais da educação possam apropriar-se das tecnologias de forma crítica e criativa, superando a visão instrumental que ainda assume primazia nas práticas escolarizadas (BUCKINGHAM, 2007).

Partindo dessas considerações, neste artigo buscamos compartilhar algumas experiências e saberes construídos em articulação com as atividades de monitoria desenvolvidas na disciplina de Mídias e Educação, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Essa disciplina é ofertada em caráter optativo aos acadêmicos dos cursos de Graduação em Pedagogia e Artes Visuais e possui carga horária semanal de 4h/aula. Neste trabalho, em específico, focalizamos o relato de algumas situações de aprendizagem compartilhadas com os docentes[4] e com o grupo de acadêmicos[5] que cursaram a disciplina de Mídias e Educação, no decorrer do primeiro semestre letivo de 2012.

Na próxima seção apresentamos uma breve contextualização da proposta pedagógica da disciplina, situando seus objetivos e alguns entendimentos que subsidiaram as estratégias metodológicas desenvolvidas. Tais entendimentos envolvem o uso das TIC e os processos educativos contemporâneos. Na sequência, relatamos algumas vivências e saberes construídos na disciplina de Mídias e Educação, os quais consideramos significativos para a problematização acerca das tecnologias e os processos de formação docente na atualidade.

Contextualizando a disciplina Mídias e Educação

O principal objetivo da disciplina Mídias e Educação consiste em desencadear reflexões sobre as práticas culturais e os processos de ensinar e aprender mediados pelas tecnologias. Além disso, a disciplina tem por finalidade problematizar a utilização das tecnologias nas propostas pedagógicas e seus efeitos na constituição das culturas infantis e juvenis na atualidade.

[4]A disciplina é ministrada por uma professora vinculada ao Instituto de Educação da Furg e em 2012 contou com a colaboração de um doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, que realizou seu estágio de docência.
[5]O grupo de estudantes era composto por vinte e dois acadêmicos do curso de Pedagogia e três acadêmicos do curso de Artes Visuais. Em 2012, a disciplina também teve a participação de uma estudante do curso de Administração.

Os estudos realizados no contexto da disciplina ancoram-se, principalmente, nas reflexões de autores como Zygmunt Bauman (2007; 2011) e as análises sobre a sociedade contemporânea, designada por ele como uma sociedade de consumidores, Douglas Kellner (2001) e as problematizações sobre a centralidade ocupada pelas mídias nos processos de produção de significados nas sociedades capitalistas avançadas e Rosa Fischer, pesquisadora que desenvolve estudos acerca das produções midiáticas enquanto "pedagogias culturais" (FISCHER, 2006). Nessa linha de pensamento, entende-se que existem outras instâncias culturais, além da escola, que incidem nos processos formativos dos sujeitos, transformando identidades e subjetividades. As abordagens de Marco Silva (2004) sobre a docência interativa e de Maria João Gomes e António Marcelino Lopes (2007) acerca do uso de *blogs* na educação formal também foram fundamentais para subsidiar a proposta teórico-metodológica da disciplina.

As estratégias metodológicas empregadas envolveram Exposições Dialogadas, leituras e discussões de artigos acadêmicos e ainda o emprego e a análise coletiva de diversos artefatos culturais[6], o que possibilitou a articulação entre múltiplas linguagens: escrita, oral, audiovisual, digital, etc. Dentre os artefatos empregados no desenvolvimento da disciplina, destacam-se vídeos sobre temas contemporâneos, tais como infância e consumo e adolescência e tecnologias digitais, propagandas, capítulos de seriados veiculados na TV aberta, músicas, poesias, revistas, documentários e *sites* da internet.

Uma outra importante estratégia que integra a proposta pedagógica da disciplina Mídias e Educação refere-se à construção de *blogs*[7], compreendidos como *portfólios* digitais. Nessa abordagem os *blogs* são utilizados para o registro das trajetórias de aprendizagem trilhadas pelos acadêmicos, através da postagem de textos escritos, imagens, músicas e outros materiais. Nosso entendimento acerca do uso de *blogs* nas propostas educativas coaduna-se com a perspectiva desenvolvida por Gomes (2005), pesquisadora que ressalta a dimensão pedagógica dos *blogs* em correlação com as possibilidades de interação e autoria que essa ferramenta é capaz de potencializar entre seus usuários. Segundo Gomes (2005) um *blog* é

[6]Conforme Silva (2010), artefatos culturais são sistemas de significação que constroem e colocam em circulação sentidos vinculados a modos de ser e viver em sociedade, forjando identidades e subjetividades.
[7]Gomes (2005) esclarece que o termo *blog* é a abreviatura do termo original da língua inglesa "*weblog*". Conforme a referida autora, o termo *weblog* parecer ter sido utilizado pela primeira vez em 1997, por Jorn Barger.

uma página da *Web* que se pressupõe ser atualizada com frequência, a partir da inserção de mensagens, as quais são denominadas como "*posts"*.

A proposta pedagógica da disciplina também contemplou o estabelecimento de interações entre docentes, estudantes e monitoras através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), disponibilizado na plataforma institucional para cursos presenciais da Furg (*Moodle/*SEaD*)*. Na acepção de Kenski (2007, p. 95) os ambientes virtuais de aprendizagem "são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação". Ainda de acordo com a autora, os AVA's possibilitam integrar diversas mídias, linguagens e recursos, apresentando informações e potencializando o estabelecimento de interações entre pessoas e objetos de conhecimento, com vistas a atingir determinados objetivos pedagógicos.

A utilização do AVA aconteceu desde os primeiros encontros da disciplina. Este espaço funcionou como um repositório dos materiais empregados nas aulas, possibilitando ainda o acesso a artigos, resenhas, reportagens, vídeos, imagens e *sites* selecionados pelos docentes e monitoras, os quais complementavam e aprofundavam as questões e conceitos tematizados em sala de aula. Ademais, o AVA também foi um espaço profícuo de trocas e intercâmbio de saberes, através de ferramentas como o Fórum de Discussão. Nesse sentido, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, além de possibilitar o compartilhamento de materiais, configurou-se como um importante espaço de interação entre estudantes, professores e monitoras.

Nossa participação como monitoras na disciplina de Mídias e Educação contemplou os momentos de planejamento pedagógico, a atuação nas aulas e na condução dos processos avaliativos. No processo de planejamento auxiliamos os docentes na seleção dos materiais didático-pedagógicos e no delineamento das estratégias metodológicas. No desenvolvimento dos encontros atuamos em oficinas para construção e atualização dos *blogs*, participamos das discussões em sala de aula e das interações à distância promovidas através dos Fóruns de Discussão no Ambiente Virtual da Disciplina. Quanto à avaliação, colaboramos na elaboração de instrumentos avaliativos e, ao término da disciplina, contribuímos com os professores, socializando saberes que possibilitassem repensar o planejamento pedagógico para o semestre seguinte.

Para a escrita deste trabalho optamos por relatar um dos momentos mais significativos vivenciados no contexto da disciplina, o qual possibilitou a estudantes, professores e monitoras a ressignificação e o intercâmbio de saberes sobre as tecnologias, sua inserção nas práticas pedagógicas e os processos de formação docente na contemporaneidade. Nossa escolha baseou-se nas observações realizadas durante as atividades de monitoria, em que percebemos que o processo de construção de *blogs* suscitou o interesse dos estudantes e mobilizou sua participação nos encontros da disciplina. São as vivências relacionadas à construção de *blogs* na disciplina de Mídias e Educação que pretendemos compartilhar na sequência deste artigo.

Oficinas de construção e atualização dos *blogs*

Ao longo do semestre foram realizadas diversas oficinas para construção e atualização dos *blogs*. No primeiro encontro foi solicitado à turma que se organizassem em duplas ou trios para a construção de um *blog*. Optamos por essa estratégia visando reduzir a ansiedade e as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos diante do uso do computador. Sendo assim, o processo compartilhado de construção do *blog* possibilitou a construção de saberes acerca do uso e manejo das ferramentas digitais de forma cooperativa e colaborativa. Na tentativa de atenuar as dificuldades dos estudantes, criamos um tutorial que continha instruções (no formato de um passo a passo) para orientá-los neste processo.

Conforme destacamos na segunda seção deste trabalho, no contexto da disciplina de Mídias e Educação o *blog* foi utilizado como um *portfólio* digital, com o intuito de documentar aprendizagens construídas pelos estudantes. Nessa perspectiva, o *blog* é considerado mais do que um simples recurso, pois configura-se como uma estratégia pedagógica que possibilita aos estudantes o envolvimento em processos de autoria e criação no movimento de repensar seu processo de aprendizagem. De acordo com Gomes e Lopes (2007, p. 123),

> A exploração dos blogues dentro dessa perspectiva, transforma-os, mais do que num recurso pedagógico, numa estratégia de ensino-aprendizagem, que visa conduzir os alunos a atividades de pesquisa, seleção, análise, síntese e publicação de informação, com todas as potencialidades educacionais implicadas.

Cabe destacar que a construção dos *blogs* possibilitou, simultaneamente, a construção de saberes pedagógicos e a apropriação das tecnologias digitais. Sendo assim, os *blogs* apresentaram-se como uma estratégia promissora que possibilitou o intercâmbio e a socialização de saberes docentes entre o grupo de estudantes e os demais internautas, inclusive da própria universidade, que demonstraram interesse pelas temáticas exploradas ao longo da disciplina.

Inicialmente constatamos que grande parte do grupo manifestava resistência e demonstrava dificuldade diante do uso das tecnologias digitais. Entretanto, no decorrer das oficinas, os estudantes foram familiarizando-se e apropriando-se dessas ferramentas. Nas primeiras oficinas, assessoramos os estudantes para que criassem seus *blogs*[8] e para que conhecessem algumas ferramentas necessárias para a inserção de postagens, *hiperlinks*, imagens, vídeos, etc.

Após esse contato inicial, incentivamos os estudantes a explorarem outras possibilidades associadas ao uso dos *blogs*, como, por exemplo, o acréscimo de *gadgets*[9]. Inicialmente constatamos que grande parte do grupo manifestava resistência e demonstrava dificuldade diante do uso das tecnologias digitais. Entretanto, no decorrer das oficinas, os estudantes foram familiarizando-se e apropriando-se dessas ferramentas. Isso pode ser exemplificado pela postagem reproduzida a seguir:

[8]Para a construção dos *blogs* utilizamos o servidor "*Blogger*" ou "*Blogspot*", disponibilizado gratuitamente pelo *Google* aos internautas.
[9]Aplicativo que permite acrescentar ao *blog* inúmeros recursos, tais como: relógio, seguidores, contador de visitas, músicas, calendário, lista de *blogs*, imagens, enquetes, estatísticas de acesso ao *blog*, perfil, etc.

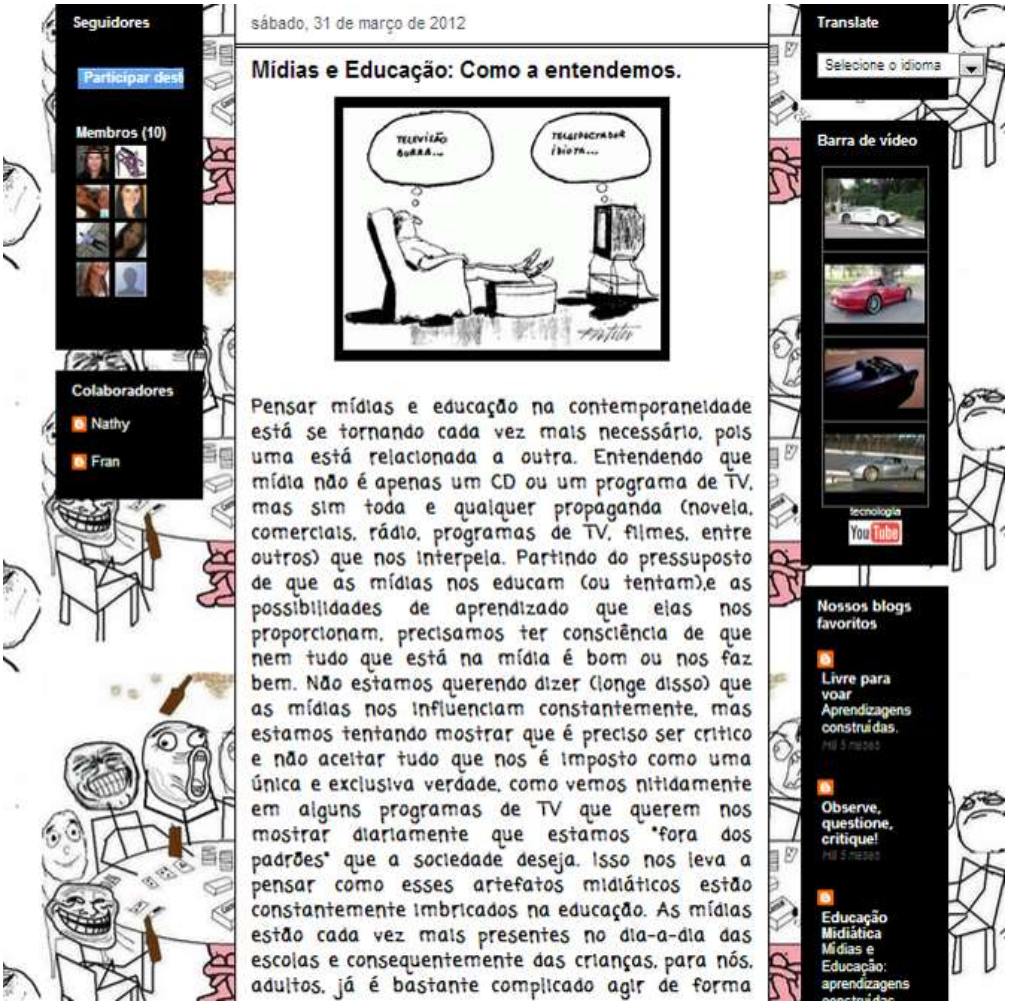


Figura 1: Blog construído pelas acadêmicas Francielen Borges e Natália Pereira.
www.serouparece.blogspot.com

Na dinâmica que finalizou a disciplina, os estudantes socializaram com a turma as aprendizagens construídas ao longo do semestre, as quais compunham suas últimas postagens nos *blogs*. Nesse encontro de fechamento da disciplina, dividida em dois encontros, os alunos também apresentaram o ambiente do *blog* que construíram e discorreram sucintamente sobre as outras postagens que já haviam realizado.

No final do semestre pudemos perceber um significativo avanço no processo de construção dos *blogs*, uma vez que os acadêmicos evidenciaram criatividade e autonomia para operar com essa ferramenta e refletir sobre as suas possibilidades pedagógicas. Isso pode ser demonstrado na postagem a seguir:

Figura 2: Blog construído pelo acadêmico Graciano de Assis.
www.educandoatravesdasmidias.blogspot.com

Ainda nessa última postagem os estudantes mencionaram o quanto a disciplina contribuiu para a sua formação e possibilitou refletir sobre questões fundamentais para a sua futura prática pedagógica. Os alunos também relataram em sua última mensagem que matricularam-se na disciplina devido à obrigatoriedade de cursar uma disciplina optativa, no entanto, surpreenderam-se positivamente e concluíram que a disciplina Mídias e Educação deveria integrar o currículo obrigatório do Curso de Pedagogia e das demais licenciaturas, considerando as demandas educacionais que se configuram no cenário contemporâneo.

Nesse sentido, constatamos que a metodologia de construção de *blogs* funcionou como uma via de mão dupla, ou seja, possibilitou que professores e estudantes interagissem e construíssem saberes conjuntamente. Portanto, essa abordagem, baseada na interatividade, insere-se numa perspectiva pedagógica que possibilita desconstruir a recorrente "pedagogia da transmissão", em que professores ensinam e estudantes aprendem (SILVA, 2004). Portanto, o uso de *blogs* como estratégia pedagógica implicou o envolvimento ativo dos estudantes em seu processo de aprendizagem, possibilitando a co-construção de conhecimentos entre professores, monitoras e estudantes.

Algumas considerações...

A partir da experiência de monitoria na disciplina de Mídias e Educação podemos perceber que as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, sobretudo a construção de *blogs* no formato de portfólios digitais, potencializaram inúmeras aprendizagens. A interação entre os membros da disciplina foi fundamental para transformar a informação em conhecimento, pois a partir das trocas foi possível desencadear e aprofundar diversas reflexões, discussões e problematizações. O intercâmbio entre os estudantes, monitoras e docentes, nos encontros presenciais e através do Ambiente Virtual de Aprendizagem, propiciou que todos fossem parceiros e autores do seu processo de aprendizagem, encorajando a reelaboração coletiva dos conhecimentos até então construídos.

Esse semestre em que atuamos como monitoras da disciplina de Mídias e Educação foi de extrema importância para nossa formação acadêmica, pois tivemos a oportunidade de resignificar saberes acerca das tecnologias, sua inserção na sociedade contemporânea e seus efeitos para os processos educacionais e a constituição dos sujeitos. Além disso, fomos instigadas a refletir sobre a inserção das tecnologias e sua articulação com os diversos campos de saber que integram os currículos escolares.

Por fim, destacamos que a monitoria se constituiu como uma experiência profícua de aprendizagem sobre os processos de formação docente. E através dessa experiência foi possível constatar a relevância de disciplinas e discussões sobre as mídias e os processos educacionais nos cursos de licenciatura, devido à centralidade que as tecnologias assumem na cultura contemporânea. Sendo assim, concluímos este texto ressaltando a urgência de

repensarmos os currículos dos cursos de licenciatura, a fim de habilitarmos docentes para os desafios educacionais que estão postos na atualidade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **44 cartas do mundo líquido-moderno.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil:** cenários de mudanças. Campinas, SP: Papirus, 2010

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. **Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa**, Portugal: Leiria, p. 311-315, 2005.

GOMES, Maria João; LOPES, António Marcelino. Blogues escolares: quando, como e porquê?. C. Brito, J. Torres & J. Duarte. (Org.), **Actas de Weblogs na educação 3 experiências, 3 testemunhos.** Setúbal: Centro de Competências CRIE ESE de Setúbal, p. 117-133, 2007.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia.** Bauru: Edusc, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Marco. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Diálogo Educacional:** Revista do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, v. 4, n. 12, p 1-17, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM ALIADOS ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

Lucineri Alves Pereira[1]
Eloiza Velho da Silva[2]
Rita de Cássia Grecco dos Santos

Palavras-chave: Projetos de Aprendizagem, TICs, Formação de Professores.

Resumo: Neste estudo, inicialmente buscamos discutir a educação bancária e a educação problematizadora de Paulo Freire, a seguir abordamos a relevância dos Projetos de Aprendizagem aliados às TIC's como ferramentas potencializadoras deste processo. O estudo centra-se na análise de uma experiência pedagógica como monitora do Projeto Escuna que nos possibilitou conhecer o método de Projetos de Aprendizagem na sua prática. Devemos tratar os educandos como autores de sua própria aprendizagem, que tendo acesso a informação da tecnologia como possibilidade de construir seu conhecimento, a partir de descobertas que os ambientes informatizados podem lhes facilitar, tornam-se comprometidos e responsáveis por sua própria aprendizagem sendo, portanto, capaz de romper com os paradigmas tradicionais da escola.

Considerações iniciais

Em suas obras, Freire (1996) caracteriza e confronta duas concepções opostas de educação, a concepção bancária e a problematizadora.

Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras onde o educador é um ser superior que tudo sabe e os educandos os ignorantes que recebem passivamente os conhecimentos. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o saber constitui-se como "uma doação" dos que se julgam sábios aos que são considerados que nada sabem. A educação tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Esta concepção nega a dialogicidade, ao passo que a problematizadora fundamenta-se justamente na relação diálogo-dialética entre educador-educando; ambos aprendendo juntos.

[1] Professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, na 18ª Coordenadoria Regional de Educação. Acadêmica do Curso de Pedagogia – UAB/FURG, Polo de São José do Norte. E-mail: lucineriap@gmail.com
[2] Agente Educacional da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, na 18ª Coordenadoria Regional de Educação. Acadêmica do Curso de Pedagogia – UAB/FURG, Polo de São José do Norte. E-mail: eloizavs@gmail.com

Segundo Freire (1996), o professor é um mediador do conhecimento, proporcionando ao aluno atividades baseadas na realidade vivida por ele. É desse mundo concreto, real, do cotidiano do educando que é retirada a "matéria prima" dos Projetos de Aprendizagem. Sendo que tais projetos são baseados não só em conhecimentos formais como também nesta realidade vivida e conhecida por este aluno. É através do educador que se mobiliza a construção do saber formal, é este que vai mediar e facilitar a construção do conhecimento do educando, levando-o a enfrentar desafios, a refletir, a buscar soluções transformando a realidade.

Pelo fato da educação empenhar-se em formar um sujeito (aluno) reflexivo, crítico, voltado para uma sociedade na qual se prima por formar o docente não somente para o trabalho, mas também para atuar social e criticamente em todos os seguimentos da vida.

Pensando na necessidade de formarem-se cidadãos críticos e reflexivos é que propomos observar a construção do conhecimento através dos projetos de aprendizagem aliados às novas tecnologias de informação e comunicação na educação – TICs. Para esse estudo, foi necessário utilizarmos uma metodologia de ensino e de aprendizagem pautada não só no ensino formal como também na realidade vivenciada por este aluno. Tendo em vista esta metodologia, a escrita do trabalho é baseada na nossa vivência como Monitora de um projeto desenvolvido numa escola pública do município de Rio Grande, RS.

Na escrita deste trabalho buscamos apontar a relevância dos Projetos de Aprendizagem aliados às TICs, mais especificamente o computador conectado à Internet como uma das ferramentas de pesquisa utilizadas no desencadeamento e desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem.

Desenvolvimento

O Projeto de Aprendizagem parte do interesse do aluno em querer conhecer mais sobre assuntos e temas determinados por sua curiosidade, com o propósito de desenvolver o conhecimento complexo.

É fato que a tecnologia tornou-se uma constante em nossas vidas, e diariamente precisamos fazer uso das inovações empreendidas, seja no banco (caixa eletrônico), ou em

nossos lares para fazer algum eletrodoméstico funcionar, até mesmo no transporte coletivo com a bilhetagem eletrônica.

Grande número de escolas já estão equipadas com laboratório de informática, o que pressupõe que esta é a nova realidade na educação, restando aos professores adaptarem-se e tirar proveito, ou seja, utilizar as novas tecnologias como ferramentas para fazer um trabalho diferenciado com o estudante, pois segundo o sociólogo doutor em educação pela USP, Marco Silva:

> Se a escola não inclui a Internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura (SILVA, 2005, p.63)

A cibercultura é a cultura contemporânea fortemente marcada pelas tecnologias digitais, é o que se vive hoje onde Home banking, voto eletrônico, imposto de renda via rede, inscrições via internet e tantos outros, estão presentes no cotidiano de individuos que se relacionam com o mundo através da tecnologia digital e está mudando as relações humanas, pois a sociedade se comunica e se relaciona cada vez mais através das tecnologias de comunicação.

No entanto, alguns professores ainda oferecem uma certa resistência às TICs. A utilização da tecnologia na escola vem dividindo opiniões: enquanto alguns grupos de professores ainda resistem em fazer uso das tecnologias, por não se sentirem aptos, por estarem distanciados, despreparados tecnicamente para tanta novidade, outros vão lentamente se apropriando dos recursos oferecidos, como por exemplo a Internet, utilizada como ferramenta no laboratório de informática, tal qual o livro e o filme são no espaço da aula.

Aprender em rede socializa faz do ensino e da aprendizagem uma experiência rica, com um número ilimitado de informações, é um universo no qual inexiste paredes, tempo e espaço determinados.

As inovações na educação vêm acontecendo progressivamente, a inserção das tecnologias, métodos de aprendizagens diferenciados vão sendo postos em prática, professores são formados para atuarem junto a esta nova configuração e concepção de escola.

Aliar a tecnologia aos Projetos de Aprendizagem objetiva tornar a aula mais atrativa, a fim de despertar o interesse do aluno, torná-lo mais receptivo à aprendizagem, às mudanças na educação

não são somente para fazer bonito, mas também para formar um sujeito reflexivo, consciente de sua posição na sociedade.

Com relação às tecnologias, é importante a orientação e participação do professor na utilização da Internet pelo aluno, o esclarecimento quanto à veracidade da informação nem sempre confiável. O uso indiscriminado torna o processo tecnológico vazio. É, portanto, necessário que tenham alguns critérios de uso, enquanto docentes temos que dar condições para que percebam que informações são relevantes para a construção do conhecimento.

Inicialmente, alguns professores têm certo receio quando são chamados a trabalhar com a metodologia de Projetos de Aprendizagem, porque estão habituados aos temas geradores, ou com outros métodos. No entanto, ao longo da caminhada percebem a interação que acontece naturalmente entre os alunos, estes ficam mais curiosos, ansiosos por respostas, viram pesquisadores de seus temas, mostram através de relatos suas aprendizagens, gerando uma rede de conhecimento, o saber passa a ser partilhado com os colegas.

A interação entre os alunos e a relação aluno e professor passam a acontecer naturalmente, pois passaram a trocar informações entre si, com colegas de outras turmas, coincidentemente, em algumas salas os assuntos eram os mesmos e os questionamentos e curiosidade se aproximavam. Desta forma, as informações passaram a circular não só em cada sala separada, mas na escola, as turmas trocavam informações e uma rede foi se formando em torno dos projetos.

As turmas eram relativamente grandes para trabalhar no laboratório, tinham em torno de vinte e cinco alunos, o número grande de alunos e a agitação dificultavam o trabalho, pelo número, pela movimento e pela falta de conhecimento tecnológico das crianças, o trabalho era lento, entretanto o progresso era visível. Alguns professores comentavam que o contato com as tecnologias e a nova metodologia de projetos melhorou o desenvolvimento das crianças, alguns que ainda não conseguiam ler, no final do ano letivo já estavam lendo.

Vivenciar o processo de inserção da metodologia de Projetos de Aprendizagem, aliado às novas tecnologias foi muito gratificante, assistir o progresso das crianças, que convivem com uma situação econômica difícil, cercados pelas dificuldades mostra que o caminho para mudar a realidade de necessidades e miséria continua sendo pela educação.

O trabalho desenvolvido como monitora do Projeto Escuna nos possibilitou conhecer o método de Projetos de Aprendizagem na prática. O desafio de poder ajudar os professores nas atividades no laboratório de informática, na sala de aula, foi sendo superado à medida que percebia o desenvolvimento das pesquisas**,** as curiosidades e questionamentos davam lugar a

novas possibilidades de descobertas, o contentamento dos docentes em ver o progresso na construção do conhecimento.

As crianças realmente estavam gostando da novidade, de poder sentar na frente do computador e aprender algo novo relacionado ao seu assunto ou mesmo aprender a escrever (digitar) e ler uma palavrinha nova.

A aprendizagem foi sendo construída passo a passo, dia após dia, podíamos ver a diferença até mesmo pelas atitudes com os colegas, parecia haver mais cumplicidade entre eles, estavam mais cordiais no relacionamento, o que poderia ser motivo de chutes e pontapés ao iniciar o ano, ao término desse dava lugar a uma conversa amigável em busca do consenso.

Considerações finais

O trabalho que inicialmente ocasionou desconfianças e alguns problemas de adaptação entre os docentes foi dando lugar à confiança e ao entusiasmo. Perceber o progresso das crianças ao término do ano letivo, as dificuldades de leitura e de escrita tinham sido sanadas, quase que em sua totalidade.

Defendemos a metodologia de Projetos de Aprendizagem, porque acreditamos que através da interação, da vivência, e da inclusão se aprende mais e melhor. A inserção das TICs na sala de aula permite o acesso de grande parcela da comunidade às novas tecnologias, sendo que, de outra forma não seria possível.

Pensamos a metodologia de Projetos de Aprendizagem e as novas tecnologias na escola como um divisor de águas da educação, o antes envolto na alienação dos professores achando-se detentores do saber e, o depois fazendo-os repensar sua prática, lembrando que estão formando o sujeito, que ali adiante será um adulto buscando seu lugar na sociedade, e que boa parte do que serão estão levando de seus formadores.

Referências:

ARANHA, Gláucio 2004**. O processo de consolidação dos jogos eletrônicos como instrumento de comunicação e de construção de conhecimento**. Ciências & Cognição; Ano 01, Vol 03, pp. 21-62. - 2004**.** Disponível em www.cienciasecognicao.org. Acesso em: 04 de março de 2009.

CHAVES, E. **A tecnologia na construção da Nova Escola.** Disponível em: http://www.escola2000.org.br/ palestra. Acesso em 20 de fevereiro de 2009

_____. **A inclusão digital e a educação**.Disponível em: http://www.escola2000.org.br/pesquise/palestra. Acesso em: 20 de dezembro de 2008

_____. Concepção de Aprendizagem e Projetos de Aprendizagens na visão do Programa Sua Escola a 2000por hora. http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto. Acesso em: 20 de dezembro de 2009.

FAGUNDES, L.C.m SATO, LS.;MAÇADA, D.L A.**Aprendizes do futuro:as inovações começaram.** Cadernos Informática para a Mudança em Educação MEC/Seed/ProInfo, 1999

FREIRE, P**. Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra 1970

LEVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos I da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999

MORAN, J.M. **A integração das tecnologias na educação.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm >. Acesso em: 05 de janeiro de 2009.

MORAN, J.M. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**.Disponível em: http://www2.pucpr.br/multimídia/mestr_educacao/n_12artigo1.pdf Acesso em 05 de janeiro de 2009

MORIN**, E. Os sete saberes necessários à educação.** São Paulo: Cortez, 2000

Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/index.htm Acessado em: 15 de janeiro de 2009

Integração das tecnologias na educação. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/default2.htm Acessado em: 10 de janeiro de 2009

VANIEL, B.V. **A Cooperação como Princípio da Educação Ambiental Presente nos Projetos de Aprendizagem.** Disponível em: http://bdtd.furg.br/tde_arquivos/5/TDE-2008-08-12T092857Z-100/Publico/berenice.pdf Acessado em: 25 de janeiro de 2009

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: Secretaria de Educação a Distância. Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. pp.62 – 69.

TENDÊNCIAS EM *MOOCS* (*MASSIVE OPEN ONLINE COURSES*): ANÁLISE A PARTIR DO MOOC-LIST.COM

Thaísa Antunes Gonçalves[1]

Palavras-chave: MOOC. Cursos livres. Educação aberta.

Resumo: MOOCs (*Massive Open Online Courses*), em tradução livre "Cursos online abertos para a massa", são considerados como uma das mais recentes evoluções do ensino, pois permitem que diversas pessoas, em diversos lugares do mundo, possam participar simultaneamente de disciplinas de nível superior. A participação de um número tão grande de indivíduos faz com que os cursos potencializem a interação entre alunos, o que gera a afirmativa dos MOOCS como iniciativas educacionais essencialmente baseadas na características colaborativas da Web 2.0. A partir destas reflexões, objetivou-se delinear o panorama atual das iniciativas de Educação Aberta denominadas MOOCs de forma a verificar suas principais características. Para isso, foi realizada uma análise a partir do dados retirados do site Mooc-List, página eletrônica que divulga as principais iniciativas de cursos abertos. Foram selecionados 11 projetos MOOCs, cada um deles contendo mais de um curso ativo oferecido. Neles foram verificadas características como área de conhecimento dos cursos, duração, tipo de material de apoio utilizado, tipo de avaliação, tipo de certificação, idiomas e nacionalidades. Observou-se uma predominância de cursos em língua inglesa, originados de universidades e entidades norte-americanas, sendo a maior parte de Ciências Exatas e da Terra. Além disso, constatou-se que grande parte dos cursos oferece algum tipo de certificação, incluindo certificações validadas para aquisição de créditos em universidades. Outros elementos observados foram a baixa utilização de avaliação pelos pares (neste caso compreendida como avaliação pelos próprios colegas de curso) e a existência de materiais de apoio pagos, características contrárias aos ideais de Educação Aberta.

Introdução

Nos últimos anos, diversos ideais de informação aberta e acessível a todos vem desenvolvendo-se, tais como as *Creative Commons* no âmbito do direito autoral, o movimento *Open Access* relacionado à divulgação científica e as iniciativas *Open Source* no que refere-se à softwares de código aberto. Nesta mesma linha surge o conceito de *Open Education* (Educação Aberta), o qual preza pelo compartilhamento gratuito e aberto de recursos educacionais. Este ideal surge baseado no movimento OER (*Open Educational Resources*, conhecido no Brasil como REA – Recursos Educacionais Abertos), que inclui materiais,

[1] Graduanda de Biblioteconomia - Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – thaisa.gonc@gmail.com

softwares, ferramentas e técnicas para suporte a educação a distância, possuindo como principais características a gratuidade e o uso de licenças autorais abertas (RECURSOS, [2013]).

Uma das mais recentes iniciativas de Educação Aberta são os MOOCs (*Massive Open Online Courses*)[2], cursos abertos e gratuitos oferecidos para qualquer interessado que possua acesso à internet e interesse em aperfeiçoamento de seus conhecimentos.

Frente à ainda pouco expressiva produção científica brasileira[3] sobre esta nova forma de ensino, sugere-se neste trabalho uma análise dos principais projetos MOOCs com o objetivo de divulgar seu panorama atual.

Educação aberta e Web 2.0: contexto de desenvolvimento dos MOOCs

A Declaração sobre Educação Aberta da Cidade do Cabo (DECLARAÇÃO, 2007), publicada em 2007 na África do Sul, pode ser considerada um passo importante para a consolidação do ideal de Educação Aberta no mundo. Apesar do documento ser baseado no movimento REA, ele não limita-se a isto, pois reflete também sobre

> [...] tecnologias abertas que facilitam a aprendizagem colaborativa e flexível e à partilha de práticas de ensino que capacitam educadores para beneficiar-se das melhores idéias de seus colegas. Ele também pode crescer para incluir novas abordagens de avaliação, acreditação e aprendizagem colaborativa. (DECLARAÇÃO, 2007)

No momento de finalização deste trabalho a declaração contava com 2397 assinaturas individuais e 246 assinaturas institucionais. O Brasil está representado por 41 indivíduos e apenas 3 instituições/entidades[4], o que demonstra a baixa adesão de educadores brasileiros ao documento, mesmo após 6 anos de sua publicação.

Para contribuir com uma maior divulgação deste movimento, o evento Open Education Week[5] trouxe a proposta de realizar eventos anuais que ocorressem em diversos locais do mundo simultaneamente, contando também com transmissão online. Seu principal

[2] O primeiro MOOC desenvolvido intitulava-se "Connectivism and Connected Knowledge" e foi oferecido em 2008 por Stephen Downes e George Siemens (MORRISON, 2013).
[3] Em busca realizada com a ferramenta de busca acadêmica scholar.google.com em março de 2013, utilizando-se o termo MOOC foram recuperados apenas10 resultados relevantes em nosso idioma.
[4] A empresa Papagallis, a insituição de ensino privada Colégio Teleyos e a ABED (Associação Brasileira de Ensino à Distância)
[5] Evento sobre Educação Aberta, com duas edições realizadas até o momento(2012 e 2013). Mais informações acessar http://www.openeducationweek.org.

objetivo é aumentar a consciência sobre o movimento de Educação Aberta, divulgando pesquisas, projetos e grupos de estudos.

Como já citado anteriormente, os MOOCs são recentes inovações inseridas dentro da noção de Educação Aberta. Para Mcauley et al (2010) um MOOC é um curso online, aberto, gratuito e massivo (oferecido para um grande número de alunos). Geralmente não possuem pré-requisitos para participação, assim como emissão de certificação formal. Além destas características, um MOOC também está fortemente relacionado com o uso de recursos da Web 2.0, o que auxilia a potencializar a interação entre os participantes.

A Web 2.0 é a web da interatividade, caracterizada pela possibilidade de participação e colaboração dos usuários. Esta nova forma de relacionamento dos usuários com a web surgiu em meados da década de 2000 difundida principalmente por Tim O'Reilly, designador do termo. Através de recursos como *blogs* pessoais, *wikis*, fóruns e sites de relacionamentos, os usuários deixam de apenas receber passivamente o conteúdo disponibilizado na rede para também participar deste processo, criando novos conteúdos, modificando-os ou tecendo comentários.

É importante destacar a importância da Web 2.0 para o funcionamento de um MOOC. Segundo Mcauley et al (2010), dois fenômenos distintos ocorrem com o lançamento de um novo MOOC, ambos somente possíveis com os recursos da web colaborativa:

a) Muitas vezes, a divulgação de um novo MOOC é intensificada através de seus compartilhamento nas redes sociais, divulgação que vai além da proporcionada por outros meios.
b) Um curso MOOC geralmente está hospedado em um site central onde é realizado o cadastro dos alunos, são divulgadas novas aulas e exercícios, entre outras informações básicas para seu funcionamento. No entanto, a partir de sua criação, o grande número de alunos apropria-se de novos locais de interação para discussões sobre o curso. Desta forma, o curso passa a possuir as redes sociais como sua extensão. São exemplos deste fenômeno a criação de grupos no Facebook, *hashtags*[6] no Twitter e organização de *hangouts*[7] no Google+.

Metodologia

[6] Palavras-chave antecedidas pelo símbolo # que designam um termo em discussão na plataforma Twitter.
[7] Serviço de conferência com transmissão de áudio, vídeo e chat, proporcionado pela rede social Google+.

O site MOOC-List.com foi selecionado como fonte dos dados por divulgar as principais iniciativas de cursos da modalidade MOOC. Este site permite o cadastro de usuários para a assinatura de sua *newsletter*, informando sobre novos cursos, os quais são categorizados pelos seguintes filtros: áreas do conhecimento, novos cursos, cursos com início em breve, universidades, duração, tempo estimado de estudo semanal e lista de *tags*.

Como critério de seleção dos cursos, determinou-se a inclusão de todos os projetos[8] que oferecessem mais de um curso, ou seja, os MOOCs contidos na seção "Outras iniciativas" não foram incluídos por serem cursos isolados ainda em fase inicial.

A partir deste recorte foram selecionados 216 cursos distribuídos em 11 projetos. No Quadro 1 podem ser observadas as categorias estabelecidas para análise, incluindo breve explicação de cada.

Quadro 1 – Categorias de análise das iniciativas MOOCs

Categorias	**Descrição**
Cursos ativos por plataforma	Cursos com início previsto ou já iniciados, mas ainda não finalizados
Cursos por área do conhecimento	Áreas do conhecimento estipuladas segundo a categorização do CNPQ
Nacionalidade do curso	País de origem da instituição
Idioma	Idioma no qual o curso é ministrado
Duração	Tempo total de duração do curso, em semanas.
Pré-requisitos	Necessidade de conhecimentos específicos para a realização do curso
Material de apoio	Materiais pagos ou gratuitos
Avaliação	Avaliação realizada pelo professor/monitores ou por pares
Certificação	Existência de certificação e suas modalidades (gratuita, paga)

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados correspondem aos cursos em atividade e/ou divulgação no site MOOC-List no momento da data da coleta dos dados, realizada no dia 10 de março de 2013[9].

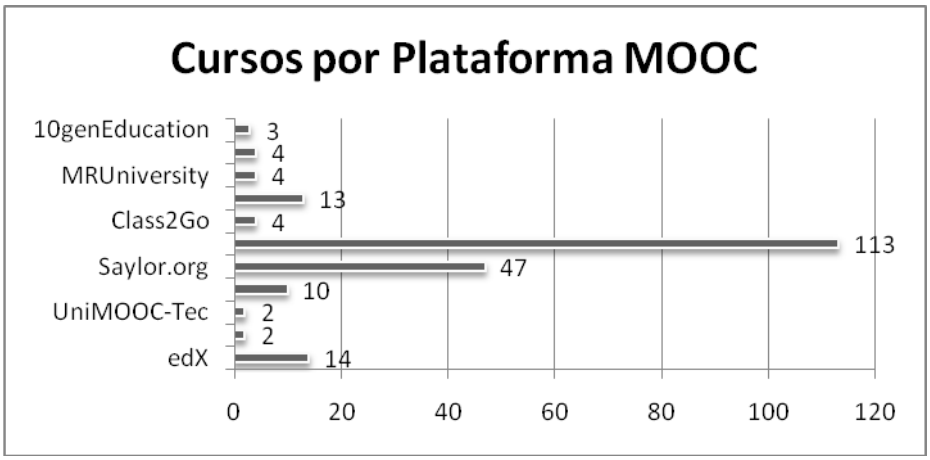
Ainda para fins de obtenção de informações mais detalhadas sobre formas de certificação e históricos dos projetos, foram verificadas suas próprias páginas eletrônicas.

Resultados e discussão

[8] Denominadas também como **Plataformas MOOC**. São sites que centralizam o oferecimento dos cursos, determinando formas de certificação, cadastro, entre outros. São exemplos de projetos: Coursera, edX, Udacity.
[9] Esta amostragem foi utilizada por ser a abrangida pelo site MOOC-List, o que não significa o número total de cursos oferecidos pelos projetos, apenas o número de cursos ativos.

Na Figura 1 são listadas as plataformas analisadas e seu número de cursos oferecidos. Das 11 plataformas MOOCs, a que possui maior número de cursos ativos é o Coursera, projeto iniciado em abril de 2012 pelos professores Andrew Ng e Daphne Koller da Stanford University (29 NEW, 2013). Atualmente conta com aproximadamente 2,7 milhões de usuários registrados e é a única das plataformas analisadas que possui cursos validados para aquisição de créditos em universidades (FIVE, 2013).

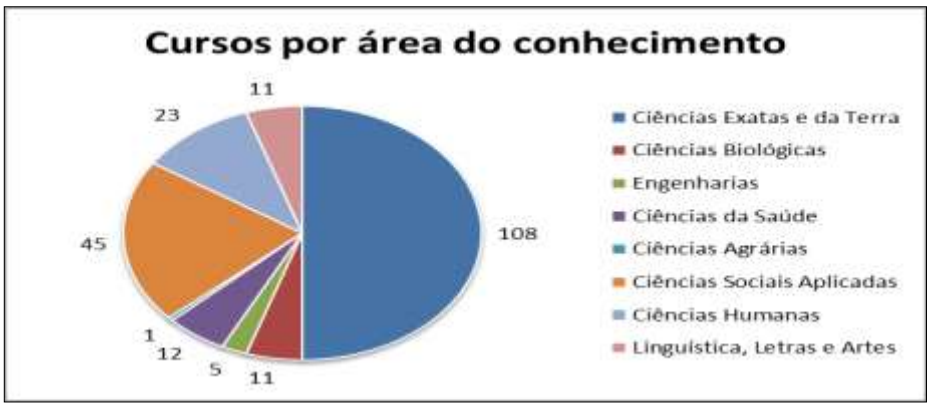
Figura 1 – Plataformas e número de cursos oferecidos



Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 2 observa-se a distribuição dos cursos por área do conhecimento, na qual percebe-se a predominância de cursos de Ciências Exatas e da Terra, seguidos das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas.

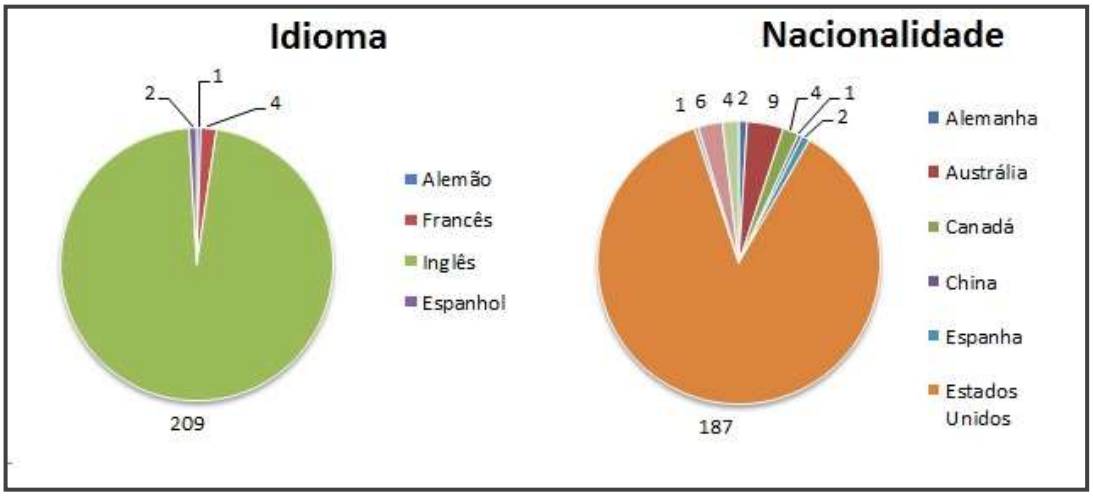
Figura 2 – Cursos por área do conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação a nacionalidade e o idioma dos cursos oferecidos,a figura 3 demonstra que há predominância das universidades sediadas nos Estados Unidos e do inglês mesmo em universidades de nacionalidades que não possuem o inglês como lingua nativa, comprovando a necessidade de conhecimento de inglês para acesso aos cursos. É importante destacar a ausência de cursos oferecidos por países latino-americanos que, se fizessem parte dos principais projetos MOOCs, ampliariam a visibilidade de nossas instituições de ensino, como também possibilitariam um maior acesso aos estudantes falantes dos idiomas português e espanhol.

Figura 3 – Idioma e nacionalidades dos cursos

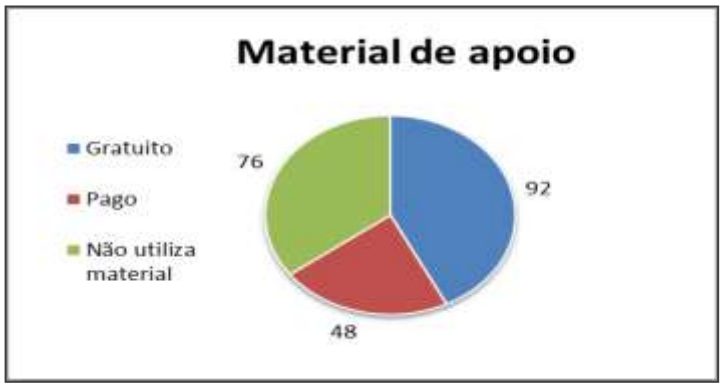


Fonte: Dados da pesquisa

Os cursos analisados possuem tempo de duração entre 3 e 18 semanas, sendo o tempo médio de 8, 5 semanas. Relativo à existência de pré-requisitos, 55% dos cursos exigiam conhecimentos prévios sobre o tópico abordado, ainda que isto não impedisse a inscrição no curso.

Quanto ao material de apoio, constatou-se que a maioria dos cursos realmente utiliza material gratuito como indicado pelo movimento de Educação Aberta. Uma grande parte não utiliza material de apoio e uma pequena parcela utiliza material pago.

Figura 4 – Material de apoio



Fonte: Dados da pesquisa

A avaliação por pares em MOOCs possibilita um rico aproveitamento da característica colaborativa da Web 2.0, pois permite que os alunos possam avaliar os trabalhos dos colegas, enriquecendo suas experiências. O fato de um MOOC ser oferecido a um grande número de alunos também contribuiria para o amplo uso de avaliação entre pares, uma vez que o professor, mesmo com auxílio de monitores, não conseguiria responder satisfatoriamente a tantos alunos. No entanto, constatou-se que menos de 1/3 dos cursos analisados utilizam este modo de avaliação, questão que deve ser melhor discutida entre os interessados em Educação Aberta. Na Figura 5 a distribuição entre os modos de avaliação é melhor visualizada.

Figura 5 – Tipos de avaliações utilizadas pelos cursos

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, a existência de certificação foi analisada, sendo percebida uma evolução: o número expressivo de cursos com certificação. Este fenômeno ocorre ao contrário das

observações tomadas por Mcauley et al (2010) em 2010, momento em que tomava-se como uma das características básicas de um MOOC a não emissão de certificados. Podemos observar esta mudança com maiores detalhes no projeto MOOC Coursera. Desde sua criação ocorre a emissão de certificados de conclusão, evoluindo em 2013 para outras duas formas com maior credibilidade. Atualmente esta plataforma oferece três modos de certificação: *Statement of accomplishment*, *Signature Track* e *ACE Credit* (INTRODUCING, 2013; FIVE, 2013).

O *Statement of Accomplishment* é um certificado de conclusão gratuito que reconhece apenas a finalização do curso, sendo este assinado pelo Coursera ou pelo professor do curso. *O Signature Track* consiste em uma forma de validar a identificação do usuário através de uma identificação única disponibilizada na página eletrônica do Coursera. Por último, há o *ACE Credit*, abreviação de *American Council on Education's College Credit Recommendation Service* (Conselho Americano de Serviço de Recomendação de Créditos para a Educação Superior), uma reconhecida autoridade em validação de experiências não-tradicionais de educação para a geração de créditos acadêmicos. O Coursera disponibiliza atualmente cinco cursos aprovados pelo *ACE Credit*. Assim como o Signature Track, esta modalidade de certificação exige o pagamento de uma taxa.

O oferecimento de modalidades de certificação validadas por órgãos ou instituições oferece uma maior credibilidade aos cursos, sendo assim útil aos usuários que objetivam o aprimoramento de seu currículo acadêmico, além de novos conhecimentos.

Figura 6 – Existência de certificação

Fonte: Dados da pesquisa

Considerações finais

Através desta análise percebe-se as características atuais do oferecimento de cursos MOOC ao redor do mundo, cursos que possibilitando um amplo acesso à educação de nível superior. No entanto, verifica-se que muitas dessas iniciativas baseadas na noção de Educação Aberta não seguem as principais diretrizes idealizadas pelo movimento, tais como a exploração do uso de avaliação por pares e a total gratuitade de seus materiais de apoio.

Conforme os resultados obtidos, o projeto Coursera é o que mais se destaca, tanto em número de cursos oferecidos, quanto na inovação do oferecimento de variadas modalidades de certificação aos participantes.

No que refere-se ao Brasil, constatou-se ainda a baixa adesão do país à estas iniciativas, comprovada através da inexistência de cursos oferecidos nas principais plataformas existentes e das poucas assinaturas da Declaração de Educação Aberta da Cidade do Cabo. Espera-se com este trabalho divulgar a crescente adesão aos MOOCs ao redor do mundo, indicando informações relevantes para auxiliar na criação de iniciativas nacionais.

REFERÊNCIAS

29 NEW Schools, 92 New Courses, 5 Languages, 4 Continents and 2.7 Million Courserians. 2013. Disponível em: http://blog.coursera.org/post/43625628117/29-new-schools-92-new-courses-5-languages-4 Acesso em: 12 mar. 2013.

DECLARAÇÃO de Cidade do Cabo para Educação Aberta: Abrindo a promessa de Recursos Educativos Abertos. 2007. Disponível em: http://www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation Acesso em: 12 mar. 2013.

FIGUEIREDO, A. D. **A geração 2.0 e os novos saberes**. 2010. Disponível em: http://www.academia.edu/237337/A_Geracao_2.0_e_os_Novos_Saberes Acesso em: 12 mar. 2013

FIVE courses receive college credit recommendations. 2013. Disponível em: http://blog.coursera.org/post/42486198362/five-courses-receive-college-credit-recommendations Acesso em: 12 mar. 2013.

INTRODUCING Signature Track. 2013. Disponível em: http://blog.coursera.org/post/40080531667/signaturetrack Acesso em: 12 mar. 2013.

MCAULEY, A. et al. **The MOOC for digital online courses**: digital ways of knowing and learning. [S.l: S.n.], 2010. Disponível em: <http://www.edukwest.com/wp-content/uploads/2011/07/MOOC_Final.pdf> Acesso em: 09 mar. 2013.

MOOC-list. Disponível em: http://www.mooc-list.com/ Acesso em: 11 mar. 2013.

MORRISON, Debbie. **The ultimate student guide to xMOOCS and cMOOCS**. 2013. Disponível em: <http://moocnewsandreviews.com/ultimate-guide-to-xmoocs-and-cmoocso/> Acesso em: 24 abr. 2013.

RECURSOS Educacionais Abertos. [2013] Disponível em: http://rea.net.br/site/ Acesso em: 12 mar. 2013.

EXPERIÊNCIA COM UNIDADE DE APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Regina Neutzling Tessmann[1]
Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura[2]

Palavras-chave: Unidade de aprendizagem, tecnologias digitais, experiência

Resumo:
Este artigo tem como objetivo relatar a experiência vivida durante a aula de Literatura Brasileira em uma turma de 1º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Cruzeiro do Sul, localizado no município de São Lourenço do Sul, RS. A aplicação do plano de aula, uma exigência da Disciplina Metodologias Educativas do Curso de Pós Graduação "Lato-Sensu" Tecnologias da Educação e Comunicação na Educação – TIC-Edu, utilizou a metodologia educativa Unidade de Aprendizagem, associada às tecnologias digitais para desenvolver o tema Gêneros Textuais. Dessa maneira, a aula propiciou um espaço para experimentar outras formas de ensinar e aprender.

Experiências iniciais

O grande desafio da educação está em acompanhar as profundas e constantes mudanças que as inovações tecnológicas estão trazendo para a sociedade atual. Porém, mudar a escola não significa apenas introduzir as tecnologias digitais, é preciso romper com a velha estrutura organizacional e sua tradicional maneira de dar aula. Como os professores podem pensar e fazer essas mudanças? Como o professor, formado na educação sem tecnologias pode experienciar sua prática neste contexto?

Buscamos respostas para esses questionamentos nas nossas experiências como estudante e professora[3] da disciplina de Metodologias Educativas do Curso de Pós Graduação "Lato-Sensu" Tecnologias da Educação e Comunicação na Educação – TIC-Edu. A disciplina teve como objetivos possibilitar o diálogo e a problematização dos fundamentos teóricos e práticos das metodologias educativas construtivistas no contexto da educação atual e das

[1] Graduada em Letras, Pós-graduada em Literatura do Rio Grande do Sul e Supervisão Educacional, Pós-graduanda em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-Edu. Professora da rede pública estadual e municipal. (regiport@hotmail.com)
[2] Oceanóloga, Mestre em Educação Ambiental, Doutoranda em Educação em Ciências e Química da Vida, bolsista CAPES. Professora da Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-Edu – Universidade Aberta do Brasil - UAB, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. (anamourauab@yahoo.com.br)
[3] Estudante e professora respectivamente primeira e segunda autora deste artigo.

tecnologias digitais. Essa disciplina teve oito semanas e a proposta foi de que cada tema se agregasse ao próximo, a fim de ampliar e complexificar os conhecimentos e as discussões realizadas. Para tanto, foram disponibilizados artigos, capítulos de livros e exemplos de três metodologias construtivistas: Projetos de Aprendizagem (FAGUNDES, SATO, LAURINO-MAÇADA, 1999), Unidades de Aprendizagem (GALIAZZI, 2002) e Metodologia das Árvores (CRIVELLARO, NETO, RACHE, 2001). Estudamos e dialogamos sobre cada uma dessas metodologias no Moodle[4] utilizando as ferramentas: tarefa, fórum e glossário. A disciplina também propôs que cada cursista optasse por uma das metodologias, pesquisasse sobre a mesma e a partir dessa escolha e pesquisa realizasse as seguintes atividades: elaboração de um plano de aula agregado às tecnologias digitais, realização desse plano e escrita de um relatório de aplicação do plano.

Este artigo teve como base o relatório de aplicação do plano de aula com a metodologia educativa Unidade de Aprendizagem sobre Gêneros Textuais e se propõe a ser um texto para compartilhar experiências e aprendizagens. A aula foi realizada com uma turma do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Cruzeiro do Sul, localizado no município de São Lourenço do Sul, RS.

Uma experiência com a Unidade de Aprendizagem

Hoje, a escola não é mais a única fonte de informação, com a expansão da tecnologia da informação e da comunicação, o acesso está em todo lugar e de uma maneira bem mais diversificada e interessante. Dessa forma, é necessário repensarmos a escola, o professor e suas práticas pedagógicas, pois sua função não se resume em só transmitir conhecimento, mas, como destaca Pozo, (2007, p34) tornar os alunos capazes de *"[...]desvendar esse conhecimento, dialogar com ele e não simplesmente deixar-se invadir ou inundar por tal fluxo informativo".*

Diante deste cenário, um trabalho docente de qualidade hoje, exige mais do que o domínio do conteúdo a ser lecionado, um profissional capacitado precisa desenvolver competências para poder trabalhar com propostas construtivistas utilizando as tecnologias

[4] "O Moodle é um software livre, um sistema de administração de atividades ligadas a educação". Moodle significa: "Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment,(...) objeto orientado para aprendizagem em ambiente dinâmico (virtual). Disponível em: http://moodle.com.br/site/exemplo-02/. Entenda o que é Moodle. Acesso em 10 ago 2012.

digitais. A partir das propostas de pesquisa, estudo e aplicação de metodologias construtivistas na disciplina de Metodologias Educativas do TIC-Edu, escolhi[5] a metodologia educativa Unidade de Aprendizagem (UA) para aprofundar os conhecimentos e elaborar um plano de aula. Além de sistematizar as aprendizagens sobre a UA, a aplicação do plano de aula proporcionou o exercício da prática pedagógica usando a metodologia escolhida. Com o objetivo de desenvolver conteúdos próprios da disciplina de literatura[6], optei pela UA por consistir:

> em um conjunto de atividades selecionadas para o estudo de um tema específico ou interdisciplinar, com vistas à reconstrução do conhecimento dos participantes, bem como ao desenvolvimento de habilidades e atitudes (FRESCHI e RAMOS, 2009, p.157).

Entendemos que esta metodologia proporciona aos alunos *"[...] capacidades de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica da informação"* (POZO, 2007 p.35), rompendo com a tradicional aula onde o aluno apenas memoriza os conteúdos transmitidos para, posteriormente, reproduzi-los num instrumento de avaliação.

Assim, o plano de aula sobre Gêneros Textuais e Gêneros Literários elaborado com base na metodologia de UA trouxe como objetivos: compreender o que é gênero textual, observar a importância dos gêneros textuais no processo de comunicação e identificar os gêneros literários. A UA contemplou os seguintes temas e atividades:

- Apresentar um repertório diversificado de textos e a partir desse repertório dialogar com os alunos sobre as diferenças nos textos, questionar se já observaram as formas diferentes de texto, seja ao ler ou ao produzir...
- Identificar no coletivo, quais os gêneros textuais dos textos apresentados e argumentar sobre as características que o definem.
- Conceituar gênero textual (individual e coletivamente).
- Em grupos de 3 ou 4 alunos, escrever um texto sobre a seguinte situação: Suponha que estejas insatisfeito porque tua rua ficou alagada novamente na

[5] A partir daqui, entrelaçaremos a primeira e a terceira pessoa. Para tratar da experiência específica da primeira autora, falaremos no singular e, quando falarmos do coletivo das autoras, usaremos o plural.
[6] Disciplina que ministro no 1º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Cruzeiro do Sul, no município de São Lourenço do Sul, RS.

última enchente, inundando várias casas[7]. Para resolver o problema é necessário que uma reclamação seja feita. Que gênero textual poderia ser utilizado? Escreva um texto no gênero escolhido.

- Socializar as respostas e discutir sobre o que define a utilização de certo gênero textual.
- Ler o banco de textos (folhas impressas) e indicar a finalidade principal de cada texto (individual).
- Em duplas, com ajuda do dicionário, definir o que é "Esfera de circulação".
- Identificar em qual esfera de circulação os diversos gêneros textuais pertencem (folha impressa).
- Pesquisar na internet os gêneros literários e suas características.
- Produzir um texto expondo os resultados da pesquisa.

A Unidade de Aprendizagem, com o tema Gêneros Textuais, propôs em seu planejamento atividades que:

> estão alicerçadas em princípios macroestruturadores, que são o construtivismo, a pesquisa e a complexidade, e microestruturadores, que são: a problematização do conhecimento inicial do grupo, o questionamento dialógico e a argumentação (MORAES, 2002, citado por GALIAZZI, 2002, p. 03)

Nessas atividades também procurei incorporar as tecnologias digitais, já que, segundo Pozo (2004, p.34) "*elas estão criando uma nova cultura de aprendizagem, que a escola não pode – ou pelo menos não deve – ignorar*". A usabilidade das tecnologias digitais auxilia na construção de práticas pedagógicas mais eficientes e oferecem outra possibilidade de ter acesso ao conhecimento.

Assim, para atingir o primeiro objetivo da aula, compreender o que é gênero textual, inicialmente foi preciso determinar os conhecimentos prévios dos estudantes e partir do que o aluno já sabe sobre o conteúdo, pois "*ensinar exige respeito aos saberes dos educando*" (FREIRE, 1999, p.33). Para tal, foram questionados sobre o que sabiam do tema proposto e que gêneros conheciam. Em seguida, após observarem as diferentes formas de textos

[7] Essa situação foi trazida pois dias antes da atividade choveu muito em São Lourenço do Sul, fato que fez com que a comunidade relembrasse a enchente de março de 2011.

apresentados nos slides, identificaram os diferentes gêneros textuais com argumentações sobre suas respostas.

Sistematizar todas as respostas para então conceituar coletivamente "gênero textual" não foi uma tarefa fácil. Primeiro, porque muitos confundem tipos textuais com gêneros textuais. Sarmento e Tufano (2010, p. 338) conceituam gêneros textuais como *"textos que circulam em determinada esfera da atividade humana (escola, trabalho, internet, jornalismo, literatura, etc.) e possuem estrutura, temática e estilo relativamente fixos,"* enquanto que tipos textuais *"são modos de organizar o texto. São basicamente cinco: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo" (*SARMENTO e TUFANO, *op.cit., p. 340)* Segundo, porque a maioria dos alunos não está acostumada com uma aula onde precisam interagir e dialogar com colegas e professor, ou como afirma Galiazzi (2002, p.8), "[...] *uma aula dialogada do tipo questionamento, resposta e avaliação do professor de forma dirigida pelo professor*", preferem receber os conteúdos prontos, de forma tradicional. A grande dificuldade consistiu em conseguir a participação de todos os alunos, pois como aponta Wells (1999) citado por Galiazzi, (2002, p. 08) *"[...] essa forma de diálogo pode levar ao enriquecimento do grupo, desde que o professor esteja atento a promover o diálogo com todos e não apenas com os que permitem que ele leve seu raciocínio adiante".*

Identificar de que maneira fariam uma reclamação ao supor que estavam insatisfeitos porque a rua ficou alagada novamente na última enchente, inundando várias casas, foi o ponto de partida motivador, para um novo tópico a ser abordado na aula, ou seja, observar a importância dos gêneros textuais no processo de comunicação. Essa atividade possibilitou que aparecessem sugestões como ofício, carta ao jornal, texto para coletar assinatura em abaixo assinado, notícia na rádio e protesto. A resolução dessa situação-problema também estimulou a aprendizagem de conteúdos atitudinais, como cooperação e respeito pela opinião dos outros, já que apareceram várias respostas viáveis.

Para finalizar a primeira aula, foram entregues aos alunos cinco textos impressos para a leitura e definição da finalidade principal de cada um. Essa atividade por ser individual e exigir a leitura e escrita, apresentou grande resistência. Entende-se essa resistência, porque os alunos estão acostumados com exercícios tradicionais que quase sempre exigem apenas a identificação. Desse modo, é necessário oportunizar o desenvolvimento de habilidades mentais mais complexas como compreensão, aplicação, análise e síntese. Segundo Ramos

(2004), citado por Freschi e Ramos (2009, p.168) *"[...] se os alunos conseguem colocar adequadamente no papel as suas idéias com clareza e empregando razoavelmente os códigos da língua materna é porque essas idéias estão claras para eles".*

Na segunda aula, quando, inicialmente, foi solicitado que, em grupo, conceituassem "esfera de circulação" com o auxílio do dicionário e, em seguida, identificassem em qual esfera os textos lidos na aula anterior pertenciam, percebeu-se a mesma dificuldade: concentração e organização das idéias para a produção escrita.

A princípio, teve-se a intenção de encerrar a Unidade de Aprendizagem com a produção de um texto onde os alunos iriam expor os resultados de uma pesquisa na internet sobre os gêneros literários e suas características e, assim se apropriariam *"[...] de novas formas de aprender e de relacionar-se com o conhecimento"*, (POZO, 2004, p.36). Porém, a dificuldade apresentada pelos alunos na realização das tarefas, exigiu mais tempo do que o previsto e, segundo Galiazzi (p.11), *"é preciso pensar também nos tempos e espaços para os ritmos de aprendizagens diferentes dos alunos".* Dessa forma, optou-se por cada aluno pesquisar e trazer gêneros textuais diferentes sobre um tema de sua preferência, para serem classificados de acordo com a esfera de circulação, considerando que:

> [...] a UA tem forte relação com as ações de pesquisa, pois se propõe a problematizar o conhecimento inicial dos alunos, desenvolver um questionamento dialógico e reconstrutivo, reconstruir argumentos e promover a comunicação, em especial a fala e a escrita, valorizando a função epistêmica desses processos (FRESCHI e RAMOS, 2009, p.157).

A partir dessa etapa da UA a proposta é continuar o trabalho de aproximar as tecnologias digitais de diferentes maneiras: a) internet como uma das fonte de pesquisas, b) editor de texto para o desenvolvimento da produção escrita, habilidade fundamental na reconstrução do conhecimento. c) vídeos como uma estratégia diferenciada para tornar *"a aula atrativa, interessante, produtiva e de qualidade"* (FRESCHI e RAMOS, 2009, p.168); d) data show para socializar as aprendizagens construídas com o grande grupo, uma vez que, conforme Galiazzi (2002) o tempo e o espaço da aula precisam contemplar atividades individuais e coletivas.

Sabemos da importância de fazer o aluno ser autor da sua aprendizagem e não um mero espectador e reprodutor dos conhecimentos apresentados pelos livros didáticos. A associação da UA com as tecnologias digitais se constitui um ótimo procedimento

metodológico nesse processo e quebra com a tradicional *"[...] aula apoiada apenas na leitura e na resolução de exercícios (FRESCHI e RAMOS, 2009, p.166)"*.

Considerações a partir das experiências

Ao contar uma experiência de aula com UA e tecnologias digitais compartilhamos uma das maneiras do professor romper com as aulas expositivas e participar do processo de vivência das tecnologias digitais na educação. Acreditamos que é através de experiências como esta e de formação continuada que, nós professores, conseguiremos fazer da escola não um espaço de reprodução, mas de criação de convivências, culturas e aprendizagens.

Vimos que aulas que envolvem metodologias construtivistas e que fogem da tradicional aula expositiva, não é uma tarefa fácil, os alunos não gostam de ser desafiados, e ainda têm grande resistência a metodologias construtivistas. Precisa-se de tempo para romper com os velhos paradigmas e fazer o aluno ser autor da sua aprendizagem, pois para a maioria, o papel do professor é transmitir conteúdos que eles apenas precisam reter para passar na prova. De acordo com Galiazzi, (2002, p. 12) *"[...] isto exige do professor persistência para, de um lado, entender a resistência como reflexo da própria proposta, e por outro, como sinalização para algumas lacunas de aprendizagem".*

Referências

CRIVELLARO, C. V.; NETO, M. R. e RACHE, R. P. **Ondas que te quero mar: educação ambiental para comunidades costeiras - Mentalidade marítima: relato de uma experiência**. Porto Alegre: Gestal/NEMA, 2001. 72p.

FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; LAURINO-MAÇADA, D. P. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. Cadernos Informática para a Mudança em Educação. MEC/ SEED/ ProInfo, 1999. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003153.pdf >. Acesso: 17 março 2013

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999

FRESCHI, M.; RAMOS, M. G. Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. **Revista Electrónica de Enseñanzade lãs Ciencias.** Vol. 8, Nº 1, p. 156-170, 2004

GALIAZZI, M., do C. **Construindo Caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem.** Mesa redonda n° 97, Eixo temático : formação de educadores. 2002. Disponível em:

/www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Didatica,_curriculos_e_processos_de_escolarizacao/Mesa_Redonda/03_09_38_m97-817.pdf. Acesso em: 15 mar. 2013.

POZO, J. I. A Sociedade da Aprendizagem e o Desafio de Converter Informação e Conhecimento**. Revista Pátio.** Ano 8, p.34-36, Agosto/Outubro, 2004.

REZENDE, F. **As novas Tecnologias na Prática Pedagógica sob a perspectiva construtivista.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ

ROJO, R. H. R. **Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?.** IEL/UNICAMP, SP

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Português: literatura, gramática, produção textual.** Vol. 1, São Paulo: Editora Moderna, 2010

MOOC: UM RECENTE PARADIGMA DE EAD

André Mendes da Rosa[1]

Palavras-chave: MOOC, Conectivismo, Educação à Distância.

Resumo: Este trabalho apresenta de forma breve os MOOCs (Massive Open Online Courses) que são um novo paradigma de educação à distância, sendo que suas principais características são o acesso aberto e a escalabilidade, o que tornou-os uma tendência crescente no ensino superior. Originou-se com uma teoria sobre o conectivismo e utiliza ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 e Redes Sociais para se propagar. Possui duas variantes principais, o xMOOC que é mais tradicional e o cMOOC que possui uma abordagem conectivista. Tem muitas barreiras a enfrentar, mas com a grande evolução tecnológica atual e os grandes benefícios que os MOOCs podem agregar, esses podem ser considerados como novos candidatos a uma educação à distância que possui mínimas restrições e é acessível a uma infinidade de participantes, espalhados por diversas áreas do território mundial, difundindo as aulas de universidades importantes para qualquer interessado assistir e participar por meio de uma conexão a internet.

1. Introdução

As plataformas de educação online conhecidas como MOOC (Massive Open Online Course), ou seja, curso online aberto e massivo realizado através da Web por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ferramentas da Web 2.0 e Redes Sociais é um dos mais recentes desenvolvimentos na área de Educação à Distância que segue algumas ideias do programa de educação do OER (Open Educational Resources) ou, em português, REA (Recursos Educacionais Abertos), tal como: Equalizar o acesso ao conhecimento por professores e alunos ao redor do mundo através de Recursos Educacionais Abertos (COMMONS, 2010). Geralmente, um MOOC não exige pré-requisitos e, seu projeto e participação são semelhantes a cursos de Faculdades e Universidades (MOOC, 2013).

> MOOCs tornaram-se uma tendência crescente no ensino superior, e os programas acadêmicos tradicionais estão lutando para descobrir onde essa tendência se dirige. Estes cursos virtuais são ministrados por professores credenciados de todo o mundo para disseminar conteúdo, inspirar a colaboração e avaliar o trabalho dos alunos. Ao contrário de uma série de tutoriais de mão única no YouTube, MOOCs têm datas de início e fim, assim como um curso de física tradicional, e os alunos podem ser avaliados e, em alguns casos, certificados pelo seu trabalho (SMITH, 2012).

A origem do MOOCs vem do REA e do conectivismo e, muitos projetos estão surgindo, alguns já bem estabelecidos, tais como: Coursera[2], Udacity[3] e EDX[4] que são formadas por

[1] Pós-graduação em Engenharia de Computação na Universidade Federal do Rio Grande, seteeng@gmail.com

universidades reconhecidas mundialmente, principalmente, dos Estados Unidos da América. No ano de 2012, essas instituições investiram muito nesses projetos, permitindo uma maior visão a esta alternativa de e-learning (aprendizado eletrônico), o que pode tornar esses cursos mais escaláveis, sustentáveis e rentáveis (MOOC, 2013).

> Em dezembro de 1972, Edward Lorenz apresentou um documento para a Academia Nacional de Ciências, em Nova York, intitulado "Previsibilidade: Será que o bater das asas de uma borboleta no Brasil inícia um tornado no Texas". Este artigo introduziu o que hoje conhecemos como a teoria do caos. A teoria do caos era emergente naquela época, mas ela sacudiu o mundo científico, uma vez que ajudou a descrever os resultados para os sistemas complexos que foram impactados por uma variedade de fatores. Como a teoria do caos tornou-se mais amplamente aceita, especialistas em outras áreas, incluindo pesquisa educacional, começaram a empregá-la para prever quadros futuros (DE WAARD et al, 2011).

Atualmente, a educação é moldada por uma variedade de novos fatores, tais como: o uso das mídias sociais, tecnologias móveis e formatos pedagógicos, gerando um grande impacto sobre os processos de aprendizagem e de ensino. Ou seja, a educação tem sido forçada a um processo de transformação, provocando certo desequilíbrio.

> A teoria do caos e as ciências da complexidade pode nos ajudar a compreender os nossos atuais sistemas de ensino, incluindo (a) quando cada um está pronto para a transformação, e (b) as dinâmicas do sistema que são suscetíveis de influenciar mudanças individuais que tentamos fazer e os efeitos dessas mudanças (REIGELUTH, 2004).

Combinar tecnologias que abrangem a complexidade da produção de conhecimento com os formatos pedagógicos permitirá aos alunos construir o conhecimento através da filtragem, sendo que a complexidade vai incentivar um novo equilíbrio educacional. Este equilíbrio possivelmente permitirá a construção de um cenário educacional redesenhado que melhor se adapta a esta idade do conhecimento.

2. A origem do MOOC

George Siemens e Stephen Downes criaram o Conectivismo, o qual é uma teoria de aprendizagem em rede, ou seja, uma nova teoria de aprendizagem para a era digital.

> Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações

[2] https://www.coursera.org/
[3] https://www.udacity.com/
[4] https://www.edx.org/

> especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento (SIEMENS, 2004).
>
> Em 2008, George Siemens e Stephen Downes ofereceram um curso sobre "Connectivism and Connective Knowledge" (Conectivismo e Conhecimento Conectivo) para 25 alunos pagantes da Universidade de Manitoba (Canadá) e para outros 2300 estudantes que puderam participar do curso gratuitamente pela internet. Essa iniciativa foi chamada de MOOC – Massive Open Online Course - por Dave Cormier, Gerente de Comunicação na Web e Inovações na Universidade de Prince Edward Island, e pesquisador Senior do Instituto Nacional de Tecnologia na Educação Liberal (MOOC, 2013).

Devido ao conectivismo, surgiu o termo MOOC, o qual vem se expandindo rapidamente, principalmente, nos Estados Unidos da América.

2.1 Características básicas de um MOOC

Não existe ainda uma definição comum do que seja um MOOC, porém existem duas características básicas:

- O Acesso Aberto: Para participar de um MOOC apenas é necessário se cadastrar na página Web do curso, mantido na maioria das vezes pela Universidade que oferece o MOOC em questão, não são necessários comprovações de matrícula em escolas clássicas, não há pagamento de taxas e pode ser acessado por qualquer tipo de público;
- Escalabilidade: Ao contrário dos cursos tradicionais, os MOOCs não dependem de certo número de participantes e professores para serem iniciados, ou seja, por ser massivo, o MOOC é projetado para suportar um número indefinido de participantes. (MOOC, 2013).

Segundo Wiley, existem ainda outras características associadas aos MOOCs, as quais são o licenciamento aberto de conteúdo (Creative Commons), estrutura aberta e metas de aprendizagem, comunidade de prática, etc. No entanto, essas características não estão presentes em todos os projetos MOOCs (WILEY, 2012).

3. Variantes dos MOOCs

As duas principais variantes dos MOOCs, são as cMOOCs, a qual tem um inspiração conectivista e, a xMOOcs, a qual é mais tradicional e centrada nos conteúdos.

Quanto as cMOOCs, FIGUEIREDO destaca:

- São exploratórios: O desenvolvimento segue um percurso exploratório, de ciclos de tentativa-erro-reflexão, mais próximo das práticas do design do que das ciências tradicionais. Em ambientes sociais complexos, imprevisíveis e orgânicos como os que

caracterizam os nossos dias, esse tipo de abordagem oferece oportunidades de emergência e criatividade coletiva que seriam impossíveis de conseguir com abordagens hierárquicas tradicionais;

- São disruptivos: A exploração dos cMOOCs na periferia dos sistemas conservadores vigentes, e o impacto mediático que têm vindo a atrair, conferem-lhes elevado potencial disruptivo. Uma inovação é disruptiva quando nasce à margem dos mercados ou sistemas sociais tradicionais e, afirma-se pela conquista gradual de clientes que toleram as suas imperfeições iniciais e contribuem para a sua superação. Ou seja, tem grande poder para romper com a forma clássica de ensinar e aprender.
- São desconstrutivos: A desconstrução, um conceito da análise literária, é hoje também entendida, em sentido mais genérico, como prática intelectual. Desconstruir é pôr em causa as ideias instaladas e assim concluir sobre se ainda são válidas ou se devem ser renovadas. A desconstrução contém o embrião do futuro, na medida em que, na ausência de reflexão crítica sobre as ideias dominantes, o futuro será igual ao passado; Num meio como a educação, onde quase não existe o hábito de questionar as grandes ideias instaladas, os cMOOCs têm o mérito de o fazerem;
- São incubadores: São espaços experimentais vivos, onde podem ser postas à prova as mais variadas ideias sobre práticas pedagógicas, métodos de avaliação da aprendizagem e, mesmo, abordagens para a exploração do potencial da inteligência colectiva na educação;
- São contextuais: Como o conhecimento vai sendo co-produzido por todos o mais importante fica sendo o contexto, e não o conteúdo. Conhecimento gerando mais conhecimento. (FIGUEIREDO, 2012)

Já os xMOOCS, diferentemente dos cMOOCS, são mais recentes e se baseiam num formato estruturado e tradicional, que segue um fluxo, a partir de conhecimento pré-definido pelo professor, compartilhado de um para muitos. Neste modelo a figura do professor é central e, em geral, professores doutores de universidades renomadas são os responsáveis, os conteúdos são definidos a priori pela instituição e não se prioriza a interatividade entre os participantes.

Segundo MOTA e INAMORATO, em qualquer das modalidades, cMOOCs ou xMOOCs, é correto afirmar que a instituição de ensino superior que hoje não oferece educação a distância e não está pensando em como abrir o conhecimento produzido por ela à sociedade, está

operando de forma menos competitiva. Os estudantes estão cada vez mais aproveitando a abertura de conhecimento das universidades como uma vitrine para a escolha de como e onde estudar, uma vez que têm acesso a professores, conteúdos, modelos pedagógicos e tecnologias antes não compartilhadas (MOTA e INAMORATO, 2012).

4. Dificuldades e Barreiras para os MOOCs

Um dos principais desafios dos MOOCs inclui como garantir uma participação mínima, evitando deixar muitos para trás, ainda que cada um tenha seu próprio ritmo. Em geral, as desistências estão associadas às dificuldades quanto ao nível de autonomia exigido, a capacidade de lidar com o ambiente tecnológico adotado, bem como o persistente sentimento, em alguns casos, acerca da ausência da presença física de professores e colegas.

De acordo com HILL, existem quatro barreiras que os MOOCs precisam enfrentar:

- Consolidação de modelos de financiamento que garantam sustentabilidade;
- Entregar certificados de conclusão aceitáveis em programas acreditados, garantindo que o que o certificado afirma, corresponde efetivamente ao que as empresas empregadoras desejam contratar;
- Enfrentar a relativamente alta evasão ao longo do curso. (HILL, 2012)

5. Benefícios dos MOOCs

Apesar dos desafios remanescentes, os benefícios visíveis para o educando ao adotar os MOOCs como fonte de novo conhecimento são largamente dominantes, o que é também atestado pelo enorme sucesso que eles têm experimentado nos últimos tempos. As razões são múltiplas: (MOTA e INAMORATO, 2012)

- MOOCs são abertos, mesmo para aqueles que não são estudantes regulares na instituição promotora e, em geral, com custo zero, ou próximo disso;
- Enorme flexibilidade, permitindo aos participantes escolher espaço e tempos convenientes para se dedicar ao curso;
- Independente de restrições curriculares e das formalidades usuais, evitando salas de aula e viabilizando tratar de temas variados associados ao conteúdo principal;
- Compartilhamento de pensamentos e material adicional entre todos os participantes de forma muito mais acessível do que em cursos tradicionais;

- Os equipamentos e conexões a internet exigidos estão se tornando cada vez mais comuns e simples;
- Oportunidades para, via links, acessar conhecimentos prévios ou posteriores, dependendo do específico nível e interesse do estudante;
- Grande oferta de conteúdo variável, permitindo ser customizado de acordo com o perfil e demanda particular de cada participante;
- Custo relativamente barato para os professores responsáveis pela elaboração do MOOC, estimulando os modelos colaborativos;
- MOOCs podem ser desenvolvidos voltados a atender demandas específicas do trabalho de uma determinada empresa, permitindo e estimulando que os funcionários usem também o tempo eventualmente disponível no próprio serviço;
- Promove naturalmente uma imersão em tecnologias digitais, as quais são essenciais para quaisquer atividades contemporâneas;
- Propicia e estimula a formação de novas redes de relacionamento, tanto entre os colegas como entre os estudantes e os professores.

6. O Futuro dos MOOCs

O futuro dos MOOCs é incerto, porém, ao contrário da realidade consolidada, parece que eles chegaram para ficar e fazer parte em definitivo da educação à distância. Mesmo assim, há ainda um longo caminho até que eles efetivamente sejam incorporados como parte integrante substantiva da formação acadêmica em grande escala, lembrando sempre que atualmente essas coisas costumam ocorrer, às vezes, mais rapidamente do que se espera.

Os MOOCs estão alinhados com os princípios da educação aberta, que entre outras características, preveem flexibilidade e redução de barreiras de acesso, além de grande diversidade de material utilizado durante o curso. Educação aberta é um conceito que existe há muitas décadas, mas que agora se reconfigura com o avanço da tecnologia e novas possibilidades de distribuição de conhecimento, acesso e licenças abertas. Nessa configuração contemporânea os MOOCs são frutos das tecnologias aplicadas à educação, e da descoberta de que, por causa desses avanços, a capacidade de uma aprendizagem em rede, aberta e distribuída, faz parte das habilidades individuais que terão cada vez maiores demandas na sociedade da informação em que vivemos.

7. Conclusão

Os cursos online abertos e massivos ou MOOCs vem a ser um novo paradigma de educação a distância que utiliza AVA, Web 2.0 e Redes Sociais, sendo semelhante aos cursos presencias oferecidos por Universidades de renome mundial.

Os MOOCs estão enraizados em ideias do REA e do Conectivismo e, estão recebendo grandes aportes financeiros por serem cursos escaláveis, rentáveis e sustentáveis. Possuem duas características básicas, o acesso aberto e a escalabilidade e, ainda, algumas outras que não se aplicam a todos os MOOCs.

MOOCs tem duas variantes principais, o xMOOC que é mais tradicional e centrado em conteúdo e o cMOOC que tem uma forte influência conectivista que afirma que o conhecimento está no mundo e não apenas no indivíduo.

Os MOOCs trazem muitos benefícios, tais como: acesso aberto, flexibilidade, não formalidade, compartilhamento de pensamento e material, conteúdo variável, imersão em tecnologias virtuais, formação de novas redes de relacionamento e etc.

Por fim, os MOOCs reúnem um conjunto não pequeno de incertezas e indefinições, típicos de novidades com potencial transformador. A única certeza é que iniciativas do tipo estão em perfeita sintonia com explorar possibilidades de transformar educação em um bem mais acessível com qualidade e contribuindo com a formação de profissionais e cidadãos aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e tornando possível um desenvolvimento social e econômico sustentável.

Referências:

Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ambiente_virtual_de_aprendizagem> Acesso em: 24 abr 2013.

COMMONS, O. E. R. et al. Open educational resources. Internet site. 2010. Disponível em: <http://www.oercommons.org/> Acesso em: 25 abr 2013.

DE WAARD, Inge et al. “Using mLearning and MOOCs to understand chaos, emergence, and complexity in education”. The International Review of Research in Open and Distance Learning, v. 12, n. 7, p. 94-115, 2011.

FIGUEIREDO, A. D. “MOOCs – Virtudes e Limitações”. Post, MOOC EaD, outubro, 2012, Disponível em: <http://moocead.blogspot.com.br/2012/10/moocs-virtudes-e-limitacoes.html> Acesso em 24 abr. 2013.

HILL, P. Four Barriers that MOOCs must overcome to build a sustainable model. 2012. Disponível em: <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/> Acesso em: 15 abr 2013.

MOOC. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=MOOC&oldid=35379000>. Acesso em: 26 abr. 2013.

MOTA, R; INAMORATO, A. "MOOC, uma revolução em curso". Jornal da Ciência, SBPC, novembro, 2012, disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=85111> Acesso em 18 abr. 2013.

REIGELUTH, C. M. (2004). "Chaos theory and the sciences of complexity: Foundations for transforming education". Artigo apresentado no annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

SIEMENS, George. (2004). "Uma teoria de aprendizagem para a Idade Digital". Competências profissionais In: Webcompetencias. Disponível em: <http://www.webcompetencias.com/textos/conectivismo.htm> Acesso em 25 abr 2013.

SMITH, L. (2012). "5 education providers offering MOOCs now or in the future". Artigo. Disponível em: <http://www.educationdive.com/news/5-mooc-providers/44506/> Acesso em: 26 abr 2013.

WILEY, D. (2012). "The MOOC Misnomer". Artigo, iterating toward openness. Disponível em: <http://opencontent.org/blog/archives/2436> Acesso em: 21 abr 2013.

MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES EXPRESSAS E PRATICADAS EM CONTEXTOS ESCOLARES

Neusiane Chaves de Souza[1]
Vânia de Morais Teixeira Dias[2]
Daniele Simões Borges[3]

Palavras-chave: mídias, professores, concepções.

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções sobre as mídias na Educação presentes em monografias de conclusão de curso na área em questão. Para tanto, foram selecionadas cinco monografias do curso de Especialização em Mídias na Educação que trabalham os temas TV e vídeo, informática e Blogs e tiveram seus projetos desenvolvidos em escolas públicas do Estado de Santa Catarina. As monografias foram analisadas através da Análise Textual Discursiva. Emergiram da análise quatro categorias finais, que são: (I) as mídias como recurso atrativo e inovador; (II) as mídias como recurso para se obter informações e realizar pesquisas; (III) as mídias como potencializadoras da comunicação e interação entre os alunos e (IV) as mídias como potencializadoras da interação com o mundo.

Introdução

As mídias estão cada vez mais presentes na vida dos professores e alunos, consequentemente, no cotidiano escolar. Em um primeiro momento elas foram inseridas neste contexto com o intuito de qualificar a gestão administrativa, mas hoje estão presentes nas atividades educativas, tanto para organizar planos de aula como para contribuir com a aprendizagem. Assim, ao passo que as tecnologias avançam e que os professores se apropriam de seu uso, as mídias ganham espaço e importância, contribuindo com a criação de modelos de aprendizagem e de novos espaços dentro da escola (MORAN, 2006).

Nesse cenário surge a necessidade do profissional da Educação se reinventar, ou seja, estar sempre atento a sua formação pedagógica e ao uso das antigas e novas tecnologias em prol da Educação. No entanto, não basta saber utilizar tecnicamente, é fundamental que o professor as utilize como recurso pedagógico e que dialogue com seus alunos sobre as suas influencias em nossa sociedade. As mídias e as tecnologias têm a capacidade de transformar

[1] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. neusianebio@hotmail.com
[2] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. vaniamt@yahoo.com.br
[3] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. daniele.uab@gmail.com

as relações humanas. Por exemplo, elas mudaram a forma de nos comunicarmos e de nos relacionarmos com o outro e com o mundo. Hoje tudo parece mais próximo e o mundo é dito globalizado (SETTON, 2011).

Atentos ao potencial pedagógico midiático e à importância do uso integrado das diferentes mídias, como TV e vídeo, informática, rádio e impresso, a Secretaria de Educação a Distância (Sead) juntamente com as Secretarias de Educação e Universidades Públicas, ofertam o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. Na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a Especialização Mídias na Educação já está na sua quinta oferta. Ao longo das disciplinas ofertadas são propostas inúmeras discussões sobre as concepções de mídias, como elas vêem sendo utilizadas, bem como novas propostas de utilização e, fundamentalmente, a sua importância no contexto escolar.

Este texto traz uma análise de cinco monografias desenvolvidas na quarta oferta da Especialização do Mídias na Educação, com o objetivo de compreender as concepções sobre mídias expressas nas atividades realizadas durante o projeto de conclusão de curso.

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido a partir de análise de monografias apresentadas no Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no ano de 2012. É pertinente ressaltar que nosso envolvimento com a proposta de pesquisa se deve ao fato de uma das pesquisadoras ter participado como orientadora do Curso de Especialização do Mídias na Educação, tendo, portanto, uma relação direta com os alunos e um intenso acompanhamento do desenvolvimento das atividades propostas. Sendo assim, selecionamos as monografias as quais a pesquisadora atuou como orientadora, todas oriundas do Polo do município Otacílio Costa no Estado de Santa Catarina. Cabe destacar que todas as monografias foram desenvolvidas na Educação Básica e em escolas públicas.

Os trabalhos analisados tiveram os seguintes títulos: (I) “Blogs na Educação do Século XXI: as vantagens de utilizá-los como apoio interativo às práticas pedagógicas”; (II) “Blog na escola: distâncias entre a teoria e a prática”; (III) “O Vídeo Enfocando o Aluno como Ator e Telespectador quanto à Prática do Bullying”; (IV) “A Arte de Escrever e Criar: roteiros e

vídeos"; (V) "O Uso da Mídia Informática como um Recurso Enriquecedor na Aprendizagem da Leitura e da Escrita nas Séries Iniciais".

O *corpus* de análise constitui-se das cinco monografias que foram então analisadas através da Análise Textual Discursiva (MORAIS; GALIAZZI, 2007). Essa metodologia de análise foi eleita principalmente por configurar-se em uma metodologia que produz e expressa sentidos, permitindo que o pesquisador alcance, a partir de seus conhecimentos empíricos e teóricos, outras formas de interpretações do fenômeno que está sendo investigado. A Análise Textual Discursiva pode ser definida como:

> [...] um processo auto-organizado de construção em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do "*corpus*", a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12).

A partir da desconstrução dos textos produzimos 138 unidades de sentido, que continham em si significados importantes para o propósito da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007). As unidades passaram por processo de categorização inicial (40 categorias); seguido de uma categorização intermediária (14 categorias) e, finalmente, emergiram quatro categorias finais, que são: (I) as mídias como recurso atrativo e inovador; (II) as mídias como recurso para se obter informações e realizar pesquisas; (III) as mídias como potencializadoras da comunicação e interação entre os alunos e (IV) as mídias como potencializadoras da interação com o mundo.

Resultados e Discussão

A análise das cinco monografias evidenciou que as mídias na escola são compreendidas como ferramenta de apoio às práticas pedagógicas tradicionais sendo mais atrativas e inovadoras, tornando-se portanto mais motivadoras e prazerosas aos alunos, despertando ainda mais o interesse dos mesmos.

No sentido de ser compreendida como uma prática atrativa e prazerosa aos alunos, destacamos o seguinte trecho:

> O uso das mídias pode ser um aliado na aprendizagem, pois uma aula com recursos tecnológicos é mais atrativa. Os alunos já estão inseridos neste mundo tecnológico e, às vezes, somos nós professores que aprendemos com eles (GASPARIN, 2012, p. 10).

Quando trabalhamos com Educação precisamos estar atentos ao mundo vivenciado por nossos alunos. Utilizar as mídias no contexto da sala de aula é também tornar a escola mais próxima de seus interesses. Nossa sociedade vive um mundo de comunicação e de interação, onde as mídias exercem um papel muito importante. Nossos estudantes entram em contato com as diferentes tecnologias e mídias cada vez mais cedo, utilizando-as para os mais diversos fins, por isso, aproximar a escola dos interesses dos alunos é uma forma de tornar as atividades atrativas e prazerosas. Para Furtado (2012, p. 13)

> [...] o sucesso (ou fracasso) escolar dos alunos pode ser explicado em parte pela falta de interesse e de iniciativa dos professores, que não buscam inovar em suas aulas e em seus planejamentos, motivando seus alunos e despertando neles, a vontade de aprender.

Moran (1998) ainda entende que os meios de comunicação tornam-se atrativos por operarem a partir de diferentes linguagens, utilizando a fala, a escrita, a imagem, ou seja, partem de um contexto comunicacional afetivo, que dinamiza e facilita o acesso às diferentes informações e mensagens. Além disso, "as tecnologias atuais permitem a criação de situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas que contribuem para o indivíduo manifestar sua individualidade e criatividade e estabelecer interações de forma integral e eficiente" (MARTINS, 2007, p. 203).

Vimos também que as mídias na Educação também são entendidas como inovadoras do processo de ensino e aprendizagem. Para Gonnet (2004) o uso das mídias na escola tem um caráter inovador por revolucionar a dinâmica de trabalho. Seu uso contribui para que o aluno seja sujeito das atividades desenvolvidas, deixando de ser apenas espectador. Sobre esta perspectiva, Furtado (2012, p. 13) entende que,

> O uso de mídias pode ser considerado inovador porque pode trabalhar ao mesmo tempo o conteúdo específico de uma determinada disciplina e o conhecimento de informática, de navegação na rede, relacionando-as através da multidisciplinaridade, fato este que facilita o aprendizado do aluno, bem como serve de ferramenta para que o professor possa estar fazendo seu trabalho de ensinar.

É fato que as mídias podem contribuir com inovações no ensino, no entanto, devemos ter cuidado para que esse uso seja planejado e que os objetivos estejam evidentes.

Devemos cuidar para que seu uso não se limite à introdução de tecnologias, pois, seu uso "vai além dos limites tecnológicos, atingindo dimensões pedagógicas e humanísticas, quando supera as questões mais técnicas e também passa a desenvolver preocupações relativas às condições de cidadania" (FARIA, 2006, p. 8). Assim, seu uso poderá ser considerado inovador, quando estiver atento às necessidades da sociedade atual, contribuindo com a formação de espaços não só de difusão, mas também de construção de conhecimentos atualizados (SOUZA, 2006), proporcionando a integração e uma nova dinâmica de trabalho.

Nos dois trechos abaixo percebemos que as mídias também foram consideradas como um diferente meio de obter informação, de pesquisa em sala de aula e como aprimoramento das relações aluno-aluno e aluno-professor, promovendo a agregação e a comunicação no ambiente escolar.

> As mídias devem ser entendidas como espaços educativos que proporcionam a comunicação, a produção de informações e valores que contribuem e influenciam na organização da vida dos sujeitos (GASPARIN, 2012, p. 12).

> O uso da mídia informática pode potencializar a interação entre alunos e professor, bem como a pesquisa de novas informações e conceitos, os quais podem ser geradores de novos conhecimentos (SILVA, 2012b, p.17).

No entanto, compreendemos que não é suficiente ser um professor informador, pois temos acesso à informação a toda hora e em todo o lugar, ou seja, esse acesso acontece a todo instante. O professor deve ser formador (CHASSOT, 2006), ter a habilidade de auxiliar o seu aluno a selecionar e a compreender os tipos de informações. Por isso, não basta o professor ter acesso ás mídias ou saber utilizar as tecnologias da informação e comunicação, deve estar inserido na sociedade da informação, saber utilizar estes artefatos na seleção das informações que possam ser vinculadas aos saberes escolares e aos assuntos cotidianos de interesse do grupo de alunos. Para Moran (2009, p.22),

> Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Além de permitir o acesso à informação, as mídias também contribuem com a comunicação. Elas ampliam o espaço da sala de aula para além dos muros da escola. Podemos compreender as mídias na Educação "[...] como um bem cultural a preservar, a desenvolver, a criticar, em uma atenção superior à comunicação da coletividade (GONNET, 2004, p. 98).

Para Silva (2012b, p. 23) "as atividades realizadas com a mídia informática conseguiram amenizar as diferenças e proporcionar um aprendizado mais intenso pela interação com o colega". Nesse mesmo contexto, Gasparin (2012) expressa que as mídias possibilitaram uma interação mais intensa entre os alunos e, como consequência, mostram-se mais ativos e participativos do processo de aprendizagem.

Assim, observamos que as mídias, principalmente aquelas que envolvem diferentes tipos de linguagens, são percebidas pelos professores como capazes de mudar o comportamento passivo dos alunos, que antes apenas "recebiam" os conteúdos, a um comportamento ativo frente a uma nova maneira de aprender proporcionada pelas mídias.

Observou-se também que as mídias são compreendidas como promotoras de mudanças, permitindo que o aluno amplie sua leitura de mundo, potencializando seu desenvolvimento e formando sujeitos críticos e pró-ativos de suas aprendizagens, como podemos perceber nos trechos a seguir:

> A mídia informática é um rico instrumento que pode nos auxiliar na leitura de mundo. Ensinar os alunos a ler, escrever e alfabetizá-los é ensinar os alunos a ver o mundo e compreendê-lo de acordo com a sua realidade (SILVA, 2012a, p. 15).
>
> A valorização da mídia na sala de aula, não só como instrumento de discussão, mas como ferramenta de construção de realidades, baseadas em conteúdos de interesse dos alunos, estimulando, desta forma, a consciência crítica, a opinião pessoal, muitas vezes renegada pela escola (FURTADO, 2012, p. 28).

A própria linguagem é considerada como um instrumento de interação. E quando utilizamos as mídias, passamos a interagir com o mundo por diferentes formas de expressão, pois são utilizadas linguagens que ampliam a possibilidade de interação (BRASIL, 2011).

Podemos dizer que os cinco pós-graduandos, apesar de defenderem o uso das mídias integrado aos dos saberes escolares, entendem que o uso também deve estar voltado à aprendizagem de atitudes e valores, o que a torna mais significativa no contexto escolar. As mídias também são entendidas como espaços educativos, por serem divulgadoras e produtoras de informações e de valores, os quais influenciam a vida dos sujeitos, auxiliam na organização de suas ideias, a formarem suas opiniões (SETTON, 2011). Para Silva (2012c), o uso das mídias tem um verdadeiro significado quando seus objetivos e finalidades estiverem relacionados a uma aprendizagem para a vida. Gasparin (2012) complementa, ao expressar que o uso será significativo quando em prol do desenvolvimento de um aluno mais autônomo na busca de conhecimentos.

Em relação a possibilidade das mídias contribuírem como uma nova leitura de mundo, destacamos as atividades desenvolvidas por Silva (2012a), a qual trabalhou com a mídia TV e vídeo, com o intuito de promover mudanças de comportamento em relação a prática de bullying através da sensibilização dos alunos, como podemos ver nos trechos abaixo:

> [...] acredita-se na importância de trabalhar os saberes curriculares e problemas sociais e ambientais vivenciados na escola a partir da mídia vídeo, ainda mais em um tema de cunho social que tem sido fortemente debatido em todos os campos da sociedade como o bullying (p. 15).
>
> [...] será apresentado o filme "A lista de Schindler" para posteriormente ser feita uma discussão acerca da violência e do preconceito em seus mais variados níveis. Esta discussão será colocada em pauta a fim de confrontarmos as opiniões acerca do assunto debatido (p. 20).

Segundo Moran (2000) motivar, estimular os alunos a fazerem suas atividades buscando novas informações, sensibilizando e valorizando sua participação nas atividades propostas pode despertar no aluno uma interação bem sucedida aumentando a aprendizagem e o prazer em estar trabalhando com as diferentes mídias e tecnologias. .

Considerações Finais

Como já destacamos anteriormente, as mídias estão presentes em nosso dia-a-dia, portanto constituem um assunto de interesse geral, o que justifica o investimento em tentarmos conhecê-las melhor (SETTON, 2011) e a incentivarmos o seu uso da escola. No entanto, é comum escutarmos de profissionais da Educação que não há de tempo, estrutura, valorização do trabalho docente, etc., o que prejudica a inserção de diferentes ou novos recursos pedagógicos no contexto escolar. Dessa forma, iniciativas governamentais como o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação devem ser apreciados, pois contribuem com a formação continuada dos profissionais da Educação e valoriza a categoria.

Ao analisarmos as monografias percebemos que as mídias são compreendidas como um recurso pedagógico que ao mesmo tempo promove a comunicação e contribui com uma visão mais ampla de mundo, podendo assim, ser considerada uma inovação no ensino. No entanto, eles próprios percebem que nem sempre ela é utilizada nesta perspectiva, tornando-se apenas mais um recurso utilizado pelos professores.

Os professores destacam que o uso das mídias pode gerar mudanças na escola e nos próprios alunos. Dessa maneira, mostram compreender que as mídias fazem parte da Educação contemporânea de forma a influenciar as relações interpessoais e com o entorno, ou seja, "passam a condicionar as instituições que regulam nosso aprendizado, nossa formação cognitiva, afetiva, psicológica, portanto, nossas percepções sobre o mundo" (SETTON, 2011, p. 24).

Portanto, acreditamos que uma primeira semente foi plantada. Os professores tiverem a oportunidade de aprender a manusear não só diferentes tecnologias, mas as mídias em benefício da qualidade educacional. Puderem repensar e replanejar suas atividades pedagógicas e, quem sabe, semear esta ideia em diferentes escolas. No entanto, atentamo-nos a importância de haver uma continuidade nas escolas onde tais profissionais atuam, para que estas iniciativas sejam apenas o começo de ações mais dinâmicas, que envolvam não só o contexto de uma sala de aula, mas de toda uma escola.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação continuada Mídias na Educação. **Integração de Mídias na Educação.** Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/etapa_1/p1_01.html**.** Acesso em 20/02/2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

FARIA, D. S. Proposta pedagógica: Mídias na Educação**.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Debate**: Mídias na Educação. 2006.

FURTADO, A. Z. **Blog na escola: distâncias entre a teoria e a prática.** 2012. Monografia, Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

GASPARIN, G. B. O. **A arte de escrever e criar: roteiros e vídeos**. 2012. Monografia, Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

GONNET, J. **Educação e Mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual: discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAN, J. M. INTEGRAÇÃO DE DIVERSAS MÍDIAS: IMPRESSAS, ELETRÔNICAS E DIGITAIS. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Debate**: Mídias na Educação. 2006.

MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo:Edições Paulinas. 1998

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

MARTINS, M. C. Integração de Mídias e Práticas Pedagógicas. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs). **Formação de Educadores à Distância e Integração de Mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação.** São Paulo: Contexto. 2011.

SOUZA, M. G.. Do rádio à tv e ao vídeo em sala de aula: Limites e possibilidades do áudio e do vídeo na educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Debate**: Mídias na Educação 2006.

SILVAa, E. T. M. S. **O vídeo enfocando o aluno como ator e telespectador quanto à prática do bullying**. 2012. Monografia, Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SILVAb, M. A. I. **O uso da mídia informática como um recurso enriquecedor na aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais**. 2012. Monografia, Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SILVAc, R. R. **Blogs na educação do século xxi: as vantagens de utilizá-los como apoio interativo às práticas pedagógicas.** 2012. Monografia, Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

UM PROCESSO REFLEXIVO A PARTIR DO ESTÁGIO DOCENTE: A UTILIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVEA) NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

Luciana Patricia Schumacher Eidelwein[1]
Trícia Tamara Boeira do Amaral[2]

Palavras-chave: Tecnologias digitais de informação e comunicação; ambiente virtual de aprendizagem; prática do estágio docente; ensino-aprendizagem.

Resumo: Este artigo apresenta a experiência e o processo reflexivo vivenciado durante o estágio supervisionado da autora, egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade Educação a Distância, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Trata-se de uma reflexão sobre as atividades que envolveram a integralização da formação inicial a distância e a experiência docente em nível de estágio. Também, este trabalho evidencia a importância do estágio supervisionado, e como o ambiente virtual de aprendizagem é legítimo para esse momento de orientação. Durante a reflexão, percebe-se que há uma influência da forma como se aprende para a prática docente, principalmente no que concerne à aplicação das tecnologias de informação e comunicação nos planos de aula.

Introdução

Este artigo apresenta a experiência e processo reflexivo vivenciado durante o estágio supervisionado da autora, egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade Educação a Distância, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Sendo uma [re] construção autobiográfica, traz o resultado do processo reflexivo sobre as atividades que envolveram a integralização da formação inicial e a experiência docente em nível de estágio, momento importante de transição, de estudante a regente de turma.

Reafirmando a importância da primeira experiência, António Nóvoa (2001) em entrevista à Revista Nova Escola, coloca a fase inicial da carreira como decisiva:

> Se tivesse de escolher a mais decisiva, ficaria com a dos anos iniciais da profissão. Infelizmente, não se dá a devida atenção a esse período. É ele que define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira. Para mim é inaceitável que uma pessoa que

[1] Pós-Graduanda em Mídias na Educação – FURG. patyschumacher@gmail.com
[2] Coordenadora de Tutoria – Especialização em Mídias na Educação – FURG. triciatba@yahoo.com.br

> acabou de se formar fique encarregada das piores turmas, muitas vezes sem apoio nem acompanhamento. Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional. (NÓVOA, 2001, p. 14).

A preocupação em sistematizar a experiência discente nesse artigo decorre da ideia de Nóvoa em dar visibilidade às práticas iniciais, buscando a sistematização reflexiva, coletiva e ainda a publicização da produção, começando no período inicial da carreira e prolongando-se por toda a vida. Cada um poderá revelar-se potencialmente ao refletir em equipes de trabalho, ouvindo as ponderações dos colegas, com os alunos, com o supervisor, estudando os processos organizativos do trabalho escolar, da gestão das turmas e da sala de aula, dos métodos de ensino e da capacidade de respostas ao inusitado. Nesse rumo, sem ser futurólogo, acreditamos que ser educador no século XXI é "reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural" (NÓVOA, 2001, p. 14), o que depende de cada um e da partilha coletiva.

Com base no sucesso da experiência obtida enquanto aluna da Educação a Distância, tendo os recursos tecnológicos à disposição como ferramentas de aprendizagem, por meio do ambiente de ensino-aprendizagem livre *Moodle*[3], surgiu o desejo de introduzi-los na planificação e organização do trabalho pedagógico durante o estágio. Essa experiência ocorreu em uma turma do Pré – B da educação infantil de uma escola municipal do Município de Três de Maio e, consequentemente, promoveu práticas educativas interativas, as quais mereceram destaque no processo reflexivo que conduziu a este artigo.

A presença mais incisiva das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) desde o início do Século XXI vem modificando a perspectiva de aprendizagem que se tinha, ficando cada vez mais de lado a perspectiva tradicional, calcada na explanação e memorização de conteúdos informativos. Nós, educadores, temos que estar atentos a essa profunda transformação social que contextualiza um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem inédito e ainda desconhecido para a Pedagogia.

As crianças deste século já nasceram em um mundo digital, considerados por Prensky (2001) nativos digitais, termo designativo para quem nasceu e está crescendo com as

[3] "O *MOODLE* (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) é um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA); sistema de gestão de aprendizagem, na modalidade a distância, para auxiliar os educadores a criar, com facilidade, cursos online de qualidade". Disponível em < http://cead.ufsm.br/tutorial/index.php?id=1>. Acesso em 21/03/2013.

tecnologias digitais presentes em sua vida cotidiana. Estes são os aprendizes do Novo Milênio. Tais perspectivas inovadoras instigam o professor a introduzir as tecnologias digitais na planificação de ensino, com uma abordagem construtivista, possibilitando a interação entre os alunos e diversos canais de aprendizagem.

Ainda, o professor modifica os métodos de seu trabalho, pois ensinar é orientar, estimular e relacionar os conteúdos. Como horizonte, encontra-se a oportunidade de promover o acesso e a integração da tecnologia digital com o processo de ensino aprendizagem de forma inter e multidisciplinar, desde a educação infantil.

Considerando esse contexto argumentativo, aliado ao fato da autora ter vivenciado o processo da apropriação da fluência tecnológica e pedagógica em uma mesma dinâmica (AVEA), a questão que nos moveu no processo organizativo da experiência de estágio e no processo reflexivo antes, durante e depois, foi: "O processo formativo vivenciado pelo educador influencia na promoção das tecnologias da informação e comunicação em seu planejamento e em sua prática pedagógica?"

Consequentemente, o objetivo geral foi "compreender as influências do processo formativo vivenciado pelo educador em um AVEA na promoção das tecnologias da informação e comunicação no seu planejamento e prática pedagógica".

1 Pedagogia e formação na ação por meio das TDIC

Atualmente, temos o privilégio de poder dispor das tecnologias e suas possibilidades de mediar a inovação em prol da educação dessas crianças do novo Século. No que tange à utilização do ciberespaço para compartilhar conhecimentos, como também ir à busca de informações, Pierre Lévy (1999) desenvolveu projeções feitas para os séculos seguintes:

> Dado a amplitude e o ritmo das transformações ocorridas, ainda nos é impossível prever as mutações que afetarão o universo digital após o ano 2000. Quando as capacidades de memória e transmissão aumentam, quando são inventadas novas interfaces com o corpo e o sistema cognitivo humano (a "realidade virtual", por exemplo); quando se traduz o conteúdo das antigas mídias para o ciberespaço (o telefone, a televisão, os jornais, os livros etc.); quando o digital comunica e coloca em um ciclo de retroalimentação processos físicos, econômicos ou industriais anteriormente estanques; suas implicações culturais e sociais devem ser reavaliadas sempre. (LEVY, 1999, p. 25).

Compreendemos que é possível utilizarmos o ciberespaço na educação, destacando-se os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, veiculando a ciência, a cultura e dinamizando a formação inicial de docentes em locais de difícil acesso aos campi universitários. O

deslocamento espaço-tempo telemático permite o acesso às informações nas distâncias mais extremas, trazendo oportunidades de formação docente para a qualidade da educação brasileira. Informações estas que são confrontadas com a realidade escolar local, campos de formação e estágio supervisionado.

Na direção desse pensamento, Gimeno Sacristán (1990) contribui: "A formação de professores representa uma dimensão privilegiada da Didáctica na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas". (GIMENO, 1990 apud GARCIA, 1999, p.24). Ratificando a importância da formação inicial docente, levando-se o conhecimento em construção para as práticas, na modalidade EaD esse processo conta com a utilização das TDIC, podendo constituir-se em base para que utilizemos as mesmas para o planejamento das práticas na educação básica.

Conforme Garcia (1999), a "fase de formação inicial é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino" (GARCIA, 1999, p. 25). A formação inicial não pode ser vista como um fim em si mesmo, acabado, mas sim como o primeiro passo em direção ao desenvolvimento profissional. Percebendo assim a sua importância, o autor esclarece: "deve salientar-se este conhecimento didáctico do conteúdo devido à sua importância como estruturador do pensamento pedagógico do professor" (GARCIA, 1992, p. 28). Para tanto "Na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite". (GARCIA, 1999. p. 29)

Levando em consideração que a aprendizagem do adulto é diferenciada, de acordo com o autor: "A aprendizagem autónoma é um dos conceitos básicos da educação de adultos, e tem vindo a ser caracterizada como uma aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem independente, auto-ensino, etc". (GARCIA, 1999, p.520). Levando assim um desafio ao professor em formação para a busca de sua [auto] formação.

Tendo como o significado da aprendizagem autônoma, tal abordagem foi sugerida:

> A aprendizagem autónoma inclui, como se pode observar, todas aquelas actividades de formação na qual a pessoa, (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias actividades de aprendizagem. (GARCIA, 1999, p.53).

Por meio dessa aprendizagem autônoma, a educação a distância torna-se significativa para o adulto. O querer ir à busca do conhecimento desenvolve a iniciativa. Para isso obtém-se um perfil para o aluno da modalidade a distância, como salienta Belloni (2008): "dados consistentes mostram que os estudantes a distância são na maioria adultos entre 25 e 40 anos, que trabalham e estudam em tempo parcial, bastante reduzido. Muitos estão voltando a estudar muitos anos após sua última experiência como aluno". (BELLONI, 2008, p.45).

Dentro desse contexto percebemos a importância do papel do professor formador em estimular a curiosidade dos alunos e através disso a curiosidade para os alunos irem atrás das respostas. Essas reflexões seguem na narrativa da experiência do estágio para discutir a utilização das TDIC na elaboração e aplicação dos planejamentos, sendo que a formação da autora pela modalidade a distância trouxe uma visão importante acerca dos princípios educacionais para a educação infantil.

2 [Auto] reconstrução docente – narrativa da experiência de estágio

A turma em que realizei o estágio[4] é da educação infantil. Pode-se caracterizar a turma como muito agitada, pois os alunos são bem inquietos e gostam de conversar. Além disso, são crianças que apresentam certa carência afetiva e principalmente financeira, sendo que muitas não têm sequer o que comer em casa, aproveitando assim a merenda oferecida pela escola.

Ao descrever o estágio realizado na educação infantil, posso dizer que superei barreiras, pois tinha feito o primeiro estágio em uma turma de quarto ano, em que os alunos já sabiam escrever e ler, diferentemente da turma de pré-escola. Como é natural, há uma preocupação com o conhecimento que se oferece às crianças, de modo que eu pensava em como agir. Essa questão foi recorrente até o momento em que conversei com minha orientadora, quando ela disse: "Lu, você pode e deve oferecer às crianças da educação infantil, conhecimentos, mas para isso é preciso modificar a forma como você irá trabalhar com as crianças, as metodologias e dinâmicas". Depois desse momento, passei a ficar mais tranquila, de modo a organizar melhor meus planejamentos para essa turma.

Assim, inserida nessa turma, pude passar por experiências positivas, pois percebi que as crianças saiam da sala de aula vivenciando o que ali aprendiam. Um exemplo ocorreu em relação às formigas, quando em uma aula ensinei aos alunos que deviam cuidar desses

[4] Neste capítulo, a autora coloca-se em primeira pessoa, com a finalidade de relatar sua experiência de modo mais ativo e pessoal.

insetos, assim como os outros. Nesse dia observei-os saindo da escola prestando atenção ao ensinamento.

Além disso, o carinho e companheirismo mútuo que adquirimos – as crianças e eu – durante a realização do estágio, foi fundamental para a sequência da experiência, pois com esse sentimento nos aproximamos mais, e tínhamos cumplicidade uns com os outros. Também gostei da experiência de compartilhar o aniversário de uma das alunas na escola, pois, percebi que o ambiente escolar também oportuniza essa troca de carinho, e possibilita trocas por meio dos acontecimentos da vida pessoal, como a comemoração de um aniversário nessa fase de vida que essas crianças estavam.

Eu pude perceber a importância do meu papel como professora-estagiária para com os alunos no momento em que eles realizavam as atividades demonstrando o que aprendiam em belíssimos trabalhos, como também o carinho que demonstravam durante o estágio e a troca de experiências. Certamente eles aprenderam comigo e eu aprendi muito com eles, havendo, nesse caso, um exemplo do novo papel do professor, que deixa de ser o único detentor do conhecimento, e abre espaço para a troca, colocando-se como mediador do processo. Nesse sentido, pude proporcionar situações para que os alunos adquirissem conhecimento de uma maneira prazerosa, pois na educação infantil, os discentes são crianças e sentem a necessidade de brincar.

Pensando na minha formação como professora, o estágio fez com que eu refletisse sobre como devemos conhecer as realidades de nossos alunos, para sabermos a melhor forma de trabalhar com eles, e para que não haja nenhum equívoco que os venha a magoar. Percebi que ao saber a realidade das crianças, é mais fácil planejar as aulas, de modo contextualizado e prevendo as características de cada um.

Nesse sentido, o processo de orientação através do *Moodle* foi muito importante para meu crescimento como aprendiz, pois ao encaminhar meus planejamentos e, logo em seguida, ver o arquivo retornado, com sugestões ou correções, fez com que eu aprendesse a elaborar planejamentos com mais sentido, sabendo *o que* e *para quê* estava trabalhando um determinado conteúdo com os alunos. Desse modo, senti-me mais segura para poder realizá-los com os alunos. Tive sempre todas as minhas dúvidas esclarecidas e apoio nos momentos de angústias ou indecisões, o que me deixou mais segura em relação às experiências que ia tendo com a turma a cada plano de aula executado e previamente orientado.

O estágio foi, assim, a comprovação na prática dos conhecimentos obtidos durante o curso a distância, já que pude entender quais as didáticas que funcionavam de forma mais adequada, ou como deveria elaborar planejamentos que pudessem proporcionar aos alunos conhecimentos efetivos, e não somente atividades para preencher o tempo. Nesse processo formativo de aprender a se tornar professora, preocupei-me em garantir uma educação de qualidade para as crianças, proporcionando aos alunos atividades diferenciadas, para que tivessem interesse para ir em busca de novos conhecimentos, além dos ali transmitidos.

Nesse processo constitutivo de minha identidade como professora, a aprendizagem e orientação via *Moodle* foram muito importantes, pois não só ampliaram minha visão sobre os processos de ensino-aprendizagem a distância, como serviram de inspiração para o planejamento de aulas mais atrativas e interessantes aos alunos. Desse modo, pude confirmar que o processo formativo vivenciado pelo educador pode, sim, influenciar na maneira como planeja suas aulas, mais especificamente, valendo-se das TDIC.

No período do estágio, planejei e realizei as aulas com o uso das TDIC, para apresentar algum tema que seria trabalhado com elas, levava pequenos vídeos, retirados do *youtube*. Foram feitas gravações da apresentação das crianças enquanto elas estavam contando historinhas que criaram com a formiguinha que tinham confeccionado, também foram feitos registros de fotos com vários momentos do estágio, e para finalizar foi elaborado uma apresentação com as fotos das crianças, que foi gravado num CD, em que foi entregue um para cada aluno.

Sob esse mesmo viés, também pude entender, de modo prático, as influências que recebi por meio de minha formação, realizada através de um AVEA, as quais me inspiraram a utilizar as tecnologias da informação e comunicação em meus planos e práticas docentes, conforme narrei neste trabalho reflexivo.

Considerações Finais

Considerando que eu, como professora estagiária, estive concluindo um processo formativo que culminou no estágio supervisionado, uma exigência do curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo sido realizando na modalidade a distância, tive uma experiência viva, ininterrupta, em um ambiente virtual de aprendizagem. Navegando no ciberespaço para a realização de trocas de informações, construção de conhecimentos, partilha de experiências,

enfim, no contexto dinâmico em que ocorreu a formação inicial, senti que a EaD é uma modalidade que permite uma formação de qualidade.

Esse contexto fez com que consequentemente isso refletisse nas práticas desenvolvidas no estágio supervisionado, pois como tive esses recursos utilizados pelos meus professores, me espelhei neles para utilizá-los nas práticas na educação infantil, já que sabemos que atualmente as crianças são nativos digitais. Isto desafia e estimula o professor a tornar-se o mediador entre as informações colhidas em diversas fontes, deixando de ser o professor o único quem detém o conhecimento.

Desse modo, é de suma importância refletir sobre o que é o estágio supervisionado, e como se dá por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. Buscando o auxilio do dicionário Aurélio para achar suas definições: Estágio: s.m. Período durante o qual uma pessoa ou um grupo exerce uma atividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional. Supervisar: v.t. Dirigir e inspecionar um trabalho; supervisionar; revisar.

E, na prática, essas definições se confirmaram. O estágio supervisionado é muito importante para o estudante, é o momento onde ele poderá interagir e colocar a teoria em prática, refletindo sobre seu processo formativo. Dentro desse contexto Zabala coloca:

> "[...] a identificação das fases de uma seqüência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem deve nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem [...]" (ZABALA, 1998, p. 54).

Nessa experiência enquanto professora estagiária foi possível comprovar a importância de analisar meu processo formativo, e as fases pelas quais passei para obter essa didática. Também, pude evidenciar como o estágio é o momento de o aluno interagir com os educandos, tendo auxilio de seus professores para buscar o seu crescimento profissional, e como as tecnologias digitais da informação e comunicação são importantes na prática escolar.

Ser professor hoje é uma tarefa muito importante, pois o mundo encontra-se em permanente transformação e desafia à educação dos nativos digitais, agora realidade concreta na vida e na escola. Como educá-los se não mediando a sua aprendizagem com os instrumentos culturais que a nossa época desenvolveu? Desse modo, minha formação na EaD também contribuiu para com o movimento de construção de uma pedagogia inovadora.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

AURÉLIO, Dicionário. On-line. Disponível em: http://74.86.137.64-static.reverse.softlayer.com/, acessado em 21/03/13.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS).

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

MOODLE, Disponível em: http://cead.ufsm.br/tutorial/index.php?id=1, acessado em 21/03/13.

NÓVOA, Antonio. Entrevista para revista NOVA ESCOLA. Edicão 142, maio 2001. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml, acesso em 21/03/13.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

ZABALA, Antoni. A prática educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DESVELANDO ASPECTOS IDENTITÁRIOS ATRAVÉS DOS LETRAMENTOS NA EaD

Dani Rodrigues Moreira[1]
Jossemar de Matos Theisen[2]

Palavras-chave: Letramentos, Identidades, EaD

Resumo: Este artigo se propõe a realizar uma reflexão acerca de aspectos identitários de estudantes de EaD. Parte-se do pressuposto, de que ao ler e escrever, o sujeito utiliza ações reflexivas sobre as suas próprias atuações no contexto em que está inserido. Para tal investigação, foi realizada uma análise tomando como base uma proposta de atividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) realizada na disciplina de Produção de Leitura e Escrita I, a qual envolvia uma produção discursiva (gênero publicitário) de estudantes do Curso de Letras – Espanhol, da Universidade Federal de Pelotas em modalidade de Educação a Distância (EaD). A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa e seu suporte teórico reside nos Novos Estudos dos Letramentos e em estudos sociológicos sobre aspectos identitários. Através de produções discursivas envolvendo o gênero publicitário, os estudantes revelaram muito de suas construções identitárias, demonstrando que os sujeitos constituem-se nas interações e nas práticas sociais das quais são participantes.

1 Introdução

Os estudantes de EaD podem revelar seus traços identitários através de suas produções discursivas no meio acadêmico. Por meio da linguagem é que os sujeitos constroem seus aspectos identitários como estudantes universitários, a partir das interações, das práticas sociais e dos processos de letramentos.

A EaD pode ser considerada como uma possibilidade concreta na democratização do saber, com seus benefícios que são atualmente avaliados e reconhecidos com base em critérios técnicos, sociais e econômicos. É instigante analisar os contextos de aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), principalmente quando se trata de cursos de graduação em licenciatura plena, uma vez que os alunos serão futuros professores.

[1] Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas sob a orientação do professor Dr. Hilário Bohn; Professora no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). danirm21@gmail.com
[2] Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas sob a orientação do professor Dr. Vilson Leffa; Professora no Curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) jossemarm@yahoo.com.br

Esse artigo propõe uma reflexão teórica e prática com base nos Novos Estudos dos Letramentos, envolvendo aspectos identitários de estudantes do Curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal de Pelotas em modalidade de Educação a Distância (EaD), através de suas produções discursivas envolvendo o gênero publicitário. Como suporte teórico para a análise dos dados toma-se como base alguns teóricos dos Novos Estudos dos Letramentos – como James Paul Gee e Brian Street – e de estudos sociológicos sobre aspectos identitários – dentre os quais Stuart Hall, Zygmunt Bauman e Kathryn Woodward. O presente texto está organizado nas seguintes seções: Letramentos, construções identitárias e EaD; Sobre a pesquisa... ; O discurso da autoafirmação nas construções identitárias dos estudantes de EaD; Considerações finais.

2 Letramentos, construções identitárias e EaD

A partir dos estudos de letramentos dentro de uma perspectiva sociocultural, a leitura e a escrita deixam de ser vistas como habilidades neutras, passando a ser concebidas como habilidades relacionadas com a prática social, estando diretamente ligadas a valores sociais e culturais. Dentro dos Novos Estudos de Letramentos, leitura e escrita são entendidas como tendo um papel socialmente significativo, com valores diretamente associados a práticas sociais e discursivas.

De acordo com Gee (2004), o letramento (tendo como significado "formas de uso da linguagem") é desenvolvido a partir de interações sociais e culturais, fazendo parte da identidade das pessoas. A partir dessa perspectiva, o letramento nada mais é do que um modo de uso da linguagem, o qual faz parte de uma prática social, legitimada por ideologias e relações de poder. As práticas de letramentos dentro de uma perspectiva social são destacadas por Street (2003) como aquelas ligadas ao contexto social, sendo marcadas por valores ideológicos, carregados de intenção. Esse pressuposto contribui para uma melhor compreensão sobre como as relações de poder vão se constituindo através de diversas práticas de letramentos dentro da sociedade. Seguindo esse ponto de vista, analisar/compreender as práticas de letramentos de determinado grupo social é fundamental para que se possa entender os significados de tais práticas para quem participa delas. Segundo Souza e Sito (2010, p. 37),

> [...] as práticas de uso da escrita implicam processos de construção identitária, que ocorrem na vivência de modelos culturais de ação no mundo com e a partir da escrita que são apropriados e produzidos pelos sujeitos ao participar dessas práticas. Esses processos são constituídos em meio a estruturas de poder, e sobre eles incidem os valores, desiguais, do jogo social no qual estamos inseridos. É nesse jogo que negociamos, permanentemente, as possibilidades de assumir diferentes posições, disputando espaço e legitimidade também pelo uso da linguagem.

De acordo com Vóvio e De Grande (2010), a construção de identidades é compreendida como produções discursivas, através das quais as pessoas afirmam como enxergam a si mesmas, revelando, nesse mesmo movimento, aquilo que não são, ou seja, é através do discurso que o sujeito diz quem ele é, instituindo-se sujeito e ocupando uma posição na sociedade. Os discursos, segundo Woodward (2012), constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem falar, podem se posicionar. Dentro dessa perspectiva, os letramentos podem ser vistos como "desveladores" de identidades.

Como as identidades são construídas nas interações sociais e, em virtude do dinamismo de tais práticas, essas construções são concebidas como estando sempre inacabadas, em constante transformação, dependentes das relações sociais que possam vir a ser estabelecidas. Assim, as identidades, segundo Bauman (2005), adquirem características de mobilidade e liquidez. As sociedades da modernidade tardia, a partir de Hall (2011), são caracterizadas "pela 'diferença'; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais, que produzem uma variedade diferente de 'posições de sujeito' – isto é, identidades – para os indivíduos." (HALL, 2011, p.17 e 18)

Conforme dito anteriormente, em meio aos Novos Estudos de Letramentos, faz-se presente, neste artigo, as construções identitárias de estudantes de EaD. Ainda que a EaD venha aumentando sua abrangência no país, ainda existe muita resistência e preconceito com relação a essa modalidade de ensino.

Martins (2006) destaca que a EaD tem encontrado dificuldades para sua institucionalização, uma vez que está em um segundo plano no rol das prioridades atuais do país, além de haver muita desconfiança em relação a esse novo paradigma de ensino-aprendizagem. Vasconcelos aborda que o preconceito é uma realidade referente a algo novo que surge e causa uma desconfiança, seja em EaD ou outra modalidade de ensino:

> [...] o preconceito é uma realidade frente a qualquer novidade. O que é preciso ser feito é realmente trabalhar a EaD de forma certa, pois só resultados conseguirão por um fim a estes preconceitos. Não acreditamos que seja uma forma de ensinar desprovida de problemas. Todavia, sabemos que se bem trabalhada, pode gerar frutos bons e de qualidade, sendo, portanto, uma grande aliada daquelas pessoas que precisam se formar ou se capacitar e não dispõem de tempo para frequentar uma instituição presencial (VASCONCELOS, 2002, p.29).

A partir desses pressupostos, pretende-se analisar como são construídas as posições identitárias dos estudantes de EaD, considerando-se as representações sociais em torno dessa modalidade de ensino.

3 Sobre a pesquisa...

A abordagem dessa investigação foi dentro de uma perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002), e a metodologia utilizada para análise dos dados foi dentro de uma perspectiva etnográfica. Para tal investigação, foi realizada uma análise tomando como base uma proposta de atividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) realizada na disciplina de Produção de Leitura e Escrita I, a qual envolvia uma produção discursiva (gênero publicitário) de estudantes do Curso de Letras – Espanhol, da Universidade Federal de Pelotas em modalidade de Educação a Distância (EaD). Abaixo, segue a atividade solicitada.

Nesta semana, trabalhamos com o gênero publicitário. Imaginem, então, que vocês são publicitários e vão criar uma propaganda em que se estabeleça intertextualidade com outro texto conhecido. Acesse o site: http://www.hortifruti.com.br/campanhas/campanhas-hortifruti.html e inspire-se na campanha da Hortifruti. ***Lembre-se:*** *o gênero publicitário abusa da imagem (linguagem não-verbal). A sugestão é que o trabalho seja feito em powerpoint, mas se alguém quiser usar outro programa que se adéque ao tipo de trabalho, não há problema. A seguir, um exemplo, no qual você pode se inspirar.*

Ainda que a proposta de atividade não determinasse o tema da propaganda, alguns grupos optaram por criar propagandas envolvendo a EaD. Dentro desse universo de produções discursivas (envolvendo o ensino a distância), foi selecionado um trabalho produzido por um grupo de estudantes. O motivo de tal recorte tem relação com o objetivo pretendido através da presente investigação (analisar as posições de sujeito que os estudantes de EaD assumem frente a essa modalidade de ensino e os aspectos identitários revelados através de suas produções discursivas), o qual poderia ser atingido através da análise do trabalho selecionado.

4 O discurso da autoafirmação nas construções identitárias dos estudantes de EaD

A produção a seguir, envolvendo o discurso publicitário, foi a selecionada para compor o corpus deste trabalho. Os slides de I a IV fazem parte de uma mesma produção, a qual foi realizada por um grupo de três alunos.

Produção dos alunos:

Slide I

Slide II

Slide III

Slide IV

No slide I, é estabelecida intertextualidade com a música “Eterno Aprendiz”, do cantor Gonzaguinha. Além da imagem de um pássaro alegre cantando, é apresentada uma nova versão da música, a qual faz uma referência positiva à EaD. O restante do cenário, bastante colorido, contribui para complementar essa ideia. Porém, através do enunciado proferido pela ave, *“Viver e não ter a vergonha de ser um estudante de EaD...”* e, principalmente, através do emprego do vocábulo “vergonha” (o qual, inegavelmente, carrega consigo uma carga negativa), percebe-se que os estudantes têm consciência da resistência ainda existente em nossa sociedade com relação à EaD. Os alunos, através da figura do pássaro (que, neste caso, os representa), dialogam com o suposto discurso que desvaloriza o ensino a distância.

No segundo slide, a imagem de vários computadores, supostamente utilizados para o ensino a distância, estão todos claramente conectados com o mundo, ou seja, a EaD é parte integrante da nossa sociedade, do mundo do qual fazemos parte. A distância física não implica em não estar “lá” virtualmente. O enunciado *“Eu sei que ninguém conhece a qualidade da EaD...”* reforça a ideia exposta anteriormente de que o aluno de educação a distância reconhece a existência, em nossa sociedade, de discursos que a desvalorizam. O emprego do pronome indefinido “ninguém” (que literalmente, significaria “nenhuma pessoa”) chama atenção no sentido de que, no imaginário desse estudante, muitos desconhecem a qualidade da EaD.

No terceiro slide, além da imagem de um computador trazendo na mão um presente em forma de coração (provavelmente, o presente em forma de coração representando a própria EaD), o enunciado *“Saibam que... É muito boa, é muito boa, é muito boa!!”*, reforça ainda mais ideia de qualidade associada à EaD. O verbo no modo imperativo (“Saibam”), considerando a firmeza que esse modo verbal exprime, e a repetição por três vezes da expressão *“É muito boa”*, fazendo referência à EaD, reafirma, de modo veemente, que tal modalidade de ensino tem qualidade.

No quarto slide, é feito um convite : *“Entre nesse ritmo você também, seja um estudante de EAD...* ***Você não vai se arrepender!!***” O final do enunciado em negrito funciona

quase como uma promessa, ou seja, dá-se garantias de que quem optar pela EaD não vai ter consequências ruins, ou seja, não vai se arrepender.

Apesar de não terem um interlocutor pré-estabelecido, os alunos, através de sua produção discursiva, dialogam com as supostas vozes que desvalorizam a EaD. É através do recurso da repetição e da ênfase nas qualidades do ensino a distância que os estudantes buscam se afirmar (se legitimar) enquanto participantes da referida modalidade de ensino. É como se os estudantes, tendo consciência de sua pertença (fazem parte do "grupo de estudantes da EaD" dentro da sociedade) e do preconceito existente com relação a quem pertence a esse grupo, sentissem a necessidade de, antecipadamente, responder às vozes desvalorizadoras da modalidade de ensino da qual fazem parte.

A partir dos estudos de letramentos dentro de uma perspectiva sociocultural, leitura e escrita deixam de ser vistas como habilidades neutras, passando a ser concebidas como habilidades relacionadas com a prática social, ligadas a valores sociais e culturais. Assim, ao valorizarem a EaD, os estudantes, através da prática do uso da escrita, controem uma identidade positiva para si, uma vez que a valorização do modo de ensino do qual fazem parte também lhes valoriza enquanto sujeitos dentro da sociedade. De acordo com Souza e Sito (2010), esses processos de construção identitária são constituídos em meio a estruturas de poder e, sobre eles, incidem os valores da sociedade na qual estamos inseridos. E é nesse jogo, assumindo posições, que os estudantes de EaD disputam espaço e legitimidade pelo uso da linguagem.

Entretanto, ao dialogar com discursos que desvalorizam a EaD, os alunos acabam reconhecendo o quanto esses discursos têm força em nossa sociedade. Ainda que os estudantes assumam uma posição de sujeito que represente uma resistência ao discurso dominante, o próprio fato de resistir, denota o quanto essas vozes estão presentes e têm importância na construção de seus próprios discursos e, consequentemente, de suas construções identitárias. Ainda que se filiem a um discurso que valorize a EaD, e a experiência enquanto estudantes dessa modalidade de ensino os autorize a isso, os estudantes, através de sua produção escrita, deixam claro saber que ser estudante de EaD pode ser inclusive motivo de "vergonha" (primeiro slide) para alguns alunos. Além disso, "ninguém", de acordo com o enunciado do segundo slide, conhece a qualidade da EaD.

Assim, é através do discurso de valorização da EaD (discurso de autoafirmação) e da resistência às supostas vozes que a desvalorizam que o estudante de ensino a distância vai construindo suas identidades como estudante dessa modalidade de ensino.

5 Considerações finais

Levando-se em consideração o advento da EaD no Brasil e, por outro lado, a resistência por parte da sociedade com relação à referida modalidade de ensino, é instigante entender um pouco mais sobre as construções identitárias dos estudantes que fazem parte desse processo.

Através das produções discursivas dos alunos, observa-se que eles buscam se legitimar na sociedade, enquanto estudantes de EaD, através do discurso que valoriza o ensino a distância. Por meio desse discurso, que é, ao mesmo tempo, de valorização da EaD e de resposta às vozes que desvalorizam essa modalidade de ensino, os alunos constroem uma identidade positiva para si. Pelo uso da linguagem, os estudantes buscam legitimar a EaD, ao mesmo tempo em que deixam claro saber a posição que o ensino a distância ocupa em nossa sociedade. Assim, através de suas produções discursivas, os alunos revelam muito de suas construções identitárias, demonstrando que os sujeitos constituem-se nas interações e nas práticas sociais das quais são participantes.

Para finalizar, importante enfatizar que, embora o corpus dessa investigação seja constituído de produções discursivas de um único grupo de alunos, acredita-se ter sido cumprido o que se objetivava com esse trabalho, que era observar os processos identitários de estudantes de EaD.

Referências bibliográficas

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GEE.P. Situated language and learning: a critique to traditional schooling. New York/London: Routledge, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MARTIN, L. R. Educação superior a distância no Brasil: uma construção consorciada e em rede. Revista, v.2, n.1, p.86-102, mar. 2006.

SOUZA, A. L. S.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

VASCONCELOS, J. S. A educação a distância na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.). *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PROVA PRESENCIAL: UM MOMENTO ÍMPAR PARA A COMUNIDADE ESCOLAR VISTO SOB A ÓTICA LOGÍSTICA DO POLO PRESENCIAL

Leandro Salenave Gonçalves[1]

Palavras-chave: avaliação presencial, logística.

Resumo: A avaliação é um momento impar para o aluno, para o professor e para a instituição. Dentro desta tríade, a instituição possui responsabilidades e interesses muito além do objetivo fim que é a realização da prova. Assim, se vale desta oportunidade de ter presencialmente o aluno da modalidade a distancia e disponibiliza uma gama de serviços que são comuns ao período normal do semestre e que, pelos mais diversos motivos, nem sempre são utilizados. Este artigo descreve a avaliação sob a ótica do Polo Presencial, apontando elementos logísticos e conhecimentos que extravasam o tácito, podendo representar um importante subsídio na criação de um workflow para a atividade. O documento expõe o cenário do Polo Presencial, a logística física e humana para aplicação da avaliação e elementos que corroboram com o Ministério da Educação e Cultura quanto a importância do momento presencial desta avaliação.

Introdução

A aplicação de uma Prova Presencial é uma atividade composta de elementos de métrica quantitativa e qualitativa, na qual a definição das variáveis da métrica qualitativa, nem sempre é de fácil de identificação. O conhecimento tácito contribui na mitigação de gargalos logísticos, minimizando a alocação de maior ou menor quantidade de recursos necessários para a tarefa.

A realidade descrita neste material parte do pressuposto de uma Universidade com uma oferta em dez Polos Presenciais espalhados pelo Brasil, ofertando onze cursos de graduação completamente a distância, além dos sete de especialização, cinco de MBA e uma farta oferta de cursos de extensão. O foco deste estudo é delimitado aos cursos de graduação, os quais, por cumprimento de exigências legais, prestam provas presenciais. Cada aluno do curso de graduação desta Universidade pode se inscrever no máximo em seis disciplinas no semestre e cursam de forma intensiva as atividades acadêmicas, vencendo em 10 semanas o período correspondente ao semestre. Assim, divididos em duas partes, os alunos prestam no dia da avaliação, até três provas no período.

[1] UNISINOS, lsalenave@unisinos.br

Estabelece-se um sincronismo entre os Polos Presenciais para aplicação das provas quanto ao horário de cada avaliação e recursos disponíveis para atendimento da demanda, variando entre cada um, apenas o número de alunos que irão prestar as provas.

Todavia, mesmo o cerne de todo processo se concentrar na prova, outros elementos da infraestrutura permeiam este momento e precisam estar disponíveis. A disponibilidade do uso da secretaria e biblioteca, por exemplo, são importantes tanto para o aluno quando para a instituição. A entrega de livros e documentos, solicitações e reservas são alguns dos exemplos de procura e, no caso específico dos cursos de graduação deste objeto de estudo, os alunos podem retirar seus livros didáticos.

As provas prestadas presencialmente são chamadas Provas de Grau B (avaliação que corresponde a 66,66% do peso total da nota) e de Grau C (avaliação de recuperação). Mesmo disponibilizando os mesmos recursos de infraestrutura, percebe-se um foco diferente de procura e interesse, subtraindo consideravelmente o tempo de permanência do aluno na estrutura do Polo fora da prova que veio prestar.

Complexa na mensuração, mas relevante para os resultados do processo, os alunos no dia da prova mesmo com níveis altos de ansiedade pela prova que se aproxima, na maioria dos casos, demonstram expressões notórias de felicidade ao conhecer pessoalmente colegas que são do seu convívio virtual. Em muitas vezes são colegas de atividades, fazem trabalhos juntos, divergem em fórum sobre diferentes assuntos, mas nunca se viram ou trocaram verbalmente uma só palavra. Incluem-se nesta lista, os professores tutores e coordenadores que se fazem presente nos Polos, sempre são muito ovacionados.

Independente da modalidade de ensino, presencial ou distância, e mesmo ciente das especificidades do dia da prova, algumas observações são sempre relevantes e, assim

> as relações interpessoais que se estabelecem em sala de aula têm um objetivo específico: favorecer a aprendizagem. Por isso, não se trata de qualquer tipo de relação, mas de uma relação específica, na qual os papéis de cada um estão claros e são de conhecimento de todos, na qual o respeito e o diálogo estão presentes e em momento algum, se perde de vista o objetivo de fazer acontecer o processo ensino-aprendizagem. (Suhr e Simone Zampier da Silva, 2010, p.120)

Aspectos Logísticos da Prova Presencial

Segundo Both (2011), a avaliação é uma pirâmide e a igualdade métrica não privilegia nenhuma das partes – ensino, aprendizagem e avaliação -, e complementa dizendo que a sobrevivência acadêmica depende de uma ação conjunta no meio educacional.

Assim, a avaliação é por si só um momento especial para esta pirâmide e, diferente das atividades promovidas de forma unificada pela instituição, a aplicação da Prova Presencial tem particularidades que devem ser observadas nas unidades de aplicação. Dentro desta ótica é possível traçar um paralelo e criar em cada unidade uma equipe similar as comissões permanentes, como no caso dos concursos vestibulares.

A imagem 1 demonstra o esquema de identificação das quantidades de unidades acadêmicas e alunos matriculados e frequentes na plataforma, estabelecendo-se possíveis critérios de quantificações e busca de retomada dos estudos através de processos de retenção.

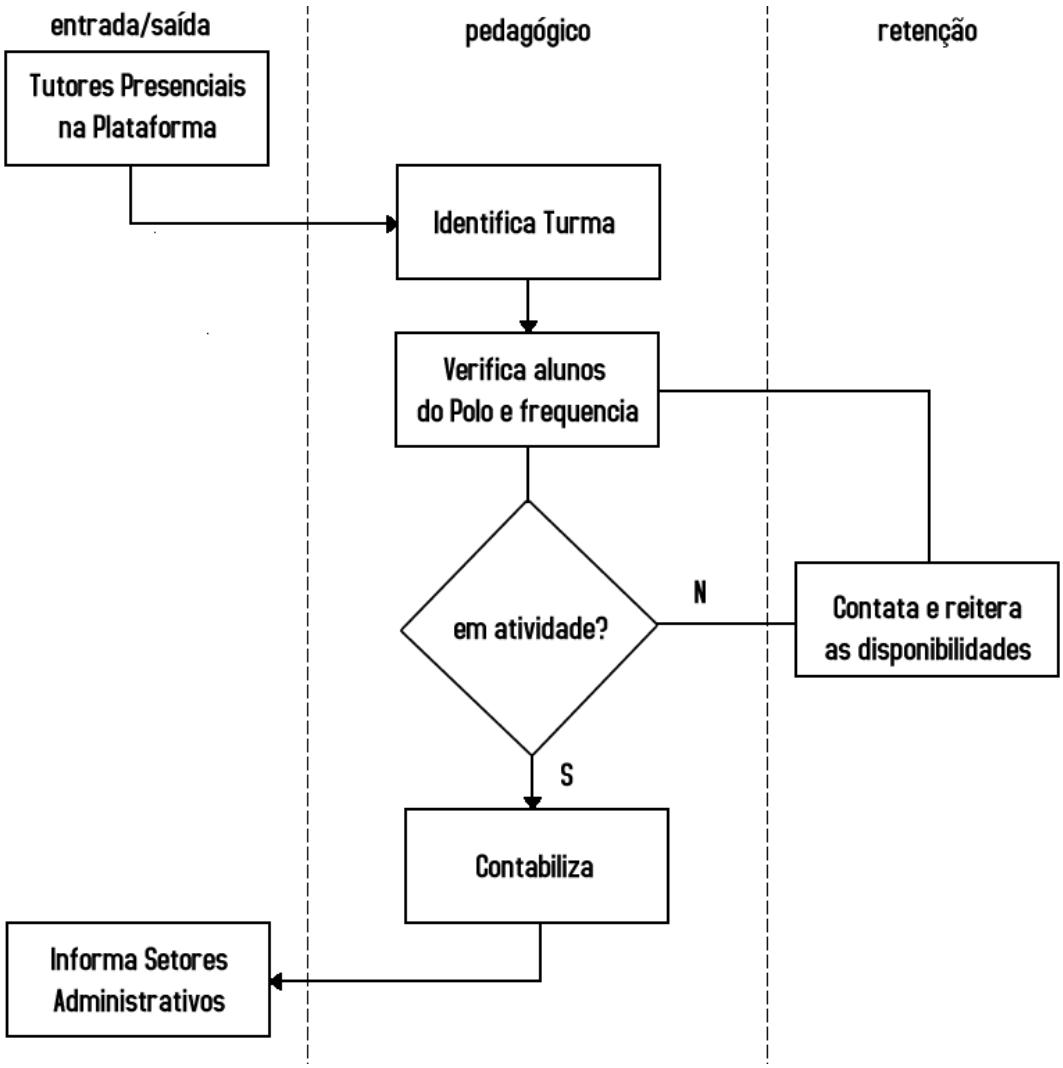


Imagem 1: Quantificação de alunos frequentes por unidade acadêmica em casa Polo Presencial.

Existem padrões que se estabelecem e, através de elementos pedagógicos na caminhada do semestre, geram insumos para a composição logística da aplicação da prova. Por outro lado, a equipe administrativa precisa estar atenta ao calendário para identificar quantos profissionais serão necessários para aplicação, setores, alas e conferências, além é claro, das salas e ambientes físicos para os diferentes tipos climáticos do dia da avaliação.

Evasão

Infelizmente os níveis de evasão na modalidade a distância são altos. Uma prática que neste caso tem se mostrado eficiente na retenção dos alunos é a identificação de ausências na plataforma e/ou não entrega dos trabalhos práticos.

A rotina do aluno é muito solitária nesta modalidade e, o contato telefônico ou por e-mail faz o aluno que está em uma situação de desconforto, por muitas vezes, voltar ao foco com sua atividade.

Assim, além de ser um insumo para a logística da prova presencial, o contato com alunos não frequentes possuem efeitos bastante positivos e passíveis de um estudo específico para o caso.

Recebimento das Provas

Alguns dias antes da aplicação da avaliação no Polo Presencial, as provas são entregues por transporte proprietário, lacradas e conferidas na saída da Universidade. A responsabilidade da equipe de envio das avaliações é extremada, uma vez que o sucesso do processo depende em muito deste envio.

Organização e qualidade da equipe que geram os impressos são fatores críticos de sucesso pois, neste semestre, foram aplicadas 103 provas distribuídas em 3 horários. Se as provas vierem mal impressas, trocadas em sua identificação ou ainda sem algum material de apoio que por ventura seja necessário à confecção da prova, toda prévia preparação é acometida de questionamento, uma vez que aquele é o momento em que o aluno tem contato com a sua prova. Mesmo reconhecendo este como um importante e delicado item, desde a criação dos cursos e, por consequência, a aplicação de provas, nenhum problema foi detectado quanto a impressão, empacotamento e distribuição até o transporte.

No Polo Presencial, as provas são recebidas pelo coordenador, guardadas em local seguro e a conferência se dá apenas com a identificação do nome das atividades acadêmicas que serão realizadas. Os pacotes vêm lacrados, e somente no momento da aplicação e junto aos estudantes que a realizarão, são abertos pelo fiscal responsável.

No dia da prova, monta-se um QG das provas. Todos problemas e ocorrências são encaminhadas e sancionadas neste setor. O QG mantém também versões digitalizadas que estão disponíveis a impressão no caso de problemas que qualidade ou quantidade das provas.

Todavia, a disponibilidade online do coordenador, do recebimento das provas até aplicação, deve ser constante pois, se o grupo de professores e equipe que compõem a criação da avaliação julgar necessário uma errata, o coordenador deve identificar o horário e o aplicador para encaminhar a correção para ser comunicada na sala ao grupo que estiver

realizando a avaliação. A imagem 2 demonstra o processo da chegada da prova no Polo até seu retorno à Universidade.

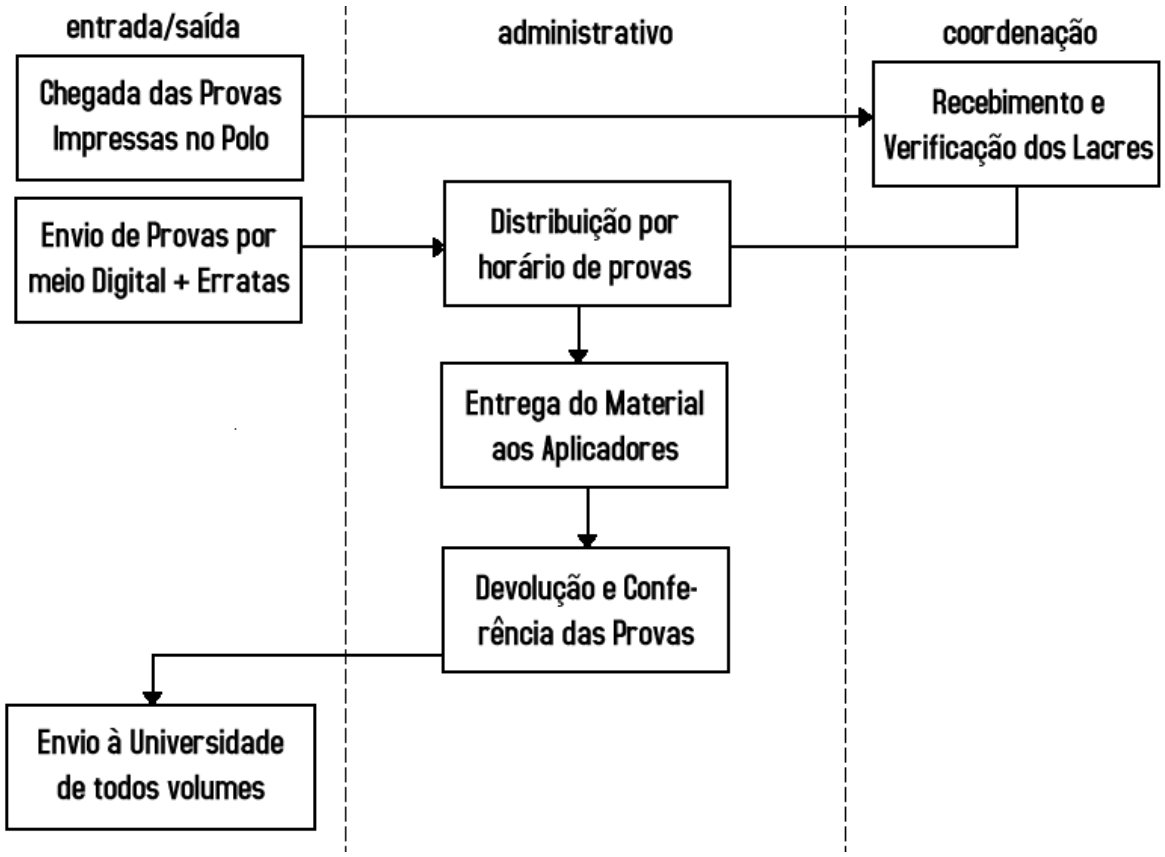


Imagem 2: Da chegada ao retorno das Provas Presenciais no Polo.

Os fiscais após aplicação das provas seguem até o QG, contabilizam as provas realizadas, confrontam com a lista de presença, descartam em local específico as sobras e encaminham para o transporte as provas realizadas. Somente na Universidade, pelos professores das unidades curriculares, estes envelopes serão abertos para conferência e correção.

Na universidade, uma equipe fica na retaguarda recebendo o material e dividindo-o por professores. Em muitos casos, o processo de correção já se inicia no mesmo instante pois, quanto antes o aluno receber o resultado, no caso das provas do Grau B, pode se preparar para uma possível recuperação de Grau C. Já no caso das correções do Grau C, a agilidade está em saber o grau obtido para poder liberar os estudos de currículo para matrículas no próximo semestre.

Recursos para o dia

Além de todo preparo logístico com as provas, existem elementos que permeiam a data e precisam ser observados, mesmo que nem sempre sejam muito simples de identificar.

É necessário saber quantos profissionais serão necessários para a realização da prova, envolvendo fiscais de sala e ala, apoio, coordenação e retaguarda. Os fiscais ficam em sala aplicando as provas, sendo responsáveis pela lisura do processo e atendimento aos requisitos de cada avaliação. Os fiscais de ala são o apoio aos fiscais de sala, sendo responsáveis por encaminhar os alunos que por ventura não encontram seu local de prova, apoio de recursos materiais para realização da prova e, quando necessário, ficam junto ao fiscal de prova. O pessoal de apoio ajuda na identificação das salas, controla os horários de início e término das atividades, bem como a liberação dos grupos que já terminaram suas provas. A coordenação está em constante contato com a Universidade, passando momento a momento o retorno das ocorrências, deixando Universidade e Polo em sincronismo. O pessoal de retaguarda faz as conferências do material que o fiscal leva para a sala, bem como o retorno das provas, separando os grupos e fazendo o encaminhamento necessário.

É também de competência da coordenação o treinamento, fiscalização do cumprimento das determinações e encaminhamento da documentação para pagamento da equipe de trabalho.

No caso específico do Polo abrigar ao menos um aluno de residência distante, é necessário contato prévio com hotéis e similares para informar endereço, telefone e distância do polo. Além da cantina/restaurante do Polo, uma lista de restaurantes da região também é importante, incluindo informações do tipo de serviço dos estabelecimentos. Esta lista precisa ser revisada a casa prova, pois locais podem fechar ou mudar de endereço e informar errado, sob a ótica do cliente, é tão danoso quanto não informar.

Por fim, é de competência do Polo e da Universidade informar previamente os horários e salas em que cada Unidade Acadêmica estará realizando prova, bem como o procedimento de protocolar atestados para o momento e solicitações diversas. Esta listagem é importante circular pelos meios de maior aderência com o público em questão, optando-se pela redundância quando necessário. São exemplos de canais usuais nos dias de hoje: redes sociais, site e hotsite e mail marketing.

A imagem 4 sintetiza o processo dos recursos necessários para o dia da prova.

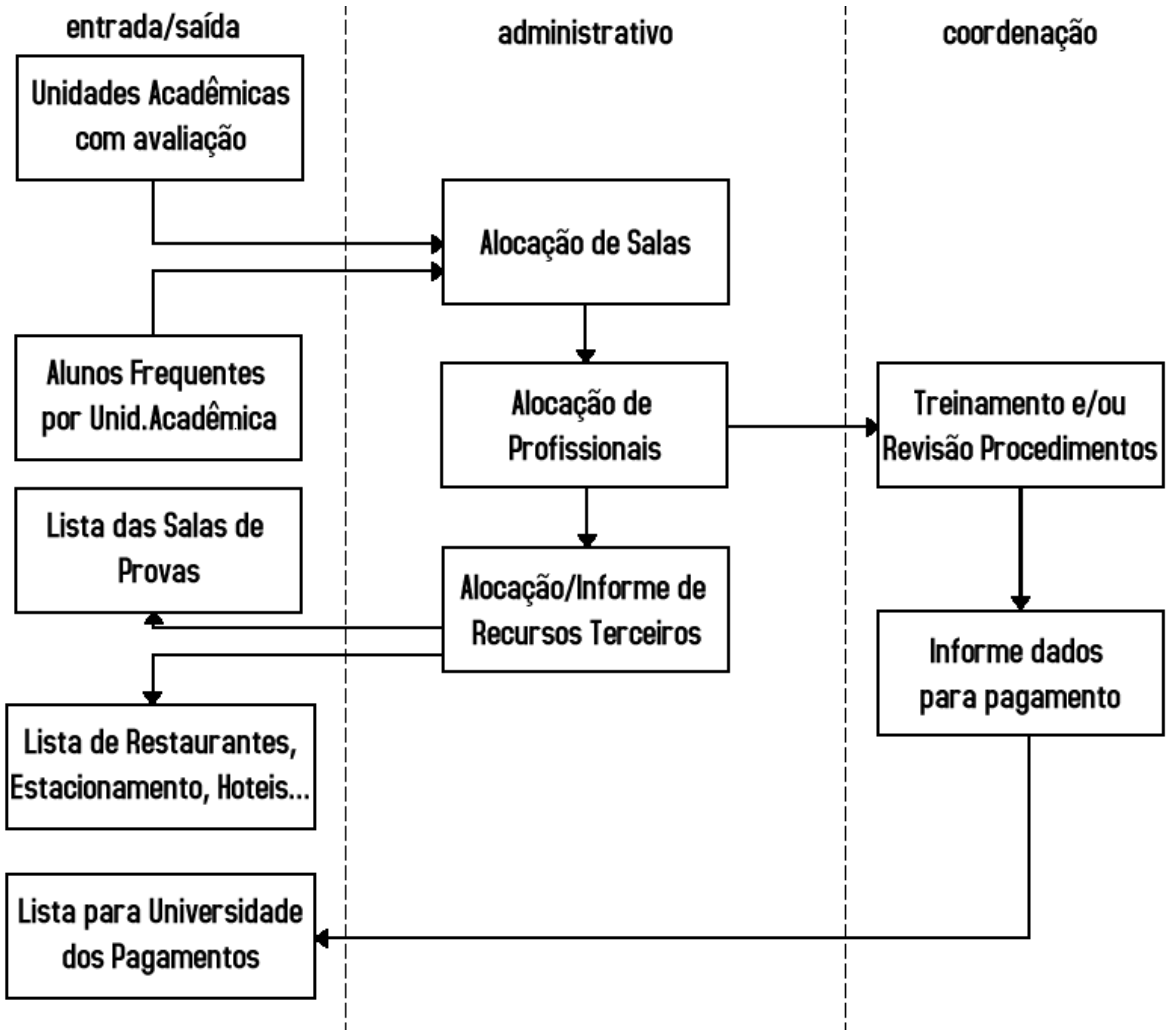


Imagem3: Recursos necessários para o dia da prova no Polo.

Conclusões

Mesmo sendo objeto de discussão e sempre muito relevante para todo processo educacional, segundo Libâneo (1994)

> A prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir

> para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade.

Todos aprendem no processo da Prova Presencial. A logística administrativa e a disponibilidade dos recursos físicos como estratégia organizacional são elementos identificados como uma acolhida pelo aluno e o fazem sentir parte integrante do processo.

Tal como um bom anfitrião prepara sua casa para receber conhecidos que há tempo não os vê, a prova é um momento de receber o grupo que não visitam o polo a prováveis dois meses e, tudo isto, sem perder o foco, a seriedade e a importância do momento que é a prova.

Pedagogicamente não existem distâncias entre o presencial e o EAD. Os conteúdos são os mesmos, as exigências são as mesmas, os professores na sua maioria os mesmos. A grande diferença é a disponibilidade, tanto do conteúdo, quanto das respostas, muito mais rápidas que o aguardo de uma semana, na maioria das vezes, para o retorno de uma dúvida. É na prova que as modalidades se distinguem, pois fazer a prova no presencial é um dia normal de aula, muitas vezes visto como o dia de sair mais cedo da faculdade.

Haja vista que a carga sobre o EAD para o momento da prova é consideravelmente maior, tanto no emocional do aluno, quando no preparo por parte de toda equipe envolvida no processo, a organização e o estabelecimento de normas e procedimentos padrões ajudam no processo logístico e na gestão do dia como um todo.

Hoje, os mapeamentos dos processos aqui citados estão formulados de forma tácita e dependem exclusivamente da pessoa da coordenação para andamento de toda atividade no Polo Presencial. A criação de um workflow completo e detalhado do momento como um todo normatizaria e possibilitaria a formulação de métricas qualitativas e quantitativas.

O mapeamento dos processos e a criação de um workflow possibilitariam ainda a identificação de caminhos críticos e gargalos, possíveis excessos e exaltação das atividades já em sincronia do realizado com o esperado.

A realidade descrita neste material teve como analise uma Universidade com um número limitado de polos mas é possível aplicar a mesma realidade à instituições com um número muito maior e, até mesmo para estabelecimentos com uma única unidade.

Referências

BOTH, Ivo José **Avaliação: voz da consciência da aprendizagem** Curitiba: Ibepex, 2011

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SUHR, Inge Renate Fröse; SILVA, Simone Zampier da **Relação Professor-Aluno-Conhecimento** Curitiba: Ibepex, 2010

MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS E DESIGN PEDAGÓGICO NA EaD

DESENVOLVENDO MATERIAL DIGITAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: UM ESTUDO ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS NO DESENVOLVIMENTO DE WEBQUESTS

Camila Gonçalves dos Santos[1]
Jossemar de Matos Theisen[2]

Resumo: A presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de tecer reflexões sobre a utilização de imagens na construção de *Webquests* sob à luz da Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006). Uma vez que a construção de *Webquests* implica a utilização de textos verbais (escritos) e não-verbais (sons, imagens) é de extrema relevância investigar os diferentes códigos semióticos que esses textos significam. Neste trabalho será relatada a análise das imagens presentes na *Webquest Packing Up* com o intuito de mostrar a importância dos componentes visuais para a construção do sentido de uma *Webquest*, bem como a relação desses com os textos verbais. Pretende-se, ainda, levantar questões sobre a relação entre texto-imagem, levando em consideração o contexto social no qual as imagens foram inseridas.

Palavras-chave: webquest, imagem, Gramática Visual

Introdução

É sabido que as imagens acompanham o homem desde seu primórdio. Toda comunicação acontecia através de rabiscos, linhas e traços para que o homem assinalasse a sua existência. Desde então as discussões em torno de imagens assumem diversos posicionamentos devido à sua complexidade. Kress e Van Leeuwen (2006) já comentavam em seu livro *Reading Images* que a linguagem como a conhecemos hoje evoluiu através das imagens. Além disso, Oliveira (2006) ressalta que a linguagem escrita que usamos nas práticas sociais do dia a dia cede cada vez mais espaço para a mensagem-imagem, uma vez que essa cria e comunica crenças e valores. Ainda na opinião da autora, a tendência cada vez mais orientada para o visual mostra de forma bastante clara os objetivos da sociedade contemporânea e esses podem ser muito bem aproveitados e

[1] Universidade Católica de Pelotas; camilagds@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas; jossemarm@yahoo.com.br

explorados no trabalho em sala de aula. Isso porque vivemos intensamente uma era visual que desperta nos indivíduos nova formas de ver, aprender e se comunicar. Através dos inúmeros ícones, cores e símbolos que as imagens ao redor oferecem construímos sentido e nos comunicamos.

Levando isto em consideração, Souza (1998) argumenta que o trabalho de interpretação de imagens, assim como na interpretação do material linguístico, vai pressupor também uma maior compreensão do histórico social e cultural do sujeito leitor, uma vez que não se pode negligenciar o conhecimento que o aprendiz traz consigo.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas e o trabalho com imagens a relação se dá, na maioria das vezes, através de livros didáticos. O fato é que trabalhar com imagens na aula de língua significa ir muito além do que é mostrado explicitamente ao aluno. É preciso entender o que está por trás culturalmente e ideologicamente e não somente estudar a imagem como algo meramente ilustrativo. Nesse sentido, Kress e Van Leeuwen (2006) apontam a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam no aluno a capacidade de questionar e criticar. Ainda na visão dos autores, as imagens reproduzem relações sociais e comunicam eventos os quais interagem com o leitor.

Levando em consideração essa breve introdução acerca da leitura de imagens no meio educacional, faz se necessário refletir sobre a utilização de imagens na construção de material online destinado ao ensino de línguas, uma vez que os professores de línguas possuem hoje ferramentas que possibilitam a criação de atividades online.

Uma metodologia que cada vez mais ganha seu espaço quando o assunto é a construção de material online, e a qual é foco desta pesquisa, é a metodologia *Webquest*, a qual implica em uma atividade investigativa onde as informações com que os alunos interagem provém da internet. Esta surgiu em 1995 pelo professor da Universidade da Califórnia Bernie Dodge e desde então Dodge e outros autores (MARCH, 2003; BARATO, 2004; ABAR; BARBOSA, 2008) têm publicado artigos relacionados ao uso de *Webquests* no meio educacional. No que diz respeito a construção de uma *Webquest* podemos dizer que essa implica na utilização de textos verbais e não verbais. A linguagem de uma *Webquest* deve seduzir o leitor na opinião de Barato (2004) através de imagens e cores. Tudo deve ser bem escolhido para que o conjunto favoreça a construção do saber.

Neste cenário visual, onde a imagem se torna cada vez mais presente e aliada ao texto verbal, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a utilização de imagens na construção de *Webquests*, uma vez que as imagens também fazem parte da construção do sentido da tarefa. Nesse sentido, esta pesquisa parte das seguintes questões norteadoras:

As imagens utilizadas na construção de uma *Webquest* possuem objetivos que vão além da ilustração decorativa?

Há relação das imagens com o texto verbal para que a construção do sentido ocorra?

Em um primeiro momento, explanaremos acerca da metodologia *Webquest* e da construção da mesma. Na segunda seção, passaremos a abordar o referencial teórico desta pesquisa, o qual envolve aspectos da Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006). Na terceira seção passaremos a análise de imagens presentes na *Webquest Packing Up*[3] e, finalmente, chegaremos às considerações finais deste trabalho.

1 A metodologia Webquest

Barato (2004) evidencia que a metodologia *Webquest* começou em 1995 em um curso de capacitação para professores oferecido por Bernie Dodge, na universidade de Columbia, Estados Unidos. Em uma das aulas, Dodge queria apresentar aos professores algumas informações sobre um software, mas nesse dia, alguns imprevistos aconteceram. Dodge não dispunha de nenhum equipamento que pudesse mostrar o *software* de forma ilustrativa. Além disso, o programa, o qual ele desejava apresentar não estava instalado nos computadores para uso dos alunos/docentes. O que fazer perante os alunos que ali esperavam pela aula? Dodge se deu conta de que o único recurso de que ele dispunha naquele momento era a internet. Resolveu então que a atividade seria toda feita a partir das informações existentes na Web e pediu que os alunos, em grupos, organizassem um documento ao diretor de uma escola recomendando ou não o uso do software. Para que a tarefa fosse realizada os alunos deveriam navegar pela internet, mas de forma orientada. Cabe ressaltar que os sites que seriam navegados pelos alunos já haviam sido escolhidos previamente por Bernie Dodge. Dessa forma, os alunos deveriam navegar nesses sites e transformar as informações checadas em conhecimento com o intuito de escrever o relatório final.

[3] Webquest hospedada em : http://www.leffa.pro.br/elo/webquests/camila_eren/Process.htm

O resultado foi além das expectativas de Dodge e desde então ele e seu seguidor Tom March escrevem artigos sobre os benefícios de usar *Webquests* no meio educacional. Nesse sentido, Jarbas Novelino Barato, considerado pioneiro no estudo de Webquests no Brasil, afirma que o interesse pela proposta de Dodge conquistou educadores de diversas partes do mundo.

A construção de uma *Webquest* exige tempo, criatividade e paciência. Tempo para se adaptar as ferramentas de criação e criatividade para criar tarefas motivadoras e paciência. Antes de iniciar a criação de uma *Webquest,* o professor deverá ter mente dois aspectos fundamentais: planejamento e formatação. Planejamento, pois por trás de toda *Webquest* há um propósito pedagógico. O tema de uma *Webquest* não pode ser escolhido aleatoriamente, ou então de acordo com o gosto do professor. Imaginemos um professor que goste de Frank Sinatra e decide fazer uma *Webquest* sobre o cantor. Qual a relevância do Frank Sinatra para os alunos? Nesse sentido, é importante que os objetivos do professor estejam bem definidos, de modo que os mesmos sejam pensados e elaborados de acordo com a série e relevância para o aprendizado. Já o planejamento engloba os componentes da *Webquest*. Estes devem ser elaborados dentro de uma unidade temática com sites, links e imagens que guiem os alunos a chegar ao objetivo final da tarefa.

Como mencionado na introdução, este trabalho visa analisar as imagens existentes na Webquest *Packing Up* sob à luz da Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006) com o intuito de entender como as imagens presentes em uma atividade online dialogam com o texto verbal na formação de um todo significante. A próxima seção tratará de abordar a teoria que embasa a análise realizada nesta pesquisa.

2 A Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen

Assim como aprendemos a ler e a escrever textos escritos, possuindo uma gramática específica para tais processos, é relevante também pensarmos na leitura de imagens. Essa importância se dá devido ao fato de que atualmente estamos cercados delas. Ao caminhar na rua nos deparamos com *outdoors* dos mais variados tipos. Ao ler um livro didático encontramos várias imagens junto a textos verbais. Além disso, temos a internet que nos seduz através de imagens animadas e coloridas. Como não prestar atenção nesse universo de imagens que parece ser algo interessante quando o assunto é a comunicação?

Quando escrevemos um texto verbal, nós escolhemos os termos adequados e a ordem das palavras na frase. Esta escolha é feita, pois queremos passar uma mensagem ao interlocutor, e todos os elementos da frase são escolhidos de forma que essa mensagem possa significar. Nesse sentido, a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006) parte da concepção de que o texto não-verbal também possui elementos que devem ser analisados, uma vez que esses podem fazer a diferença na mensagem. Na opinião dos autores, o texto visual se configura como uma mensagem organizada e estruturada em si mesma "conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.18).

Partindo dessa concepção, a Gramática Visual objetiva descrever a maneira como os elementos (lugares, pessoas, coisas) combinam (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Muitas vezes os elementos não-verbais estão tão presentes nos textos quanto os verbais e representam diferentes significações que não são interpretadas pelos leitores. É nesse sentido que a Gramática Visual pode ser entendida como um instrumento para análise de textos visuais.

Faz se necessário comentar ainda, que a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen foi inspirada pelas ideias de Michael Halliday (1989 e 1994) no que diz respeito as metafunções da linguagem apresentadas pela Gramática Sistêmico Funcional. Sua estrutura básica pode ser definida como: metafunção ideacional, metafunção interpessoal e meta função textual:

Tabela 1: Estrutura da Gramática Visual

Metafunção ideacional	Estrutura Narrativa - Estrutura Conceitual
Metafunção interpessoal	Contato/Distância Social/Atitude/Modalidade
Metafunção textual	Valor de informação/Saliência/Moldura

Os elementos citados na tabela acima nos faz compreender que a Gramática Visual corresponde a um meio de representar padrões de experiência e capacita os seres humanos na construção de uma imagem mental da realidade para que suas experiências e o que acontece a sua volta faça sentido (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Ademais, a Gramática em questão leva em consideração o contexto social e cultural no qual a imagem se encontra. A partir desses dois contextos e dos elementos citados anteriormente, é que a imagem fará sentido. Cabe lembrar

ainda, que a corrente funcionalista da linguagem abarca essa ideia uma vez que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Os funcionalistas "concebem a linguagem como um instrumento de interação social" (MARTELOTTA, 2008, p. 157) e acreditam que a investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa a motivação para os fatos da língua. A referência à corrente funcionalista da linguagem é indispensável neste trabalho, uma vez que a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen se apoia nas ideias da Gramática sistêmico funcional de Halliday:

> Grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience [...] It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them.
>
> (HALLIDAY, 1985 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2)[4]

Como mencionado na introdução deste artigo, o objetivo do trabalho é analisar de que forma as imagens existentes em uma *Webquest* ajudam na construção do sentido da mesma. A análise ficará restrita a duas imagens e aos aspectos que dizem respeito às metafunções de modo que possamos nos posicionar e questionar criticamente a respeito da escolha das imagens da *Webquest* "Packing Up".

3 Resultados e discussão

A análise que será apresentada a seguir tratará de refletir sobre os seguintes pontos em uma *Webquest*: o contexto, a audiência, o propósito, o layout, as imagens dentro da questão social e cultural, a representação das imagens, cores e ângulos.

A *Webquest* intitulada *Packing Up* visa o trabalho com a língua estrangeira com alunos de nível básico e intermediário do Inglês e foi construída em 2010 por duas professoras de Inglês de cursos de idiomas. A tarefa dessa atividade objetiva fazer com que os alunos, em duplas, embarquem numa aventura para um país de língua inglesa. O aluno deve navegar nos sites da Web para decidir o seu destino, bem como montar todo o seu pacote de viagem. Na parte introdutória

[4] A Gramática vai além das regras formais de correção. É uma maneira de representar padrões de experiência . [...] Ela capacita os seres humanos a construir a figura mental da realidade, para fazer sentido das experiências que ocorrem a volta e dentro deles. - tradução nossa.

da *Webquest*, temos a imagem de um avião que se movimenta e algumas fotos de países de língua inglesa:

Figura 1 – Introdução da *Webquest*

Na imagem acima, podemos perceber que ao lado da expressão *Packing Up*, a qual significa "fazendo as malas", aparece um avião em movimento. Por estar em movimento, pode–se dizer que este está expressando um evento, ou seja, a ação de viajar. Eis aqui o processo narrativo de acordo com a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006). Mesmo que o aluno não entenda o sentido de *Packing Up*, o avião em movimento e as imagens de países que se encontram abaixo dele fazem com que o leitor chegue ao significado que o construtor da *Webquest* quer passar. Além disso, cabe ressaltar que a narrativa aqui caracteriza-se pela dinamicidade do avião por se inserir na experiência material de mundo.

Dessa forma, compreendemos que a imagem do avião em movimento ajuda significativamente na construção de sentido do assunto o qual a *Webquest* irá tratar. É como se o texto não-verbal funcionasse como um potencializador de significado junto ao texto verbal. Ademais, a figura do avião pode implicar em viagens cuja classe social das pessoas é de média a alta. Certamente a escolha do avião não foi por acaso, uma vez que há outras opções de transporte como ônibus, carro, trem, etc. Nesse sentido, fica implícito o direcionamento social que o construtor da *Webquest* quis utilizar.

Ainda em relação à introdução da *Webquest*, não podemos deixar de comentar sobre a questão do lay out da mesma. Se analisarmos a imagem como um todo, perceberemos que há uma divisão, a qual é retratada através de uma linha azul que separa o avião e o nome da *Webquest* dos componentes que fazem parte da mesma. Pensando nos pressupostos da Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006), temos aqui um aspecto da *metafunção composicional* no que diz

respeito ao valor da informação. De acordo com a Gramática Visual a informação que fica no topo da imagem seria a *informação ideal*, a qual abarca a promessa ou o que pode ser. O texto verbal "fazendo as malas" juntamente com o avião em movimento mostra a ideia do ideal, do sonho de viajar. Em contrapartida, a informação que se encontra na parte inferior da imagem, *a informação real*, traz o produto concreto, ou seja, a atividade em si.

Outro ponto interessante no layout da introdução da *Webquest* é a questão das imagens de países que se encontram no lado direito da página. As fotos de países utilizadas pelas professoras durante a construção carregam elementos de uma densa carga cultural, como é o caso do Big Ben, por exemplo, que remete a cultura britânica.

Na figura seguinte, analisaremos a questão das cores e como essas podem significar. Lembramos que a tarefa da *Webquest Packing Up* era montar um pacote de viagem e para isso, os alunos deveriam checar diferentes lugares para decidir o destino. As imagens que serão apresentadas a seguir fazem parte da seção *Processos* em uma *Webquest*. Nesta seção, os alunos checam os passos para que a tarefa seja executada:

Figura 2 – Processo da Webquest

O que percebemos na imagem acima é uma combinação de elementos semióticos, os quais ajudam o leitor na busca pelo melhor lugar para viajar. A primeira imagem, localizada a esquerda da figura parece mais iluminada em comparação com as outras. O pano de fundo dessa é marcado pela presença de uma montanha e a água fica em primeiro plano fazendo com que a

montanha se reflita nela. Isso significa que o evento da figura acontece durante o dia, uma vez que as cores utilizadas remetem ao sol e ao reflexo deste. A Gramática Visual leva em consideração a questão do campo semântico e ao analisar esta figura percebemos que palavras como: sol, água e montanha fazem parte do mesmo campo: a natureza. Todos os elementos combinados fazem com que o leitor compreenda que uma opção de local para viajar seria um ambiente onde a natureza e a luminosidade se fazem presentes. O mesmo pode ser percebido na segunda figura. O céu azul e a cachoeira lembram não só a natureza, mas também um local quente onde se banhar é preciso. Já a terceira figura, em contraste com as demais, apresenta a cor preta, a qual indica noite. A neve caindo no banco causa uma impressão de um local frio e solitário. Cabe lembrar que ambas as figuras estão em movimento o que aproxima o leitor do real.

Nesta seção é pedido que os alunos decidam o local para viajar. Compreendemos, então, que as imagens ajudam no sentido de que elas facilitarão essa escolha, uma vez que apresentam opções diferentes que causam sensações diferentes. Podemos dizer que a moldura de cada imagem apresenta elementos que se conectam entre si e significam para o leitor. Este aspecto é entendido na Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006) como *estruturação.* Este recurso refere-se ao enquadramento utilizado em uma imagem no sentido de agrupar os elementos composicionais. Quanto mais agrupados os elementos estão, mais forte é o sentido da conexão entre eles. E esta conexão faz com que os elementos pertençam a uma mesma unidade de informação. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, pg. 204) como recursos na conexão de elementos estão: a presença de vetores, a continuidade de cores e a repetição de elementos contextuais que causem no leitor o sentido de fluxo, como se eles fossem “rimas” visuais. O contexto aqui assume um papel extremamente importante, pois tudo se remete ao assunto “viagem”. Cabe ressaltar que mesmo havendo imagens que se conectam e significam, há também a presença do texto verbal que fica no centro dessas imagens significando a informação essencial da página como um tudo. A conexão entre o verbal e o não-verbal se completam e significam. É a partir dessa conexão que o aluno compreenderá melhor a tarefa da *Webquest*.

Diante desse breve exercício de análise, temos um recorte das possíveis leituras de imagens e layouts que contemplam a metodologia *Webquest.* Na próxima seção serão apresentadas

as considerações finais desta análise, as quais foram feitas a partir das reflexões dos resultados obtidos.

Considerações Finais

Levando em consideração o que foi abordado sobre a metodologia *Webquest* e a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006), compreendemos que é de suma importância "ler imagens", uma vez que essas significam sozinhas ou unidas ao texto verbal. A construção de uma *Webquest* prevê o trabalho com imagens e por esta razão é necessário refletirmos se essas imagens ajudam ou não na compreensão de sentido da tarefa como um todo.

Após as análises realizadas ficamos com a impressão de que a Gramática Visual ajuda na compreensão do sentido da tarefa na *Webquest*. Isso se dá devido ao fato de que as imagens em uma *Webquest* vão encontro do texto verbal existente na mesma. Pode se verificar nesta pesquisa que o jogo de cores, a estrutura e o layout de uma *Webquest* potencializam ainda mais o sentido da tarefa e da atividade como um todo.

Além disso, foi possível verificar que as imagens que fazem parte de uma *Webquest* não são meramente ilustrativas uma vez que, se analisadas através da Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006), apresentam elementos multimodais pautados em contextos sociais. A imagem dialoga com o texto verbal formando um todo significante.

A criação de *Webquests* envolve criatividade e reflexão, uma vez que todas as imagens utilizadas devem ser relevantes para a compreensão dos alunos acerca da tarefa solicitada. Em vista disso, é fundamental a análise de textos multimodais, com o propósito de averiguar os sentidos produzidos por esses. Muitos criadores de *Webquests* se preocupam com o desenvolvimento do texto verbal, esquecendo que a imagem também possui um papel fundamental para o entendimento da atividade em si. Respondendo a pergunta que se encontra no título deste trabalho podemos dizer que a Gramática Visual combina perfeitamente com a criação de *Webquests*, uma vez que essa fornece um aparato teórico que possibilita a análise e produção de textos não-verbais e seus elementos visuais.

Referencial bibliográfico

ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete Madsen. Webquest um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet. São Paulo: Avercamp, 100 p, 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. (2004). A Alma das *Webquest*: a construção. São Paulo. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/20959608/A-Alma-Da-*Webquest*-Jarbas-Novelino. Acesso em : 20 de março de 2011. Acesso em: 20 de março de 2013.

KRESS,G, van LEEUWEN,T. Introduction:the grammar of visual design. In_____. Reading Images: the grammar of visual design. 2.ed.London,New York:Routledge, 2006.

MARCH, T. (2003). The Learning Power of WebQuests. Disponível em: <http://www.infotoday.com/MMSchools/oct00/march.htm> Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2010

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, 2006.

SOUZA, Tania C. Clemente de. Discurso e Imagem: perspectivas de análise do não verbal. Ciberlegenda 1, 1998. In www.uff.br/mestcii/tania1.htm, acesso em 2 de março de 2013.

O PROCESSO DE CONCEPÇÃO DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO SENAC RS

Nelson Luis Eufrasio Junior[1]
Daniela da Graça Stieh[2]

Palavras-chave: Educação a Distância, Design Instrucional, Design Thinking, Material Didático, Processos.

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar o processo empregado pela equipe de Materiais Didáticos do SENAC RS na concepção, desenvolvimento e avaliação dos materiais destinados aos cursos oferecidos através da educação a distância. Ao desenvolver um material para tal público, faz-se necessário estabelecer alguns procedimentos, a fim de que seja possível atender em sua plenitude tanto o público docente como o público discente. A instituição adota, no momento, a metodologia do Design Instrucional, que é organizada em cinco etapas principais que são: análise, planejamento e desenvolvimento instrucional, pré-produção, produção e integração. A avaliação deste acontece com a etapa de publicação, realizada pela equipe de suporte técnico. Ao término do processo temos então um material didático à disposição de professores e alunos da Instituição.

1. Introdução

Atualmente, é possível afirmar que o sucesso da educação a distância encontra-se ligado a qualidade pedagógica do seu material. Cada vez mais os alunos possuem acesso a diferentes materiais didáticos, que por sua vez são elaborados por diversas instituições. A função do material didático na educação a distância é a de possibilitar ao aluno a compreensão dos diferentes conteúdos e conceitos vistos nos componentes curriculares. No momento em que o aluno encontra um material didático desenvolvido com qualidade, certamente sua relação de aprendizagem será válida. É necessário que o material didático 'converse' com o aluno, e também com o tutor; uma vez que, em inúmeros casos o tutor não participou das etapas de construção deste, que ficou a cargo de um professor conteudista.

Em seu livro "Tutoria e Interação em Educação a Distância" (2012), João Mattar evidencia a necessidade de que o professor participe das etapas de produção do material

[1] Pedagogo – Hab. Multimeios e Informática Educativa (PUCRS) e Séries Iniciais (UCS), Especialista em Informática na Educação (PUCRS), Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), atualmente Designer Instrucional no SENAC RS. E-mail: n.junnior@gmail.com
[2] Pedagoga (IPA), Especialista em Educação a Distância – Ênfase na Tutoria e Docência em EAD (PUCRS), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), atualmente Pedagoga dos cursos de Pós-Graduação EAD no SENAC RS. E-mail: daniela.stieh@gmail.com

didático, evitando assim ter seu papel restrito ao de professor conteudista; o mesmo acontece ao tutor, que na maioria dos casos não tem seu papel definido neste processo, sendo somente uma espécie de facilitador dos conteúdos. Existem casos em que o material didático chega até as mãos dos tutores, além de finalizados, com as menções de quanto tempo este deverá designar para cada etapa da aula dada, não sendo recomendadas as inserções de novos materiais de apoio. Tal fato acaba por limitar a figura do tutor a de um 'animador didático'. Para Mattar (2012), é urgente a necessidade de que este professor conteudista, muitas vezes responsável pelo desenvolvimento exclusivo do material, trabalhe em parceria com o professor, possibilitando ao docente sentir sua marca impressa no conteúdo elaborado, ouvir sua voz nesta produção didática.

É o que podemos constatar ao observarmos o quanto as novas tecnologias se sobressaem diante das formas tradicionais de educação. Através destas, as relações professor-aluno compõem um novo paradigma educacional. A educação a distância tem como proposta uma aprendizagem aberta a novas experiências e contínua, fazendo uso de diferentes mídias interativas e meios de comunicação. Se, por um lado temos a importância de esse material didático tornar possível ao aluno, bem como ao professor e ao tutor, uma experiência rica e agradável, que os instigue a manusear e a querer saber ainda mais; por outro lado é necessário que a equipe de produção tenha consciência da importância das suas funções neste ciclo pedagógico evolutivo. Em síntese, podemos observar o pensamento de Litto (2010), quando este destaca que:

> Pensando bem, não deve ser uma surpresa quando as pesquisas mostram que quem estuda a distância pode obter melhores resultados na aprendizagem que aqueles que estudaram presencialmente: EAD não depende unicamente da inspiração de um professor – é a consequência do trabalho integrado de uma equipe de profissionais (LITTO, 2010, p. 33).

Sendo assim, esse trabalho tem como proposta relatar o processo de construção virtual do conteúdo didático utilizado nos cursos técnicos do SENAC EAD RS, isto é, apresentar a evolução deste, de material bruto para um material didaticamente adequado, além de refletir sobre a metodologia utilizada pela equipe na execução da atividade.

2. Metodologia do Design Instrucional

Para a construção e execução de materiais didáticos a serem disponibilizados para os alunos, é necessário que o material passe por um processo de análise didática e avaliativa, onde serão constatadas as necessidades e possibilidades viáveis deste no decorrer do processo, desde a etapa de concepção até a chegada em sua finalização e publicação final no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, que no caso do SENAC EAD RS, é utilizado o AVA Moodle. O processo de construção do material didático na Instituição adotado é o Design Instrucional, centralizando as ações necessárias, bem como seu gerenciamento de projetos na figura do Designer Instrucional, profissional responsável pela execução da metodologia ADDIE – Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Execução (FILATRO, 2007). A seguir, evidencia-se cada uma destas etapas de produção através da descrição e síntese conforme o esquema que segue:

- ***Analysis (Análise):*** É o momento de planejar e verificar todas as reais necessidades e envolvimentos no processo de construção do material didático, bem como estabelecer os objetivos da atividade proposta. O Designer Instrucional verifica quais as metas a serem cumpridas com este material.

- ***Design (Desenho):*** Uma vez que a etapa de análise está definida, entra em cena o Design. Nesta etapa ocorre o design ou também chamado de desenho. É onde os objetivos são expostos em um roteiro, um mapa, ou um Storyboard, assim como a elaboração do conteúdo. Neste momento o Designer Instrucional estabelece a demanda de trabalho do Webdesigner.

- ***Development (Desenvolvimento):*** É a etapa de produzir o material outrora apresentado na forma de um roteiro; é quando o conteúdo começa a 'ganhar forma', tem sua produção gráfica executada pelo Webdesigner, que verifica as solicitações feitas pelo Designer Instrucional e as executa. Ou seja, operacionaliza o planejamento feito anteriormente.

- ***Implementation (Implementação):*** Neste momento o Suporte Técnico realiza a implementação do material no AVA Moodle. É quando cada item é publicado de acordo com a produção realizada anteriormente e o conteúdo adquire sua forma final. Cabe ao suporte técnico contatar o Designer Instrucional caso algum item não esteja de acordo com o planejado, bem como não esteja em pleno funcionamento para o aluno.

- ***Evaluation (Avaliação):*** Por fim, temos o momento da avaliação do material produzido. Geralmente esta etapa é realizada pelo aluno, uma vez que este recebe o material e ao utilizar reporta os erros e suas percepções acerca da produção para o Pedagógico; este solicita então a equipe que reveja o processo.

Figura 1: Modelo convencional de desenvolvimento de Design Instrucional
(FILATRO, Andrea - 2007)

Seja nos processos de Design Instrucional Aberto (fases de implementação mais extensas que as de concepção, devido a produção de conteúdo ser constante no decorrer do curso), Design Instrucional Fixo (etapas de duração iguais e uniforme, onde o foco do designer é, basicamente a construção de materiais fechados como objetos de aprendizagem) ou Design Instrucional Contextualizado (chance de adaptação das etapas de concepção e execução devido a repetição destas no processo), para Filatro (2008) o profissional centralizador das tomadas de decisão nesta metodologia é o Designer Instrucional. A referida autora cita que o designer instrucional é o único responsável por zelar pelos processos educacionais. Exemplifica citando que, enquanto o designer instrucional gerencia o pedagógico, o webdesigner desenvolve o visual e o designer gráfico gerencia a parte gráfica.

As etapas que seguem o processo de planejamento e construção de materiais didáticos é que definem a qualidade assim como a excelência de um curso. Ao produzir materiais didáticos específicos para educação a distância, é necessário avaliar as necessidades e particularidades referente aos alunos, professores e tutores que farão uso destes materiais, do mesmo modo que é necessário refletir sobre escolhas pedagógicas utilizadas, etapas de produção e design destes. A figura abaixo exemplifica o processo de construção do material educacional digital para os cursos técnicos no SENAC EAD RS:

Figura 2: Execução do modelo convencional de desenvolvimento adotado no SENAC EAD RS (Elaborado pelo autor)

De acordo com a imagem acima, o processo de planejamento e construção do material educacional para o SENAC EAD RS tem como marco inicial o trabalho do Professor Conteudista, que desenvolve o material em sua forma bruta, sem destacar nenhum tipo de menção a trechos importantes. Este o encaminha para o Designer Instrucional realizar a análise didática e alocar os recursos didáticos necessários para a finalização do material, adicionando-os sempre que julgar necessário e dentro do que o modelo ADDIE de produção orienta. Após esta etapa, o material didático segue para o Revisor Gramatical, que fará uma análise acerca do uso correto e coerente da gramática e ortografia da Língua Portuguesa. Consequentemente, o material educacional segue seu fluxo, envolvendo outros atores no processo de produção. Destaca-se neste momento então a produção visual do Designer Gráfico ou Webdesigner, por ser o profissional responsável pela construção dos recursos solicitados anteriormente pelo Designer Instrucional, através da utilização de ferramentas computacionais de programação e edição gráfica. Finalizadas as etapas de concepção e produção do referido material, ocorre a etapa final de publicação deste em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Esta publicação ocorre sob a responsabilidade da equipe de Suporte Técnico que, por sua vez, torna o conteúdo público ao usuário final – o Aluno.

Podemos ver, então, que existe um ponto de atenção no processo de produção do material didático na Instituição. Ainda que o material da instituição atenda aos critérios de qualidade, ao adotar modelo ADDIE, a equipe de produção de material didático trabalha de maneira isolada, fragmentada, sem observar o resultado final do seu trabalho, exceto quando ocorre alguma falha ocasional no material didático final, deixando sempre uma sensação de vazio latente, uma vez que esse retorno não tem prazo para acontecer. Poderíamos chamar de falsa segurança esse momento de indefinição que ocorre após a entrega do material didático.

3. Design Instrucional versus Design Thinking

Maia e Mattar (2007) destacam que é função do designer pensar didaticamente o caminho pedagógico a ser trilhado pelo aluno, prevendo inclusive a possibilidade de que este 'drible' alguns conteúdos, mantendo certa liberdade. O ideal é que o designer ainda reflita acerca do controle e, sobretudo, da autonomia do aluno, pensando a interação proporcionada pelo acesso ao material. Logo, compreendemos que o designer citado pelos autores abrange ambos os atores no processo de construção do material didático em educação a distância, tanto o Designer Instrucional, o Webdesigner, como o Designer Grafico e o Designer Multimídia, entre outros Designers existentes no mercado profissional. Nesse sentido, podemos destacar Salles (2005), que nos conduz a reflexão de que:

> Para a produção do material didático em EAD em qualquer que seja a mídia, para potencialização desse recurso é necessário que profissionais qualificados nas diversas áreas façam parte de uma equipe de trabalho, onde a produção seja, efetivamente, coletiva, crítica e reflexiva, objetivando proporcionar o desenvolvimento da interatividade, interação e colaboração, garantindo a qualidade da aprendizagem dos alunos. Modelos não existem, mas, produzir material didático para a EAD, é antes de tudo, um ato de criação, onde a criatividade crítica é elemento fundante (SALLES, 2005, p. 6).

Diante do processo de evolução e convergência das tecnologias de informação e comunicação em esferas educacionais na contemporaneidade em que vivemos, faz-se necessário pensar no desenvolvimento de propostas inovadoras voltadas para a educação a distância, sobretudo para a concepção e o desenvolvimento de materiais educacionais digitais. Os materiais educacionais atualmente possuem um amplo espectro de possibilidades devido a utilização de diferentes recursos multimídia. Buscar a melhoria contínua do trabalho e das relações humanas na concepção e desenvolvimento de materiais educacionais digitais é preciso, isso significa romper barreiras existentes no modelo de Design Instrucional adotado, considerando que este é fragmentado e não propicia profundas comunicações e reflexões entre os atores envolvidos neste processo.

Para que haja maior integração entre as áreas de conhecimento existentes na equipe de produção de materiais didáticos é necessário proporcionar espaços que estimulem e desenvolvam a criatividade e a inovação para a equipe. Ao propor a utilização de alternativas na produção e concepção destes materiais educacionais digitais, estaremos rompendo alguns paradigmas dominantes e assim emergindo para o conceito de novas ideias, onde o foco não será somente a entrega do produto final, mas sim o processo como um todo, com todos

sentindo-se realmente envolvidos e partes fundamentais nessa engrenagem que é a concepção didática e pedagógica de materiais educacionais. Lévy (1999) argumenta que a EAD faz uso de certas técnicas de ensino a distância, incluindo nesse rol as hipermídias, as redes interativas de comunicação, bem como todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Esse pensamento é aplicável não apenas para as relações entre professores e alunos, mas também para as relações estabelecidas entre os sujeitos integrantes da equipe de produção de materiais educacionais digitais.

Tendo em vista que o momento de desenvolvimento do material educacional deve ser uma experiência agradável e positiva, é notório que, atualmente a equipe de trabalho caminha, através de algumas ações pontuais, para o desenho de novas ideias/soluções adotadas para os processos de trabalho; tais reflexões podem ser oriundas do conceito de Design Thinking, que costuma agir como agente integrador nos processos em que elementos como criatividade e inovação são necessários.

> Há quem afirme que o Design Thinking é uma metodologia. Mas quando se fala em metodologia, logo as pessoas criam a expectativa de que vão aprender um passo a passo, uma receita de bolo. E não é bem esse o caso. Mais do que uma metodologia, Design Thinking é um novo jeito de pensar e abordar problemas. Um novo modelo mental (PINHEIRO E ALT, 2012, p. 5).

Para Pinheiro e Alt (2012) é importante o esclarecimento de que o Design Thinking não é simplesmente fruto da mente de um designer, mas sim que reflete a essência do Design, que é focar nas pessoas e suas experiências. No decorrer do livro Design Thinking Brasil, o leitor é apresentado a ideia de que design não é simplesmente produzir coisas interessantes e bonitas, mas também fazer com que essas coisas interessantes e bonitas produzidas possam trabalhar de maneira harmônica. Defendem a ideia de que o Design Thinking pega de empréstimo do Design esse olhar para o desenvolvimento de coisas melhores para pessoas; tomando de empréstimo também conceitos da Psicologia, Pedagogia, Marketing, Neurociência, Biologia, Matemática, entre outros muitos necessários na ocasião.

Esse pensamento pode ser complementado com o de Maturana e Rezepka (2000); estes destacam que, no trabalho, os relacionamentos ocorrem sob a emoção da obrigação, já nas relações sociais, estes relacionamentos ocorrem sob a perspectiva da confiança e do respeito mútuo. Na opinião dos autores, a cooperação ocorre nas relações sociais, e não nas relações que envolvem sujeição e dominação. Estas relações sociais acontecem quando ocorre de cooperação requerem, necessariamente, de confiança mútua, ausência de manipulação ou

instrumentalização das relações, prevalecendo assim a essência de um indivíduo bem integrado e ser social.

A equipe de produção de materiais educacionais possui em seu horizonte inúmeras possibilidades de desenvolver suas relações sociais no decorrer de sua atividade profissional. A principal destas é a de abandonar o conceito de "repassar informações e instruções", assumindo assim uma postura de envolver o aluno, fazendo exercício de diferentes narrativas e proporcionando a integração destas com diversas mídias e contextos. Ao pensar pedagogicamente materiais educacionais digitais, a equipe demonstra essa busca de soluções para problemas diários, ou seja, tendo como base a reflexão sobre suas experiências, seus integrantes buscam avanços de ordem teórico-prática em suas realidades. É fato que, a diversidade que habita a morada da coletividade, gera um potencial criativo infinitamente maior do que o de um indivíduo que age sozinho; na sociedade contemporânea em que estamos inseridos, não existem mais condições de permanecer ditando respostas às paredes sem ao menos ter em mente quais as reais perguntas que são feitas (PINHEIRO E ALT, 2012).

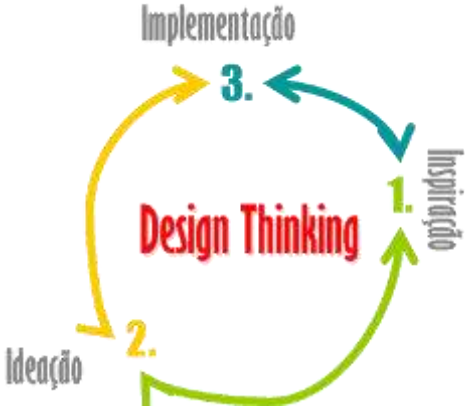


Figura 3: Inspiração, Ideação, Implementação
(PINHEIRO E ALT, 2012)

A figura acima representa o tripé Empatia, Colaboração e Experimentação, pois não depende de um contexto ou cultura específica para acontecer. São infinitas as possibilidades de acesso a uma cultura de inovação na produção de materiais educacionais digitais. Estas, facilitam a equipe na ação de percorrer diferentes caminhos pedagógicos na concepção destes materiais.

O primeiro elemento é chamado de Inspiração ou Empatia, pois para ser uma pessoa inspiradora é preciso ser antes de tudo empático. Não há Design Thinking sem observação, conhecimento ou compreensão do público ao qual desejamos atender. Para ter inspiração, ser empático é necessário ter bons 'insights'. O segundo elemento é conhecido como Ideação ou Colaboração, que é a arte de criar em conjunto ou criação coletiva. Facilita ao grupo de criação compreender a importância de serem formadas equipes multidisciplinares para a concepção destes materiais, bem como envolver todos neste ciclo de desenvolvimento de materiais educacionais. Para uma equipe colaborativa é preciso de pessoas que gostem de comunicação além de criação. O terceiro e último elemento é chamado de Implementação ou Experimentação, que na linguagem adotada pelos Design Thinkers é conhecida também como Prototipagem. Mas o conceito é bastante simples, pois significa que é preciso testar para aprender. Aqui é de extrema importância aquela máxima de que "é errando que se aprende". Brown (2010, pg. 16) apresenta, sucintamente, através do seguinte conceito:

> A inspiração, o problema ou a oportunidade que motiva a busca por soluções; a idealização, o processo de gerar, desenvolver e testar novas ideias; e a implementação, o caminho que vai do estúdio de design ao mercado. Os projetos podem percorrer esses espaços mais de uma vez à medida que a equipe lapida suas ideias e explora novos direcionamentos.

De modo semelhante é o pensamento de Levy (1999) quando destaca que devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. Ao invés de uma representação que faça uso de escalas lineares e paralelas, estruturadas em níveis semelhantes aos de uma pirâmide devidamente organizada em pré-requisitos que possibilitem saberes superiores, o momento atual aponta para a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, contínuos, abertos, não lineares, que se organizem conforme a necessidade dos contextos ou objetivos, onde cada um possui uma posição evolutiva e singular.

4. Considerações Finais

Este artigo procura esclarecer algumas questões sobre o processo de concepção e desenvolvimento de materiais didáticos para o SENAC EAD RS, assim como da empregabilidade da metodologia ADDIE no Design Instrucional destes. A utilização de novas tecnologias indica a necessidade de constante conhecimento e aperfeiçoamento destas para sua coerente utilização e emprego. Inúmeras demandas surgem diante da complexidade dos

dados, informações e processos de comunicações. A proposta aqui apresentada é a de contribuir, através da utilização do Design Thinking, com alternativas para os processos utilizados na concepção de materiais educacionais digitais para o SENAC EAD RS, fazendo o uso de diferentes mídias e envolvendo os profissionais em sua essência; tornando possível uma aprendizagem coletiva para estes envolvidos no processo.

Todo e qualquer material educacional deve proporcionar ao seu usuário uma experiência rica e intensa, dotada de inúmeras aprendizagens e possibilidades, estabelecendo conexões entre o real e o virtual e a criação de diferentes vínculos entre os conteúdos. O uso do Design Thinking na elaboração destes materiais, como um olhar alternativo ao Design Instrucional, possibilita refletir sobre a necessidade de integrar os processos e as ações dos sujeitos envolvidos nesta ação educacional. Dessa forma, o grupo apresentará uma atuação coletiva, desenvolvendo competências para o trabalho coletivo e de coautoria.

5. Bibliografia

BROWN, Tim. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional Contextualizado: educação e tecnologia**. 2ª edição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LITTO, Frederic M. **Aprendizagem a Distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MAIA, Carmen. MATTAR, João. **ABC da EaD: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MATURANA, Humberto. REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PINHEIRO, Tennyson. ALT, Luis. **Design Thinking Brasil: empatia, colaboração e experimentação para as pessoas, negócios e sociedade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011

SALLES, Mary Valda Souza. **Uma reflexão sobre a produção do material didático para EAD**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12, 2005, Florianópolis. Anais... São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf Acesso em: 20 mar. 2013.

PRODUÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:

comunicação, instrução e organização

Dorcas Weber[3]
Lia Raquel Oliveira[4]

Palavras-chave: Educação a distância. Materiais Didáticos. Funções.

Resumo: As pesquisas acadêmicas voltadas para as ações da Educação a Distância têm crescido a cada ano. Cada vez mais, tópicos antes restritos às práticas pedagógicas fazem parte de temas de investigação, como por exemplo, as produções didáticas. Na história da educação formal, o livro didático é personagem comum e coadjuvante em grande parte da história. Mas, o digital começa a ganhar mais espaço em cena. Até há pouco tempo atrás, o livro didático era como uma muleta para a prática, norteando as ações e os discursos docentes. Hoje, com o avanço digital e o florescer da educação a distância, é o livro, agora convertido em *objeto de aprendizagem*, quem parece carregar em si o professor juntamente com os discursos deste. Nesse processo de alteração de funções, algumas delas se sobressaem e merecem uma atenção especial. Deste modo, este artigo pretende apontar algumas das funções que as produções didáticas vêm apontando como primordiais no processo de ensino e aprendizagem na EAD. Mesmo que inicial, esta pesquisa pretende ser o começo de uma reflexão sobre os modos de produzir os materiais didáticos voltados para a educação a distância.

1 Palavras iniciais

Materiais didáticos são artefatos culturais que fazem parte da memória ou do cotidiano. Ao longo das gerações, diferentes tipos de materiais foram inseridos nos processos pedagógicos escolares. Entre eles, o mais conhecido e utilizado é o livro didático, seguido por outros materiais como mapas, enciclopédias, *CD-Rooms* ou, mais recentemente, sítios de Internet, entre outros. Mesmo sendo diversificada a lista de materiais didáticos, o livro foi aquele ao qual sempre coube o conteúdo principal, servindo outros materiais para o complementar. Mesmo ocupando um lugar privilegiado, seu uso gera discussões polêmicas sendo, por vezes, menosprezado e/ou condenado por ser considerado limitador. Tais críticas são levantadas pelo facto de os livros serem concebidos e produzidos por editoras comerciais às quais o objetivo de alcançar uma educação formal de qualidadeé alheio.

[3] Universidade Federal do Rio Grande do Sul – dorcasjweber@gmail.com
[4] Universidade do Minho - lia@ie.uminho.pt

Em nossa cultura, os materiais impressos, tal como os livros didáticos, são mais constantes na educação presencial. A estrutura do sistema educacional, de políticas públicas de incentivo ao uso do livro didático e de um interesse econômico/mercadológico editorial fazem com que esta produção permaneça presente até hoje. Além disso, o livro didático tem sido um guia para a ação pedagógica do professor, o que muitas vezes tem engessado a prática docente e limitado as possibilidades de interação professor/aluno. Muitos professores utilizam sua estrutura para organizarem seus planos de trabalho, fazendo do livro uma muleta.

Materiais disponíveis em outros formatos, como os digitais, têm sido mais frequentes nas práticas da educação a distância – EAD. Os avanços tecnológicos têm favorecido o aumento de cursos na modalidade a distância e este aumento significa, na prática, pensar outras formas de ensinar. Nesse novo contexto, os materiais didáticos ganham uma nova função diferente daquela atribuída ao livro didático impresso. Por isso, a produção de materiais para a EAD necessita de um planejamento específico e centrado no público ao qual será disponibilizado. No entanto, se observa que algumas instituições fazem uso de materiais produzidos, em grande escala, por empresas desvinculadas do processo de ensino. Ações que reafirmam o momento de transição e constituição pelo qual passa a EAD no Brasil.

Moran (2010) alerta para a carência de materiais didáticos apropriados na EAD afirmando que esse fato se deve, justamente, ao momento de estruturação da EAD no Brasil. Daí que defenda a ideia de um mix de momentos presenciais e virtuais (*blended learning*), onde é possível construir um conhecimento de qualidade, através da relação entre os alunos e destes com os professores.

Na mesma direção, Illera (2010) aponta a constante ação de adequar às mídias digitais os materiais impressos. Contudo, alerta que a adequação de materiais para a EAD não se esgota apenas no fato de serem transformados em mídias digitais. Além disso, é preciso pensar na organização visual, na complexidade dos conteúdos, nas tecnologias e no acesso, assim como em direitos autorais que também estão imbricadas neste processo.

Os debates sobre a forma como são estruturados nos leva para um percurso incansável, afinal, há quem os aprove e quem os desaprove. Importante evidenciar, neste momento, que os materiais são todos aqueles instrumentos elaborados para integrar os processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, torna-se válida e imprescindível a intencionalidade com a qual

foi produzido. Afinal, as produções didáticas produzidas representam, de certo modo, a proposta pedagógica de um curso.

2 Funções dos Materiais Didáticos para a EAD

As produções didáticas para a EAD, independentemente de seu suporte, ganham uma função primordial que é a de mediação entre professor e alunos carregando consigo todos os elementos do discurso. Neles devem estar integradas a oralidade, a interação, o conteúdo, ou seja, todos aqueles elementos que favorecem a compreensão devem estar agrupados, constituindo o material. Por isso, organizar materiais de modo semelhante aos livros didáticos, restringindo-se aos conteúdos, não supre as necessidades da EAD, conforme alerta Belisário (2006). Aspectos como este estão na direção do que era já levantado por Freire (1996), para o qual "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (pp. 47).

Os livros didáticos e outros materiais em suporte papel, cujo foco era atender a educação presencial, eram desenvolvidos tendo em vista a atuação do professor, o qual realizava a mediação entre material e aluno. Sua presença era determinante para a compreensão dos conteúdos disponíveis nos materiais didáticos. Com a EAD mediada pelas tecnologias, especialmente com o uso da internet, o papel dos materiais didáticos ganha um novo significado. Weber; Nunes (2012) atentam que os materiais didáticos produzidos para a educação a distância atuam como mediadores em tais processos comunicativos e, por consequência, na qualidade e efetividade do ensino e da aprendizagem.

Preti (2010, pp.21-22), ao comentar sobre a produção de materiais para a educação a distância, elenca alguns aspectos relevantes que tais produções devem proporcionar ao aluno, sendo elas:

- o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes;
- antecipar possíveis dificuldades, dúvidas, equívocos e erros;
- relacionar conhecimentos novos com os anteriores;
- integrar a teoria com a prática;
- provocar questionamento reconstrutivo e a capacidade de estudo autônomo;
- indicar pistas para novas fontes e ulteriores informações;
- proporcionar conexão com outros meios didáticos para ampliar e aprofundar o conteúdo;
- exemplificar diversas aplicações do conhecimento;
- propor analogias, problemas, questões;
- propor experiências e apresentar atividades de aprendizagem, questões ou problemas de autoavaliação;
- possibilitar ao estudante avaliação de sua aprendizagem;

- estabelecer recomendações oportunas para conduzir a leitura do texto e as atividades de aprendizagem;
- orientar o estudante;
- propiciar leitura agradável e compreensiva;
- manter diálogo com o estudante;
- motivar;
- servir de material de consulta permanente.

Os materiais didáticos são elementos imprescindíveis no suprimento das necessidades vinculadas aos processos de aprendizagem propostas no projeto pedagógico de curso. No material didático estão disponibilizados os elementos para a efetivação da aprendizagem. No entender de Neder (2005, p.183), o espaço de educação deve pressupor a construção de uma prática que possibilite aos sujeitos da ação educativa compreender criticamente a realidade social em que se inserem, com vista a uma participação ativa nessa realidade. Tal função recai também sobre os materiais didáticos, assim como outras funções específicas que potencializam o ensino e aprendizagem.

2.1 Função Comunicação

Por comunicação se entende a ação de emitir, transmitir e receber mensagens por meio de métodos e/ou processos convencionados: linguagem falada ou escrita, outros sinais, signos ou símbolos, ou de aparelhamento técnico especializado, sonoro e/ou visual. A comunicação faz parte das culturas desde as sociedades primitivas e, ao longo dos tempos, vem se configurando pela interação social em processos que envolvem transmissão e a recepção de mensagens. Na EAD, alguns processos de comunicação ocorrem mediados pelos materiais didáticos que estimulam a interação.

Palange (2009) atenta que “a estrutura da comunicação envolve uma questão de mediação, de cultura. Mais do que conhecimento, é reconhecimento, é um espaço de práticas culturais, de negociação de sentidos, em que ocorre o jogo das significações e resignificações da vida cotidiana” (p. 380). O comunicante elabora sua mensagem a partir de aspectos e elementos de sua cultura, do mesmo modo que o sujeito que recebe a mensagem utiliza para sua leitura aspectos que lhe são conhecidos e legitimados culturalmente.

Berger (1999), na mesma direção, afirma que "a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos" (p.10). O autor se refere especificamente a questão do olhar, no entanto, vale ampliar o entendimento para todas as formas de leitura. Desta maneira, os códigos e significados presentes na cultura do sujeito receptor são os mesmos que darão subsídios para a leitura e compreensão de todas as mensagens recebidas. A efetividade desse processo está diretamente ligado ao conhecimento dos códigos culturais envolvidos.

Com o advento das tecnologias, em especial a internet, a comunicação tem se alterado de modo bastante intenso e significativo. Um aspecto bastante interessante é a possibilidade de aproximação com outras culturas. Os limites culturais foram diminuídos com a ascensão das tecnologias, o que torna a possibilidade de uma comunicação intercultural mais acessível, visto que alguns códigos, antes restritos, agora são também conhecidos por outras culturas.

O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não apenas alterou os processos de comunicação social ou estreitou fronteiras, mas apontou uma nova possibilidade na educação a distância, a educação mediada pela internet. Com isso, a possibilidade de oferecer cursos para públicos diferenciados se evidenciou.

Neder (2005) alerta que

> ... a comunicação constitui-se um dos elementos centrais na EAD, tendo em vista, sobretudo, a relação professor-aluno, que não se estabelece mais face a face, mas sim pela mediação de textos veiculados pelas tecnologias da informação e da comunicação, torna-se imprescindível concebê-la como sustentação nos princípios da interação e interatividade. Esses princípios pressupõem a passagem de uma teoria de comunicação em que mensagem é um conteúdo, informacional fechado, o aluno/leitor é considerado um ser passivo, sem liberdade de modificar ou interferir na mensagem e o emissor é autoritário, para uma teoria da comunicação que conceba o aluno/leitor como um interlocutor ativo no processo. (p. 181)

A autora traz à luz questões acerca do sujeito passivo, aquele que apenas recebe e absorve as informações. No entanto, Pierre Lévy (1999) nos alerta que "um receptor de informação, salvo morto, nunca é passivo" (p.79). Afinal, o leitor/aluno traz consigo a sua experiência e seus conhecimentos são estes elementos que permitirão a ele, o leitor/aluno, interferir na mensagem.

Diante disso é preciso compreender que o leitor possui papel fundamental no resultado do que vem proposto no material didático, fato que implica diretamente no modo como o conteúdo será disponibilizado. O autor ao elaborar o conteúdo necessita aproximar-se ao

máximo do leitor para que a sua mensagem seja compreendida de modo o mais efetivo possível.

Paulo Freire (1979), num momento em que a EAD ainda era inicial no ensino formal, alertou que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Na mesma direção, o mesmo autor aponta que o ato de ser dialógico não se caracteriza pela imposição de um conteúdo, não implica manipular, dialogar é sim se colocar em posição de debate, conversa.

> Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] se o diálogo é importante para o educador que organiza um curso on-line, é necessário construir a possibilidade de que o outro fale, se expresse, tenha voz, durante todo o desenrolar do curso (Palange, 2009 p.379-380).

Compreender o papel fundamental do material didático no processo de comunicação é imprescindível quando o assunto é educação a distância. Diferentemente da educação presencial, em que o professor atua diretamente com os alunos como um ator, na EAD o professor toma como personagem de performance o autor que pretende dizer algo que precisa ser compreendido e, para isso, estabelece suas estratégias.

2.2 Função Instrução

Por instrução entende-se, de acordo com Gagné (1980), o conjunto de eventos planejados para iniciar, ativar e manter a aprendizagem no aluno. Termo, por vezes, questionado ou desconsiderado por alguns autores que o consideram restrito e direcionado apenas a um ensino behaviorista. Com o advento da EAD, autores como Filatro (2008), o resgataram para o âmbito acadêmico entendendo a instrução como uma atividade de ensino que se serve da comunicação para facilitar a aprendizagem. Os processos de instrução dos materiais didáticos são aqueles que, de fato, buscam promover a aprendizagem a partir de proposições e soluções, nele integradas, que foram especialmente pensadas para promover a aprendizagem do aluno para o qual o material foi produzido.

Gagné (1965) aponta etapas que se apresentam como as condições favoráveis para a aprendizagem quando estruturadas no momento em que propõe ensinar algo. São elas:

1 estimular a atenção;
2 informar ao aluno os objetivos;

3 estimular a recuperação de pré-requisitos;
4 apresentar o material de estimulo;
5 proporcionar ajudas pedagógicas (guiar a aprendizagem);
6 elicitar a execução (fazer a aprendizagem acontecer);
7 propiciar retroalimentação informativa;
8 avaliar a execução; e
9 promover a retenção e a transferência

Na aprendizagem com o apoio de materiais autodirigidos, como ocorre na EAD, tais produções didáticas devem proporcionar ao aluno a possibilidade de atividade mental construtiva para apropriar-se dos conteúdos e construir conhecimento. Assim, todos os elementos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, tais como motivação, objetivos e instruções claras, interação e diálogo com o aluno, que na educação presencial ficavam sob a responsabilidade do professor na forma oral, agora passam a fazer parte do próprio material.

2.3 Função Organização

Organizar é estabelecer bases, ordenar, arranjar, dispor, dar às partes a disposição necessária para que as funções sejam realizadas com efetividade conforme aquilo a que se destinam. O estudo na modalidade a distância exige do aluno disciplina e organização, características pessoais que podem ser estimuladas a partir dos materiais oferecidos. Neder (2005) alerta para que a forma e o modo pelo qual o currículo é organizado merecem atenção especial, afinal, são uma construção ideológica. Deste mesmo modo, a organização do conteúdo disponibilizado ao aluno irá possibilitar compreender a concepção pedagógica do curso.

Franco (2007) aponta na mesma direção e sublinha que um dos segredos está em como é privilegiado e organizado o material: no tratamento pedagógico que é dado às informações, aos conteúdos, às imagens, entre outros. O modo como os elementos que compõem o material didático são distribuídos auxilia ou dificulta os processos necessários para o aprendizado.

Tal como o livro, que com seu projeto gráfico consegue chamar e prender a atenção do leitor, como dizem Freitas e Rodrigues (2007/2008), os materiais produzidos para a EAD também necessitam do olhar que organiza as informações. A capacidade de comunicação de

um *design* é influenciada pela posição do texto e das imagens em relação a outros elementos, como ponto focal da página, o alinhamento do texto e a maneira como o espaço em branco é tratado são elementos fundamentais para a comunicação efetiva (Ambrose e Harris, 2008).

Os autores acima voltam a atenção para a composição do *layout*, alertando para que este pode ajudar ou impedir que uma mensagem seja compreendida com eficácia. Há quem considere o trabalho de criação de um layout apenas como um projeto visual, como uma mera produção de uma aparência bonita, ou ainda, diferente, moderna... um acessório. Mas um bom *layout* é justamente o contrário deste sentido decorativo; ele deve fazer com que o texto do autor seja ressaltado, sem desconsiderar as outras informações que compõe o todo. Afinal, se estão ali dispostos têm uma função. Sobre isso Hendel (2003) faz uso de uma epígrafe bastante instigante

> [...] o design de livros não é um campo para aqueles que querem 'inventar o estilo do dia' ou criar alguma coisa 'nova'. No sentido escrito da palavra, não pode haver nada de 'novo' na tipografia de livros. Embora amplamente esquecidos nos dias de hoje, têm sido desenvolvidos ao longo dos séculos métodos e regras que não são suscetíveis de qualquer melhora. Para produzir livros perfeitos, essas regras devem ser ressuscitadas e aplicadas (Jan Tschichold apud p.7).

Vale considerar que outros aspectos organizacionais que auxiliam no processo de aprendizagem estão diretamente ligados à forma de comunicação e à organização dos elementos textuais no espaço de estudo. É importante que a organização dos materiais tenha uma identidade e seja coerente de modo a que o aluno não sofra uma sobrecarga cognitiva na busca de compreender o foco de estudo mas, sim, detenha sua atenção no próprio estudo dos conteúdos.

Algumas estruturas já apontadas por alguns autores, como Filatro (2008), auxiliam no processo de organização do material didático: estrutura linear ou sequencial; hierárquica; em mapa ou rede; e estrutura rizomática são as sugeridas pela autora. Optar por uma destas estruturas exige dominá-las, tendo também pleno conhecimento dos objetivos pessoais e das características do público. Apresenta-se, de seguida uma breve descrição destas estruturas,

- Estrutura linear: é a mais simples de todas e permite apresentar um assunto de maneira perfeitamente estruturada. O aluno percorre de forma linear e não se desorienta durante a leitura, nesta forma a leitura é dirigida pelo material.
- Estrutura Hierárquica: a estrutura ainda é simples, mas permite maior mobilidade ao aluno. O material é organizado em forma de leque, e na medida em que o aluno vai desenvolvimento o estudo vai se especializando.
- Estrutura de mapa ou rede: há a presença do hipertexto, o percurso não é direcionado e permite flexibilidade ao aluno. Neste caso, o grande número de *links* pode afetar o aprendizado do aluno, por distraí-lo com tantas opções.

- Estrutura rizomática: é uma proposta de interação, tem como base as comunidades virtuais de aprendizagem. O que diferencia bastante esta proposta das anteriores é que aqui a proposta é colaborativa. Os conteúdos não estão fechados, há a possibilidade de interação e transformação por parte dos alunos.

Elaborar um material didático requer pensar na estrutura organizacional que lhe proporciona sustentação, é a partir dela que os materiais são concebidos. Por consequência, a estrutura base da proposta pedagógica de um curso é compreendida, pelos alunos, a partir da leitura que fazem dos materiais didáticos.

3 Considerações finais

O uso de materiais didáticos em todos os níveis educacionais faz com que o assunto pareça trivial. Afinal, todos já tiveram contato com materiais didáticos no seu percurso escolar. Contudo, as mudanças ocorridas na sociedade trouxeram também mudanças para as concepções mais tradicionais. A ideia de material didático ligada ao livro didático está ainda bastante enraizada. Mas a atual configuração da educação formal ampliou essa ideia, apontando outras produções como didáticas.

Nos processos educacionais da educação a distância os materiais didáticos ganham uma nova característica e função. Eles assumem a mediação dos processos de comunicação envolvidos no ensino e aprendizagem. Devem contemplar os diálogos que na educação presencial ocorrem na sala de aula. Precisam orientar, instruir o aluno para a aprendizagem, além de os auxiliar na organização do seu estudo. Todas essas questões colocam nas produções didáticas para a EAD um grau de importância muito relevante.

A EAD no ensino superior brasileiro ainda engatinha e passa por um período de incertezas e experimentações, muito ainda há para ser definido, alterado, construído. As pesquisas direcionadas ao campo das produções didáticas ainda são incipientes, no entanto, cada vez mais ganham amplitude nas pesquisas acadêmicas. Este trabalho, buscou apontar alguns aspectos, abordados teoricamente, sobre as funções dos materiais didáticos na EAD. Porém, a pesquisa encontra-se em fase inicial e busca apontar os modos como podem ser produzidos os materiais para que traduzam, em si, a proposta pedagógica e metodológica de um curso a distância.

4 Referências

BELISÁRIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, M. **Educação Online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERGER, J. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CORRÊA, J. **Educação a distância:** orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. Disponível em http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf. Acesso em 29 ago 2010.

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

GANGÉ, R. M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN. J. **O que é educação à distância**. Recuperado em 10 de fevereiro de 2013 de http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm.

NEDER, M. L. C. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: **Educação a distância:** ressignificando práticas. Brasília: Liber Livro editora, 2005.

PALANGE, I. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In: Litto, F., & Formiga, M. M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

PRETI, O. **Produção de material didático impresso**: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

WEBER, D.; NUNES, H. de S.. Construindo um design pedagógico para o PROLICENMUS: a integração do modelo pedagógico e design visual. In: **Actas do V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / IX Colóquio sobre Questões Curriculares**. Porto: Legis Editora, 2010.

AÇÕES DE FORMAÇÃO EM EaD

APROPRIAÇÃO DE MÍDIAS E TECNOLOGIAS E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EAD

Lisiane Silva das Neves[1]
Trícia Tamara Boeira do Amaral[2]
Paulo Gomes de Sousa Filho[3]

Palavras-chave: Mídias e TIC, Formação de professores, relações interpessoais.

Resumo:
Este estudo apresenta e discute a utilização das mídias e tecnologias por alunos integrantes do Curso de Especialização em Mídias na Educação, ingressantes em 2012, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), assim como relata as ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem e investiga os tipos de relações interpessoais que se estabelecem entre alunos, tutores e professores. Os resultados obtidos foram originados dos relatos dos alunos postados na plataforma Moodle, a partir das atividades propostas no curso. A análise dos dados possibilita inferir que (a) os fóruns são as ferramentas mais frequentes nas disciplinas oferecidas no curso; (b) jornais, vídeo, TV, rádio, fotografias, revistas, filmes, CD e DVD são as mídias utilizadas pelos professores como apoio pedagógico; (c) a maioria dos cursistas aponta utilizar computador e internet em suas aulas; (d) as relações interpessoais foram definidas em incentivo, amizade, agradecimento e informalidade.

1 Introdução

Um dos passos para melhorar a qualidade do Ensino Público é incentivar a formação continuada de professores, a partir da utilização consciente e significativa das mídias e tecnologias na educação, a fim de tornar as aulas mais atualizadas e atraentes aos alunos. A formação continuada de docentes ilustra o desafio de renovar-se, do ser professor, tendo em vista a sua complexidade e os empasses do contexto atual (BOFF, 2011). No sentido de estimular a renovação das práticas pedagógicas dos professores, o Curso de Especialização em Mídias na Educação é oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em

[1] Mestre e Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação; Tutora do Curso de Especialização em Mídias na Educação, FURG. giralis@yahoo.com.br
[2] Mestre e Coordenadora de Tutoria do Curso de Especialização em Mídias na Educação, FURG. tricia.tamara@hotmail.com
[3] Doutor e Coordenador do Curso de Especialização em Mídias na Educação, FURG. paulogomes@furg.br

parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade a distância. O curso tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, considerando como fator decisivo o uso integrado das mídias e tecnologias no processo educativo. Na primeira etapa do curso, ofertada de agosto a dezembro de 2012, foram disponibilizadas quatro disciplinas para duzentos alunos com formação em diversas licenciaturas. As disciplinas Informática e Internet, Integração em Mídias na Educação, Gêneros Textuais e Material Impresso foram oferecidas para cinco polos no Estado do Rio Grande do Sul, nos municípios de São José do Norte, São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e Três de Maio.

Neste artigo foram analisadas as ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle e os relatos dos alunos do Polo de São Lourenço do Sul, a partir da análise das atividades apresentadas nas disciplinas da primeira etapa do curso. As informações obtidas permitem identificar as ferramentas do AVA, conhecer as mídias e tecnologias mais utilizadas pelos cursistas e investigar os tipos de relações interpessoais no ambiente virtual de aprendizagem.

2 Metodologia

A pesquisa foi realizada com 30 alunos do Polo de São Lourenço do Sul, pertencentes ao Curso de Especialização em Mídias na Educação, realizado em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na primeira etapa do curso, correspondente a 2012/2. A coleta dos relatos na plataforma contou com a permissão dos estudantes, os quais preencheram um termo de consentimento para utilização de suas postagens nesta pesquisa. A análise de dados consistiu nas observações das anotações dos alunos nos fóruns, diários de bordo e tarefas no ambiente virtual.

A partir das observações virtuais foram definidas as ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem e suas finalidades. Também foram analisadas as mídias e tecnologias que os professores alunos do curso de especialização utilizam na prática docente e por fim foram avaliadas as relações interpessoais entre alunos, tutores e professores no ambiente virtual de aprendizagem (fóruns, diários, tarefas) destacando-se quatro categorias de análise: incentivo, amizade, agradecimento e informalidade.

3 Resultados e Discussão

3.1 As Ferramentas do AVA Moodle no Curso de Especialização em Mídias na Educação da FURG

Nas disciplinas da primeira etapa do curso as ferramentas disponibilizadas no Moodle foram fóruns, tarefas, webconferência, diário de bordo e campo de notas. A análise dessas ferramentas, definição e uso adotado no período analisado no curso são mostradas na Tabela 1.

Tabela 1: Definição e uso das ferramentas do Moodle e disciplinas nas quais foram utilizadas no Curso de Especialização em Mídias na Educação da FURG:

Ferramenta	Definição	Uso adotado	Disciplinas
Fórum	Espaço destinado à interação dos estudantes com outros participantes do curso, com o tutor e professor.	Este é o recurso mais adotado nas disciplinas do Curso de Especialização em Mídias na Educação-FURG/UAB. A participação nos fóruns colabora com a construção do conhecimento em grupo, a partir do compartilhamento de opiniões sobre determinado assunto, além de ser espaço para esclarecimento de dúvidas pertinentes no decorrer do curso.	- Informática e Internet; - Integração em Mídias na Educação; - Gêneros Textuais; - Material Impresso.
Tarefas e Questionários	Recursos utilizados pelos professores na avaliação e acompanhamento do	Esses recursos são elaborados pelos professores e são analisados pela	- Informática e Internet; - Integração em

	desempenho dos estudantes. Pode ser uma pesquisa, um debate ou outras atividades que priorizem a execução e mensuração das tarefas.	equipe pedagógica do curso, a fim de avaliar sugestões e complementações indicadas pelos professores, assim como dificuldades que os estudantes possam enfrentar na interpretação das perguntas.	Mídias na Educação; - Gêneros Textuais; - Material Impresso.
Webconferência	Ferramenta que oportuniza a conversa em tempo real entre alunos, professores e tutores em um curso a distância.	Utilizada para promover debates sobre as tarefas apresentadas nas disciplinas, a fim de esclarecer dúvidas e promover discussões.	- Integração em Mídias na Educação.
Diário de Bordo	Recurso que permite o registro de atividades, discussões, dificuldades, facilidades ou outras impressões do cursista.	Recurso bastante eficiente para que o aluno vá registrando sua trajetória durante o curso, possibilitando o *feedback* de sua evolução no curso.	- Integração em Mídias na Educação; - Gêneros Textuais.
Campo de Notas	Recurso que fica disponibilizado aos estudantes durante todo o Curso e permite acompanhar as notas atribuídas pelos professores para o conjunto de atividades obrigatórias e optativas realizadas.	Utilizado pelo aluno para acompanhamento das notas e do *feedback* atribuído pelo professor às atividades desenvolvidas na disciplina.	- Informática e Internet; - Integração em Mídias na Educação; - Gêneros Textuais**;** - Material Impresso.

Fonte: Adaptado de MORÉ *et al.*; 2010.

A análise da Tabela 1 permite inferir que o fórum foi a ferramenta mais utilizada nas disciplinas da primeira etapa do curso, o que sugere a valorização desse recurso na promoção da interatividade (ALMEIDA, 2003), uma vez que incentiva o relato de opiniões e vivências pessoais entre os participantes. Os fóruns representam a preferência didático-pedagógica do curso, pois visam à construção do conhecimento de forma colaborativa, com a participação de vários atores (aluno, professor, tutor).

3.2 As Relações Interpessoais no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Prette & Prette (2007) citados por Ventura (2010) indicam que as interações sociais são importantes nos processos educativos, de modo que tutores e professores precisam ter habilidades como capacidade de fazer e responder perguntas, elogiar, pedir e dar *feedback*, iniciar, manter e encerrar uma conversa, estabelecer relacionamento afetivo, expressar solidariedade, fazer amizades, lidar com críticas, agradecer, desculpar-se, manifestar opinião. As relações interpessoais entre alunos, tutores e professores no ambiente virtual foram divididas em 4 subcategorias: incentivo, amizade, agradecimento e informalidade (VENTURA, 2010; p. 132), as quais são debatidas a seguir:

a. Incentivo

O incentivo pode ser individual ou coletivo. A forma individual fica evidente na postagem da tutora para responder ao relato da aluna (A) no diário de bordo da Disciplina Integração em Mídias na Educação, o qual solicitava que fossem descritas as dificuldades encontradas para a elaboração do projeto de integração em mídias:

> "Minha primeira dificuldade com o trabalho foi o fato de estar meio perdida na disciplina, não postei a primeira versão do trabalho, até pensei em desistir do curso, mas conversei com colegas que me incentivaram a continuar, então estou tentando me encontrar na disciplina, esse processo se deu por alguns problemas pessoais e por que no começo achei meio confuso o ambiente da disciplina, talvez por ser a primeira vez que tenho contato com esses ambientes de educação a distancia, espero conseguir acompanhar o ritmo do curso e vou me esforçar. Precisamente sobre o projeto minha dificuldade é esclarecer os objetivos ao usar as mídias, aliar o conteúdo a ser trabalhado com a mídia mais adequada, acredito que esse processo se torna mais fácil com a prática". (Relato Aluna A).

A esta postagem a tutora responde:

> "Não desanime, verás que tem tantas pessoas te oferecendo força; e o curso agora vem com outras disciplinas bem interessantes e com muita coisa nova a mostrar; vale a pena permanecer; toda dúvida que tiveres, sempre entre em contato comigo e demais professores, ok. Sobre teu projeto da disciplina integração em mídias, tens que pensar em uma proposta de atividade que utilizem várias mídias ou tecnologias ao mesmo tempo, exemplo: TV, celular, vídeo, mídias impressas: jornal, revistas, livros, fotos; computador e internet. Escolha objetivos e descreva os procedimentos, recursos e metodologias, de acordo com o modelo proposto para a atividade, conforme consta na plataforma. Abraços". (Relato da Tutora).

Um exemplo de incentivo coletivo é a resposta da tutora no fórum da disciplina Integração em Mídias, evidenciando o incentivo em fazer com que os cursistas reflitam sobre as possibilidades de trabalhar com as mídias e tecnologias na escola, como mostra o evento a seguir:

> "Olá estudantes do Curso de Mídias. Que excelentes relatos vocês estão construindo sobre a participação das mídias e das tecnologias em suas vidas e na escola; esperamos com isso despertar em você a reflexão sobre as várias possibilidades de se trabalhar com as tecnologias: computador, internet, softwares, celulares, e as mídias: TV, rádio, mídia impressa, entre outras. Vocês estão no começo desse curso, mas é sempre bom pensarem sobre quais mídias ou quais tecnologias gostariam de aprender melhor, de desenvolver uma prática que se tornasse um trabalho de final de curso de especialização. Calma, temos muitas disciplinas a cursar, muito a conhecer, muito a se identificar; contudo, fica a dica: procure pensar na tua escola, na tua realidade como professor, no que teus alunos desejam, anseiam, e nas mídias e tecnologias que poderiam ser significativas para tua realidade na escola. Vamos conversando, ok! Abraços". (Relato da Tutora).

b. Amizade

A manifestação de amizade pode ser evidenciada no relato da cursista sobre sua alegria ao rever colegas da escola, conforme indicado no trecho abaixo, presente em um dos fóruns iniciais do curso:

> "Muita expectativa e atenção resumem o meu primeiro contato com o Curso de Mídias na educação. É claro que o sentimento de felicidade e a ansiedade estavam presentes, mas o contato com os novos colegas, muitos conhecidos e colegas de escola, até ex-alunos, pelos quais tenho muito carinho, a explanação empolgante e, ao mesmo tempo, desafiadora do professor X e o apoio da tutora Y foram essenciais para que o primeiro contato com as atividades do curso fosse positivo. Muitas vezes, as ideias sobre o uso das mídias fluíram e tornaram-se realidade em minha prática pedagógica, mas sempre há dúvidas sobre sua utilização, o que pode ou não pode, o que está certo ou errado, e tenho certeza que essas dúvidas serão fonte de debates e de muita pesquisa e trabalho. Espero que o curso me dê suporte para fazer algo mais pela leitura e pela educação de nossas crianças e jovens". (Relato da aluna B).

c. Agradecimento

A gratidão foi expressa quando os alunos agradeceram aos colegas e a tutora por terem gostado da discussão e pela contribuição em seu aprendizado, como indica o seguinte relato:

> "Oi colega Z, obrigada pelas contribuições valiosas sobre a parte técnica e sobre termos e nomes de softwares. Com certeza nossas conversas nesse fórum ficam mais enriquecidas com esses esclarecimentos que nos ofereces. Abraços". (Relato da aluna C).

d. Informalidade

Vários termos foram utilizados no ambiente virtual que indicam a utilização da informalidade entre os alunos, tais como: turma, colegas, meninas, olá, gente, pessoal, legal, valeu. A seguir é exemplificada a categoria informalidade, presente no relato do aluno D no fórum da disciplina Material Impresso:

> "Pessoal, tem problema no fórum do Polo de São Lourenço do Sul. Será que esqueceram de abrir as discussões em cada polo? Não consigo publicar no de São Lourenço". (Relato do aluno D).

A partir dos exemplos de relações interpessoais nas subcategorias então elencadas, é possível depreender que nos ambientes virtuais de aprendizagem o papel do professor e do tutor vem sendo redefinido, uma vez que ambos podem compreender a importância de serem parceiros de seus alunos e escritores de suas ideias e propostas, aqueles que navegam junto com os educandos, apontando as possibilidades dos novos caminhos (ALMEIDA, 2003).

Além disso, percebe-se o quanto a linguagem, mais especificamente no que tange à forma de abordagem, é importante na construção das relações. A partir da maneira como os diálogos são estabelecidos, seja individual ou coletivamente, as discussões acabam sendo mais frutíferas – uma vez que os autores sentem-se mais à vontade para expor e trocar ideias – o que retrata a aprendizagem colaborativa. Ainda com base nos depoimentos, infere-se que o tipo de contato feito com o aluno pode garantir a permanência dele no curso e/ou servir de incentivo à realização de trabalhos significativos em termos de aprendizagem.

3.3 Integração de Mídias e Tecnologias na Educação

As mídias representam meios de comunicação destinados a informar e gerar discussões. Rádio, televisão, material impresso, CD, DVD, máquina fotográfica e celular são alguns exemplos de mídias que podem ser utilizadas de modo cooperativo com as tecnologias como Redes Sociais, *Blogs*, *Webquests*, entre outras ferramentas digitais. O desafio na integração das mídias com as tecnologias na educação é promover a formação da autonomia, criticidade, análise, avaliação e criatividade dos educandos (TUFTE & CHRISTENSEN, 2009, p. 98).

Na disciplina de Integração em Mídias na Educação os cursistas foram questionados sobre quais mídias e tecnologias utilizam na escola como apoio pedagógico na elaboração e desenvolvimento das aulas. Cada cursista citou utilizar mais de uma mídia e tecnologia (Figura 1). As mídias mais utilizadas pelos professores cursistas foram jornais (31% = 09 alunos), vídeo e TV (28% = 08), rádio e fotografias (21% = 06), revistas (14% = 04) e filmes, CD, DVD (7% = 02). A maioria dos cursistas (76%) aponta utilizar computador e internet em suas aulas, seguidos por máquina fotográfica digital (31%), celular (17%), *softwares* e filmadora (14%), blogs (7%) e as tecnologias menos utilizadas foram as Redes Sociais e a *Webquest* (3%).

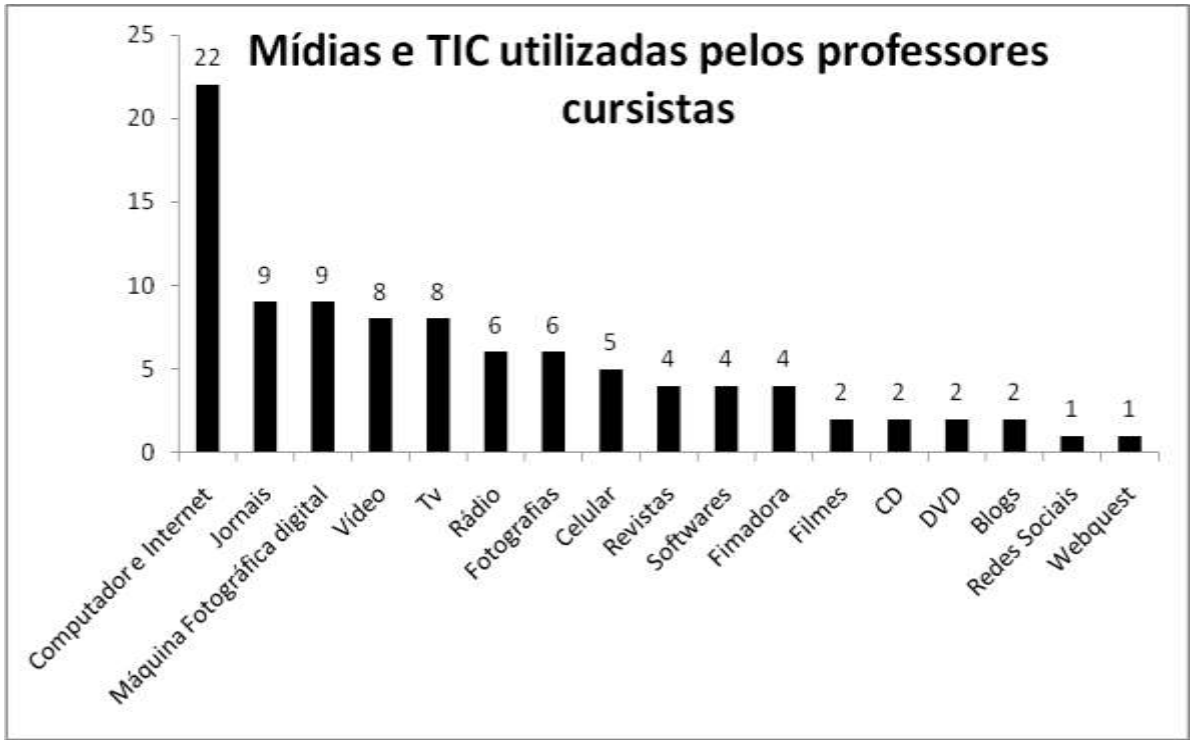


Figura 1: Mídias e Tecnologias utilizadas como ferramentas pedagógicas pelos professores cursistas.

A partir desses resultados (Figura 1) pode-se observar que os cursistas já utilizam mídias e tecnologias em suas aulas, com expressiva adoção do computador e internet como ferramentas pedagógicas. Entretanto, por estarem no início do curso de Especialização em Mídias na Educação, é possível que os alunos apresentem dificuldades em integrar as mídias e as tecnologias de maneira a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

4 Considerações Finais

É importante pensar na incorporação das mídias e das tecnologias na educação com a prévia apropriação e domínio das mesmas por parte dos professores (MATOS et al.; 2007). Esses autores indicam que o perfil do professor, associado à revolução tecnológica, contempla a capacidade de aprender a aprender, a competência para saber agir na sala de aula, as habilidades comunicativas e o domínio da linguagem informacional. Além disso, saber usar meios de comunicação tecnológica e articular aulas com mídias e multimídias e distinguir como, quando e por que são importantes as tecnologias no processo educativo.

Este estudo constatou que os fóruns são as ferramentas mais frequentes nas disciplinas oferecidas no curso, sendo benéficos por estimularem a interatividade entre os participantes, o posicionamento crítico e a autonomia. A pesquisa indica que os professores cursistas utilizam como ferramenta pedagógica no desenvolvimento de suas aulas as mídias (jornais, vídeo, TV, rádio, fotografias, revistas, filmes, CD e DVD) e com grande expressividade as tecnologias (computador e internet), contudo é possível que apresentem dificuldades em integrá-las de maneira significativa. Outro resultado da pesquisa aponta a importância das relações interpessoais nos processos de aprendizagem no ambiente virtual. Nos relatos postados por alunos, tutores e professores foi possível definir as categorias das relações em incentivo, amizade, agradecimento e informalidade.

As ferramentas do AVA podem se mostrar significativas à construção do conhecimento do aluno, principalmente quando as metodologias utilizadas estimularem o processo de

aprendizagem. Além disso, a partir da mediação pedagógica entre professor, tutor e alunos, as relações interpessoais vão se construindo em um AVA, de modo a proporcionar trocas compartilhadas e o fortalecimento do relacionamento dos participantes.

5 Referências

ALMEIDA, M.E.B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BOFF, A. A. **A Formação Continuada dos Professores em EAD: Desafios e Possibilidades.** Revista Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Pesquisa sobre Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental. V. 1, nº 1. UNOESC, Joaçaba. 2011.

MATOS, M. S.; RIVAS, N. P. P. & RIVAS, T. **Um novo desafio para o saber docente: a construção de objetos de aprendizagem em ambientes virtuais**. Relatório de Pesquisa. 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/57200711926PM.pdf. Acesso em 25 jul. 2011.

MORÉ, R. P. C.; COSTA, A. M. C.; TAVARES, G. V.; COSTA, D. de M.; COELHO, T. T.; ARAÚJO, M. S. de. **Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem: relato de experiência com curso de Ciências da Administração a distância da UFSC**. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Balance y Prospectiva de la Educación Superior en la marco de los Bicentenarios de América del Sur. Mar del Plata, Argentina, 2010.

PRETTE, A. D; PRETTE, Z.A.P.D. **Psicologia das Relações Interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. **Mídia – Educação – entre a teoria e a prática**. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 97-118. 2009.

VENTURA, P. P. B. **Relações interpessoais em comunidades virtuais de aprendizagem**. Revista Informática na Educação: teoria e prática. Porto Alegre, v. 13, nº1. 2010.

AÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TRÊS DE MAIO

Sicero Agostinho Miranda[1]
Elaine Corrêa Pereira[2]
Zolde Iloni Lesses[3]

Palavras-chave: Formação de professores; Matemática; Ações Pedagógicas.

Resumo: Este artigo discute ações de Educação a Distância (EAD) vivenciadas a partir do Curso de Licenciatura em Matemática no Polo do município de Três de Maio (RS). A referida pesquisa centra-se em estudar e entender como funciona a Educação à Distância, proporcionando um maior esclarecimento sobre os alcances deste tipo de modalidade de ensino, bem como a importância na formação de professores de Matemática para região. Além disso, busca-se analisar como é constituída a EaD no Brasil nos formatos atuais, bem como entender como o Polo Universitário do referido município foi criado e aderiu aos programas Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Prolicenciatura (PROLIC). Também buscou-se entender como foi constituído o Curso de Matemática, as atividades pedagógicas, perfil dos acadêmicos e a evasão no Curso de Matemática Licenciatura PROLIC.

1. INTRODUÇÃO

Em um cenário complexo, no qual a escola está inserida, perspectivas teóricas, educacionais e políticas se embatem no intuito dar rumos e acesso a educação para todos, a qualificação profissional e o seu papel sociopedagógico. Nesse quadro, emergem possibilidades de aperfeiçoamento, entre eles a Educação a Distância (EaD), uma possibilidade ao alcance da maioria das pessoas.

A evolução desenfreada das tecnologias, a correria do dia-a-dia e a necessidade de capacitação exigida pelo mercado de trabalho, são fatores que contribuem para a ampliação de estudos na área de EaD. Com a metodologia de estudo online, o aluno matriculado pode se organizar de acordo com a sua disponibilidade de horário, bem como escolher onde e como estudar. Além disso, o estudo a distância não se limita a uma sala de aula, cidade e/ou país. A

[1] Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Coordenador de Tutoria Curso de Licenciatura em Matemática FURG/PROLIC, siceromiranda@gmail.com
[2] Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Coordenador do Programa Prolicenciatura na FURG, ecpdmt@terra.com.br
[3] Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática FURG/PROLIC, zolde.lesses@hotmail.com

busca pelo conhecimento ultrapassa as barreiras geográficas, não há limite para a pesquisa dos saberes, onde o aluno é quem decide até onde pretende chegar.

> "... Oportunidade de formação para um maior número de pessoas, independente do espaço físico, possibilita que o professor-aluno planeje seu tempo de dedicação aos estudos, podendo conciliar, da melhor forma possível, as atividades de estudo com as atividades particulares e profissionais, tornar um curso mais significativo e interessante à medida que as atividades estão relacionadas ao contexto da vida real dos cursistas, desencadeando ações em suas práticas diárias e permitir abrangência uma grande extensão territorial". (BATISTA, 2007,p.17-18)

Além das vantagens já citadas, esse tipo de metodologia promove o desenvolvimento da autonomia dos estudos, bem como auxilia na Inclusão Digital. De qualquer lugar que tenha acesso a internet, o aluno de EaD pode acessar a página virtual e conectar-se ao curso. Essa modalidade de aprendizado estimula a autonomia de cada estudante, fazendo-o assumir maior responsabilidade na sua rotina de estudos e busca do conhecimento.

> "A entendermos como um meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz, mas que pressupõe uma relação mediada por meios de comunicação, representações de mídias e conhecimentos mútuos que vão determinar as necessidades desse processo, do aprender..." (LIMA, 1999, p.04).

Muitas foram às lutas em busca do acesso ao Ensino Superior a todos, de possibilidade de cursar um Curso de Graduação, hoje uma realidade possível a EaD. No entanto, nos posicionamos e nos questionamos frente ao papel da EaD neste contexto, pensar para além da oportunidade de estudar, mas também para permanência e continuidade.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

A EaD não é uma modalidade nova, obteve destaque a partir de quando era realizada por correspondências via correio, mas, o processo de ensino, era bastante lento. Como ser uma alternativa que trazia oportunidade para pessoas que não podiam estudar da maneira convencional, a EaD acabou ganhando força. Após a correspondência, foi utilizado o rádio, a televisão (Telecursos) e hoje, o computador com acesso a internet.

Para poder realizar um curso EaD, o aluno precisa ter um computador, conhecimentos básicos de informática, acesso a internet, ter disponibilidade de horário para estudar e muita persistência.

> "... A educação aberta e a distância (EAD) caracteriza–se pelos atos de ensinar e de aprender, quando educadores e aprendizes não estão presentes no mesmo espaço físico, podendo acontecer em tempos síncronos (que exigem a conexão simultânea dos participantes) e assíncronos (que permitem a interação dos sujeitos independentemente de tempo e de espaço), conectados por tecnologias como a

> internet, e modificando a postura do aluno diante do processo de aprendizagem. O aluno passa a ser agente deste processo, pois depende muito do seu interesse e da sua ação para que haja aprendizado. (ESTABEL; MORO, 2006)".

O ingresso em um curso EaD é semelhante aos dos cursos presenciais. É realizado um processo seletivo e, caso o aluno seja aprovado, ele recebe o acesso ao ambiente virtual disponibilizado pela instituição. Além disso, todos os cursos EaD possuem professores e tutores que estão disponíveis para sanar dúvidas dos alunos.

> "... caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos". (BRASIL,2005)

Atualmente os cursos em EaD são ofertados por Universidades Públicas e Privadas do Brasil em diversas cidades. No caso das Universidades Públicas, os cursos são ofertados em Polos situados e mantidos pelas Prefeituras destas cidades. No presente estudo, estamos estudando o Polo Universitário Três de Maio.

3. POLO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS DE MAIO

O Polo Universitário de Três de Maio é uma parceria entre Governo Federal e Governo Municipal, com o objetivo de levar Ensino Superior público e de qualidade para Três de Maio e região, ofertando cursos de graduação e pós-graduação à distância. O mesmo foi criado em 2007 e deste então vários cursos foram ofertados.

Apesar da prioridade do governo criar primeiramente o Programa Prolicenciatura visando a capacitação de professores da Educação Básica, com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada, criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil para expandir a EaD com cursos superiores nas mais diversas áreas do saber.

O Polo Universitário Federal de Três de Maio - UAB simboliza uma verdadeira revolução na ampliação e interiorização do acesso do ensino superior público e gratuito na região. Desde o ano de 2007, 134 alunos concluíram cursos nesse Polo, sendo que 64 fizeram cursos de Graduação, e 70 se formaram em cursos de Pós Graduação. No ano de 2012 o Polo contava com a oferta de 11 cursos, atendendo 295 acadêmicos dos quais 31,8% eram alunos de pós-graduação e 68,3% alunos de graduação (GEORGI, 2012). O mesmo está vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL),

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Atendendo em torno de 30 municípios, sendo que ele abrange toda a região da Grande Santa Rosa (Alecrim, Alegria, Boa Vista do Buricá, Campina das Missões, Cândido Godói, Doutor Maurício Cardoso, Horizontina, Independência, Nova Candelária, Novo Machado, Porto Lucena, Porto Mauá, Porto Vera Cruz, Santa Rosa, Santo Cristo, São José do Inhacorá, Senador Salgado Filho, Três de Maio, Tucunduva, Tuparendi, Santo Ângelo, Sede Nova, entre outros) mais Foz do Iguaçu, Palmeiras das Missões e Derrubadas.

Atualmente possui cursos de graduação: Pedagogia, Física, Agricultura Familiar e Sustentabilidade, Licenciatura em Letras-Espanhol, Licenciatura em Letras-Português, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural. Além dos cursos de pós-graduação: Gestão em Arquivos, Gestão de Organização Pública em Saúde, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Gestão de Polos, Uso da Multimídia na Educação e Sociologia.

3.1. CURSO DE MATEMÁTICA PROLIC/FURG

Para ofertar os cursos do Programa Prolicenciatura, foi formada a REGESD (Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância) no Rio Grande do Sul, por oito instituições públicas e privadas, na qual a FURG em parceria com a UFSM, UFRGS, UERGS e UNISC, atua no Curso de Licenciatura em Matemática, nos polos de Porto Alegre, Santa Cruz do Sul, Santa Maria, Santana do Livramento, Sapiranga, Sobradinho e Três de Maio. No entanto, diploma somente os alunos dos polos de Sapiranga, Sobradinho e Três de Maio, ficando de responsabilidade de outras IES diplomarem os outros polos.

3.1.1. CURSO DE MATEMÁTICA NO POLO DE TRÊS MAIO

O objetivo do Polo Universitário de Três de Maio em oferecer o Curso de Licenciatura em Matemática, está associado à vontade e a filosofia do polo, que tem como meta, contribuir na formação e qualificação de professores, levando em conta, a necessidade de profissionais qualificados nas redes de educação da região. Atualmente, os Cursos de Licenciaturas são oferecidos apenas nas Faculdades Privadas, sendo que além do Polo de Três de Maio, apenas o Instituto Federal Farroupilha oferece este curso gratuitamente, porém, na modalidade

presencial o que dificulta o acesso de muitas pessoas por diversos motivos, entre eles, carga horária excessiva de trabalho.

O Polo Municipal de Três de Maio contempla todas as cidades da Região da Grande Santa Rosa. No ano de 2008, 47 estudantes prestaram vestibulares para o Curso de Licenciatura em Matemática, sendo que destes, 30 foram aprovados e iniciaram o Curso.

O Curso de responsabilidade da FURG foi ofertado entre 2008 e 2012, em parceria com a UFSM, UFRGS, UERGS e UNISC, o que é legalizado pela REGESD. A FURG atua no Curso de Licenciatura em Matemática, nos polos de Porto Alegre, Santa Cruz do Sul, Santa Maria, Santana do Livramento, Sapiranga, Sobradinho e Três de Maio. No entanto, diplomou somente os alunos dos polos de Sapiranga, Sobradinho e Três de Maio, sendo de responsabilidade de outras universidades parceira a diplomação dos outros polos.

3.1.2. PERFIL DOS ACADÊMICOS CONCLUINTES

A maioria dos acadêmicos dos Cursos ofertados pela REGESD dentro do Programa Prolicenciatura foram pessoas de uma faixa etária de idade superior a 40 anos. Não diferente, os acadêmicos matriculados no último semestre do Curso de Matemática Licenciatura, Turma de Três de Maio, tinham uma média de idade aproximada há 51 anos, tendo alunos de 44 a 62 anos conforme ilustrado no gráfico 2.

Gráfico 2- Idade dos Acadêmicos

O Programa Prolicenciatura II foi criado para atender uma demanda de professores que ministravam aulas em escolas públicas de todo o país, mas que não tinham formação na área de atuação. Muitos desses educadores possuem muitos anos experiência no magistério. Os professores/estudantes buscaram cursar as licenciaturas para se adaptar a legislação, alguns buscando uma complementação na formação e outros buscando a titulação para fazer mudança de nível, como consequentemente uma aposentadoria com uma condição financeira um pouco melhor.

Os concluintes do Curso de Licenciatura em Matemática da REGESD, Polo de Três de Maio têm uma média de experiência no magistério, Ensino Fundamental e/ou Médio aproximadamente de 30 anos, variando entre 26 a 34 de experiência, ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3- Experiência no magistério

Muitos desses acadêmicos já atuaram na Educação Infantil, séries Iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas 9 dos 12 concluintes do Curso atuam no Ensino Fundamental, alguns nas séries iniciais outros nas séries finais, também 3 deles atuam no Ensino Médio (ilustrado no Gráfico 4). Sendo que alguns atuam nas duas etapas (Ensino Fundamental e Médio).

Gráfico 4- Etapa de Atuação: Ensino Fundamental ou Médio

Outro fator relevante para a discussão é que a maioria dos professores atuam na Rede pública de Ensino, tanto na Rede Municipal quanto na Rede Estadual (ilustrado no Gráfico 5). Cabe ressaltar que todos os professores que ministram aulas na Rede Particular de Ensino também atual na Rede Pública, pois também era uma das exigências do edital.

Gráfico 5- Tipo de Escola

Os Professores Cursistas do Polo de Três de Maio, assim nominados no Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática REGESD, são do Município de Três de

Maio (RS) ou das mais diversas cidades ao entorno, atuando em escolas situadas na Zona Urbana dos seus municípios e outros, grande maioria, na Zona Rural.

3.1.3. EVASÃO NO CURSO

Em 2008, trinta alunos ingressaram no Curso de Licenciatura em Matemática oferecido pelo Polo Universitário de Três de Maio. Dos trinta alunos que ingressaram no curso, apenas doze concluíram (40% dos alunos).

Vários fatores podem ser apontados para justificar este número elevado de evasão do curso, entre eles, a falta de conhecimento na área de informática, o qual o curso exige muito, falta de tempo, levando em conta que todos são professores de 40 até 60 horas sala de aula. Além das dificuldades já citadas, pode-se dizer que a maior dificuldade encontrada, foi acompanhar os conteúdos na plataforma. Entre os evadidos, mais da metade dos acadêmicos do Curso de Matemática, Polo de Três de Maio evadiram na primeira disciplina, Alfabetização Digital.

Apesar dos altos índices de evasão, não diferente da realidade dos cursos presenciais, podemos também comparar com outros Polos que foi ofertado o Curso, o Polo de Três de Maio foi o que teve o menor índice de evasão, conforme ilustrado no Gráfico 6.

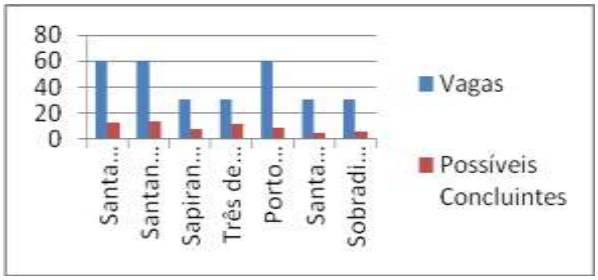


Gráfico 6 – Vagas/Possíveis Concluintes

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento.

Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas

simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

A EaD possibilita a todos os indivíduos a oportunidade de estudar onde, quando, como e com quem quiser. O estudante é responsável pelas suas conquistas. A sua dedicação e força de vontade, é claro, ligadas a um curso de qualidade, garantirão o seu sucesso. Além disso, quando utilizada de forma responsável e consciente, contribui e fortalece o desenvolvimento pessoal e profissional da população.

Enquanto estudantes acadêmicos, somos desafiados a criar, demonstrar e produzir resultados passíveis de avaliações. Como seres humanos, com sentimentos nos desafiamos a viver emoções, conflitos, interpretar o mundo do outro, interferir nele, fazer parte dele, abstrair e projetar singularidades buscando provocar alguém, à arte de viver.

As relações estabelecidas durante a caminhada remete-nos a uma releitura da compreensão do mundo frente o ato de aprender-ensinar. No momento em que se vê frente a frente com esta missão, é que se percebe a grandiosidade do poder das palavras, das ideias e da coragem, sejam elas contidas dentro de nós ou contidas nos livros. Nesta relação teórica e prática, novos questionamentos surgem, e transformam-se em aprendizagem significativas.

Acredita-se, com certeza que a educação é um processo capaz de modificar atitudes, oportunizar e formar consciências. Baseado nesse pensar procurou-se desenvolver um trabalho sério, significativo, dinâmico, envolvente, capaz de qualificar, permitir que o leitor passe a refletir sobre o tema proposto, bem como entender como funciona a Educação a Distancia.

O Curso de Licenciatura em Matemática, ofertado no Polo de Três de Maio, é um exemplo do que ressaltamos no parágrafo anterior, pois o curso oportunizou a formação de nível superior a várias pessoas da cidade e região, que não mais vislumbravam essa possibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, C.A.M; ROPOLI, E.A; MANTOAN M.T.E; FIGUEIREDO, R.V. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**.Brasília/DF, 2007.BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas – SP: Autores AssociadosLTDA, 2009.

BRASIL. Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o Art. 80 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 11/11/2012.

BRASIL. Lei n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11/11/2012.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva. **Capacitação de Bibliotecários com Limitação Visual pela Educação a Distância em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Ciência da Informação, Brasília, v. 35, n. 3. p. 209-217, set./ dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a20.pdf>. Acesso em: 11/11/2012.

CAPES. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Ofício Informações sobre o Polo de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. 2008.

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

FIDALGO, Fernando.S.R; FIDALGO, Nara L. Rocha. **Trabalho docente, tecnologias e educação a distancia: novos desafios?** . , Revista Extra classe, trabalho e Educação; Belo Horizonte, MG. 2008.

GEORGI, Tânia Beatriz; MAI, Ivo; FRITZEN, Noeli Callegano. **Uma gestão de polo democrática, participativa e comprometida com os anseios da sociedade.** Seminários Diálogos em Educação a Distância (1. :2012: Rio Grande). Anais do I Seminário Diálogos em Educação a Distância e XI Encontro para ações em Educação a Distância na FURG (recursos eletrônicos): 26, 27 e 28 de abril 2012/ realização: SEaD- FURG- Rio Grande. Secretaria de Educação a Distância, 2012; 661p.

LIMA, Claudia Maria de; GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves; BARROS, Helena Faria de . **A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da ead na formação pedagógica de professores universitários.** Reunião anual da Anped, Caxambu, 1999.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg**. Educação a Distância – Uma visão integrada.** São Paulo – SP: Cengage Learning, 2008.

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENESES, Crediné Silva de. **Aprendizagem em rede na Educação a Distância.** Porto Alegre – RS: Ricardo Lenz, 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): matemática / Secretaria de Educação Fundamental.. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEREIRA, Elaine Corrêa; MIRANDA, Sicero Agostinho; HAMID, Marisa Musa. **Ações Do Prolicenciatura: Encurtando Distâncias E Diminuindo A Evasão No Curso De Matemática Em Ead Da Furg.** Seminários Diálogos em Educação a Distância (1. :2012: Rio Grande). Anais do I Seminário Diálogos em Educação a Distância e XI Encontro para ações em Educação a Distância na FURG (recursos eletrônicos): 26, 27 e 28 de abril 2012/ realização: SEaD- FURG- Rio Grande. Secretaria de Educação a Distância, 2012; 661p.

PIMENTA. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

Plano Político Pedagógico dos cursos da REGESD. Disponível em: http://www.regesd.tche.br/, acesso em: 16/11/2012.

Projeto Formação Continuada em EaD. Disponível em: http://sigproj1.mec.gov.br/, 23/10/2012.

Projeto Oficinas de Formação Complementar Prolic/FURG. Disponível em: http://sigproj1.mec.gov.br/, acesso em: 25/10/2012.

Site da Secretaria de Educação a Distância da FURG. Disponível em: http://www.sead.furg.br/, acesso em: 28/10/2012.

TONSAK, Indialine Cristina da Silva: **A Importância da Matemática no Desenvolvimento da Educação Infantil. Disponível em:** http://www.cefaprojuina.com/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=512:importancia-matematica-desenvolvimento educacaoinfantil&catid=57:autoria&Itemid=71. Acesso em: 11 de out. de 2012.

Formação Pedagógica do professor na Educação a Distância: reflexões a partir de diferentes leituras e olhares sobre a prática educativa

Marislei da Silveira Ribeiro[4]
Eliane Harter Pires[5]
Sinval Martins Farina[6]

Palavras-chave: docência; formação; educação a distância

Resumo: Resumo: o presente trabalho apresenta reflexões sobre temas relativos à formação pedagógica dos professores que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel, evidenciando questões de análise do contexto sociocultural no qual os educadores estão inseridos, bem como conhecimentos pedagógicos referentes ao ensino e às condições institucionais que permeiam a atuação docente. Com reuniões quinzenais de discussão sobre assuntos sugeridos pelos docentes, pretende-se aprimorar o processo ensino-aprendizagem e padronizar algumas ações educativas, de modo a promover a interação e as trocas de experiências mediante o cruzamento de diferentes olhares sobre educação, culminando com a integração de distintos pontos de vista em prol de um sistema educativo a distância de maior qualidade.

Introdução

A produção do saber requer ações que levem o professor e o aluno a buscar processos de investigação e pesquisa. O paradigma é que vivemos num mundo globalizado e paradoxalmente no notável clima de revolução tecnológica, cultural, científica e epistemológica. Nesse sentido, o advento dessas mudanças desafia o professor da educação a distancia, principalmente na universidade, a procurar e selecionar formas mais contextualizadas de ensinar e aprender.

Assim, por meio de trocas de experiências entre os diferentes docentes, espera-se contribuir para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, especialmente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel, buscando-se construir, integrar e inovar saberes e práticas, mediante leituras de textos, discussões sobre referenciais teóricos e

[4] Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas.
[5] Professora de Séries Iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Elberto Madruga e Gestora dos Ambientes Virtuais do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas.
[6] Professor da Escola Estadual de Ensino Médio Areal e professor pesquisador Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas.

aplicação de vários procedimentos metodológicos. Todo esse movimento tem, por finalidade, desenvolver o aprendizado coletivo e mobilizar o potencial crítico-criativo dos professores, integrando-os em atividades conjuntas de formação permanente.

Procedimentos Metodológicos

A fim de suprir a necessidade de incluir um significativo contingente que desejava atuar na área educativa formal, foi criado o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, que busca pôr em prática um projeto humanizador, possibilitando romper com um sistema educativo massificante, embora sendo dirigido a um grupo numeroso de pessoas. Por essa razão, o CLPD foca suas atividades na aprendizagem como um processo diretamente relacionado à formação de professores. Nessa perspectiva, ao priorizar as aprendizagens, buscam-se mudanças de comportamento e inovações nas metodologias de ensino.

Em vista desses objetivos, professores, tutores e pesquisadores do Centro de Educação a Distância da UFPel, vinculados ao CLPD, optaram-se por reunir-se quinzenalmente para discutir planejamentos de atividades docentes e discentes, bem como questões de pesquisa, métodos de avaliação e outros temas pertinentes à formação docente. Após as reuniões, através de *chats*, os resultados das reflexões são discutidos e repassados para os professores presenciais, que atuam nos polos de apoio. Esses docentes, posteriormente, trabalham em sala de aula os temas já estudados, como uma complementação dos debates realizados no ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

FOTO DE REUNIÃO QUINZENAL DA EQUIPE DOCENTE DO CLPD

Paradigmas da Educação Universitária

A universidade, enquanto uma instituição aberta para o diálogo, tem o desafio de buscar soluções concretas para o presente e o futuro, atendendo as novas necessidades da sociedade atual, ou seja, formar profissionais levando em conta a real demanda social, com senso de justiça, visão humanística e solidária, éticos e criativos. Para Almeida e Pimenta (2011), os professores universitários são os principais responsáveis pela capacitação desses profissionais, tendo a tarefa de não só repassar conteúdos, mas também desenvolver o caráter formativo necessário a um convívio social harmonioso.

Desse modo, a universidade deve constituir-se em uma entidade criadora e estimuladora de criatividade, na qual a análise, a investigação, a reflexão e o questionamento em geral venham a proporcionar inovações significativas em sua comunidade e em seu entorno. Para tanto, torna-se imprescindível que os docentes facilitem e sejam mediadores da mais ampla circulação de ideias, projetos, programas e atividades integradoras que caracterizam a complexidade e a multiplicidade do saber atual. Por consequência, os professores universitários precisam acompanhar os avanços científicos e buscar transmiti-los de forma a interagir com o mundo real que se tem hoje e com as incertezas futuras.

Segundo Formosinho (2011, p.143): "A universidade não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a pesquisa e o ensino de modo a que os conhecimentos obtidos pela pesquisa possam ser incorporados ao ensino". Nessa perspectiva, as pesquisas acadêmicas irão contribuir para a qualificação, melhoria e renovação do processo de ensino-aprendizagem. Mediante a interação professor-aluno, a teoria estará articulada à prática, com uma maior capacidade de contextualizar a aplicação dos conhecimentos, a valorização das trocas de experiências e a pesquisa no âmbito acadêmico.

Morin (2001) sustenta que, se somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, evidentemente a complexidade é aquilo que tenta articular a identidade e a diferença desses aspectos, ao unificá-los por uma redução mutilante. Nesse sentido, compete à universidade estabelecer estudos inter e transdisciplinares que abordem a complexidade dos saberes numa visão mais ampla e mais profunda, afastando-os da compartimentação e englobando-os em disciplinas diversificadas que se complementam e se integram nas múltiplas dimensões epistemológicas.

Entretanto, no cotidiano acadêmico, percebe-se que o ensino separa e isola conhecimentos, afastando os objetos de seus contextos e dividindo a realidade em disciplinas, sem estabelecer uma intercomunicação, apesar de que existam laços e possibilidades de interação entre as diversas áreas do saber. Morin (2006, p.12) ressalta: [...] "o conhecimento torna-se cada vez mais pertinente quando é possível encaixá-lo num contexto mais global. Em contrapartida, se temos um conhecimento muito sofisticado, mas que é isolado, somos conduzidos ao erro e à ilusão".

A comunicação está no centro de todos os saberes. A dialética deve ser substituída pela dialógica, a partir da articulação do simples com o complexo, da ordem com a desordem, do separável com o inseparável. Desse modo, serão superadas as especializações estanques, as quais distanciam os diferentes campos da pesquisa e impedem a sua conexão. Por essa razão, Morin (ibidem) insiste na tentativa do salto em direção ao novo, no abandono das certezas teóricas e na busca de novos paradigmas científicos.

Com outros modelos, a educação se tornará mais ampla e mais profunda, não se diluirá, nem irá fragmentar o conhecimento em parcelas, uma vez que será mais abrangente e mais capaz de interpretar criativa e criticamente crises e problemas não só contemporâneos, mas também futuros. Então, o sistema educativo universitário irá partir da transdisciplinaridade, isto é, da articulação pedagógica de diversas áreas e subáreas do saber.

Reunindo o pensamento plural, multidimensional, haverá aproximações e distinções numa perspectiva do termo *complexus* no seu sentido original: tecido junto. Essa é a reforma do pensamento universitário e a melhor estratégia para romper com velhos dogmas, bem como aceitar a complexidade e as incertezas, tanto em escala local e regional, quanto na esfera planetária.

A Construção do conhecimento na sociedade planetária

A educação universitária conta com a participação cooperativa de todos os envolvidos no processo educativo, estabelecendo parcerias nas comunidades nas quais são oferecidos cursos a distancia. Desse modo, alunos e professores trazem a realidade observada e vivenciada para o universo da pesquisa, problematizando diferentes situações vividas no cotidiano e relacionando-as com as teorias estudadas a fim de que se realizem ações reflexivas e integradoras. Essas atividades supõem a inclusão solidária educadores e educandos, ao

possilbitar a concretização de melhorias sociais, culturais e econômicas, capazes de assegurar a dignidade da pessoa humana (LDB – 1996).

Na sociedade planetária, exige-se uma ação docente diferenciada da praticada tradicionalmente nos meios acadêmicos. Almeida e Pimenta (2011, p. 24) sustentam:

> Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seus sentidos, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente definido e vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa.

Essa competência vai além do domínio do conteúdo e desafia a comunidade acadêmica a provocar e expandir mudanças sociais, considerando que a atuação docente deve resultar da convergência e articulação entre as dimensões científica, investigativa e pedagógica. Por consequência, o educador necessita estar preparado para elaborar projetos, planejar e organizar aulas com metodologias e estratégias didáticas, com o propósito de acompanhar e avaliar o próprio desempenho não só intelectual, mas também o dos alunos em relação as práticas pedagógicas a distancia, sendo capaz de estabelecer o diálogo e a integração.

Dessa forma, o perfil do professor não será construído no vácuo, mas na sua relação com os alunos e demais envolvidos no processo educativo, já que se trata de sujeitos comunicantes, qualificados para aplicar as modernas tecnologias da informação e da comunicação, o que coloca a educação formal num patamar de modernidade e contemporaneidade (PENTEADO, 1998). Assim, o professor transmissor de informações passa a ser substituído por um profissional capacitado em guiar e orientar o aluno para a sua função de agente da própria aprendizagem. Nessa nova situação, a educação superior leva em conta, também, aspectos formativos, uma vez que inclui mais habilidades, competências e atitudes nos seus currículos e nas práticas, produzindo conhecimentos que extrapolam o mundo acadêmico e contextualizam aprendizagens.

Nesse contexto, mostram-se atuais as palavras de Paulo Freire (2011), quando este menciona que faz parte da atuação do educador aceitar riscos e criar condições para que o aluno encontre o seu caminho e possa engajar-se em novas experiências e trabalhos em equipe, responsabilizando-se como ser social. Fundamentando-se numa visão humanística do sistema educativo, todos são aprendentes e constroem o saber mediante a cooperação entre os pares. Nessa linha de pensamento, professores, pesquisadores e tutores têm sido conclamados

a trabalhar em parceria com a comunidade, propiciando aprendizados que se realizam num processo globalizado. Conforme Moran (2000, p.15):

> Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.

Portanto, as transformações da educação dependem, sobretudo, da atuação de professores capacitados, intelectual e emocionalmente, de profissionais curiosos, abertos ao diálogo, às situações inusitadas, visto que aprender é transpor obstáculos, passar de uma incerteza para uma certeza provisória. Enfim, a educação a distancia também viabiliza mais descobertas e sínteses, o que induz os educadores a acreditar que se podem modificar as metodologias tradicionais de ensino, com atividades e ações inovadoras que favorecem a interação e a integração, bem como a criticidade, a reflexão e a criatividade.

Considerações Finais

O Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância é uma modalidade de ensino que possibilita o acesso à formação continuada e o intercâmbio de experiências não só pessoais, mas também coletivas, com uma significativa rapidez nas comunicações e informações. Nesse processo, a educação avançará mais, se os educadores souberem adaptar os programas às necessidades dos alunos e suas comunidades, estabelecendo conexões com o cotidiano e transformando o espaço educativo num *locus* de investigação, onde as contribuições de cada um são valorizadas e as habilidades são desenvolvidas em conjunto. Para tanto, será imprescindível traçar, no coletivo, linhas de ação pedagógica que oportunizem encontros, não só virtuais, mas também presenciais, os quais resultem em aprendizagens colaborativas.

Referências

FORMOSINHO, João**. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In:** PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). **Pedagogia da Comunicação**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, Unesco, 2001.

_____. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal: EDUFRN, 2000.

MORIN, Edgar. **Complexidade e ética da solidariedade. In**: CASTRO, Gustavo. (coord). **Ensaios da Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ESTRATÉGIAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO EM EaD

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO RS

Dilce Eclai de Vargas Gil Vicente[1]

Palavras Chave: institucionalização, educação a distância, polo de apoio presencial.

RESUMO

O presente artigo destaca a situação dos polos de apoio presencial em educação a distância no RS, quanto a avaliação da infraestrutura e institucionalização dos mesmos. A metodologia utilizada contou com um questionário semi estruturado, o qual foi respondido pelos coordenadores de polos de apoio presencial do RS. Os dados coletados possibilitam afirmar que a trajetória de 41,66% dos polos de apoio presencial do RS, estão tornando-se referência no processo de consolidação da institucionalização dos mesmos no Sistema Universidade Aberta do Brasil. A pesquisa resgata os atos legais que normatizaram a oferta de cursos de ensino superior na modalidade a distância em polos de apoio presencial, identifica a situação dos polos de apoio presencial do RS quanto a institucionalização e defende um modelo de gestão de polos fundamentado nos princípios constitucionais da democracia e da qualidade. A maior contribuição deste trabalho está na possibilidade de inspirar outros polos no processo de institucionalização o que pode contribuir na oferta de cursos e na conquista de sua autonomia, através do recebimento de recursos financeiros, através da Lei Federal 12.695 de 25 de julho de 2012 que inclui os polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa "Dinheiro Direto na Escola".

ABSTRACT

This article drafts the situation of the presence supporting poles of RS, as the assessment of infrastructure and the institutionalization of the same. The methodology used included a semi-structured questionnaire, which was answered by the coordinators of presence supporting Poles in RS . The data analysis allows us to affirm that the trajectory of 41,66% of the presence supporting poles in RS serves as a reference in the process of institutionalization of presence supporting Poles in the Open System University of Brazil. The work that rescues the legal acts that regulationed offering higher education courses in the distance mode in presence support poles, identifies the situation of the presence supporting poles of RS as institutionalization and advocates a management model based on the constitutional principles of democracy and quality. The major contribution of this work is the possibility to inspire other poles in the institutionalization process which helps in the articulation of courses and to receive funds through the Federal Law 12695 of July 25, 2012 which includes the presence

[1] Polo Universitário Santo Antônio, localizado em Santo Antônio da Patrulha RS, dilcee@gmail.com

supporting poles of the Open University System in Brazil in financial assistance from the Program "Direct Money in School."

A implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil ocorreu através de um conjunto de atos legais que proporcionaram às Instituições Públicas de Ensino Superior ofertarem cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento, em polos municipais de apoio presencial, mantidos por municípios ou estados.

Cada polo de apoio presencial, habilitado para compor o Sistema Universidade Aberta do Brasil apresenta uma infraestrutura mínima para oferta de cursos na modalidade educação a distância. Esta infraestrutura é avaliada pela CAPES que operacionaliza o Sistema Universidade Aberta do Brasil, e pela Secretaria de Regulação do MEC. O resultado desta avaliação é determinante na articulação de cursos, os quais são ofertados em polos considerados aptos.

O presente artigo identifica a realidade dos polos de apoio presencial do RS quanto a avaliação da infraestrutura e quanto a institucionalização destes, tendo como referência a trajetória do Polo Universitário Santo Antônio, recorte territorial desta pesquisa.

A metodologia utilizada para coleta destes dados contou com um questionário semi estruturado, o qual foi respondido pelos coordenadores de polos de apoio presencial do RS que compõe o Sistema Universidade Aberta do Brasil, no período de outubro a dezembro de 2012.

A pesquisa revela que os polos de apoio presencial do RS apresentam resultados significativos, entre os quais, 63% encontram-se aptos para receber cursos de ensino superior na modalidade a distância e 41,66% são considerados institucionalizados. A trajetória do Polo Universitário Santo Antônio, com todos os atos legais, é semelhante a de vários outros polos de apoio presencial do RS, os quais podem servir de referência neste processo de institucionalização.

A importância deste artigo está na possibilidade em contribuir para que os polos de apoio presencial alcancem a institucionalização. A trajetória percorrida pelo Polo Universitário Santo Antônio mostra que a construção dos atos legais e de um Plano de Gestão foi relevante na manutenção do polo, na concretização de ações, as quais possibilitam, com iniciativa própria do polo, a articulação na conquista para implantação de novos cursos.

Aspectos legais

A educação como direito de todos é um avanço garantido pela Constituição Federal e coloca ao Estado um desafio imenso no sentido de garantir este direito, sob os princípios da gratuidade, gestão democrática e garantia de um padrão de qualidade.

Este desafio, no que se refere a formação de professores está dimensionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 62, o qual define a formação docente em nível superior, em licenciatura de graduação plena, admitindo graduação inferior somente para o exercício da docência nos anos iniciais. A mesma Lei, em seu artigo 80 incentiva o desenvolvimento de programas de educação a distância e em seu artigo 87, incentiva a realização de programas de capacitação de professores em exercício utilizando os recursos da educação a distância.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 estabelece diretrizes no sentido de "melhor aproveitar a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados" e estabelece metas voltadas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância, apoio a pesquisa na área da educação a distância, instalação de núcleos de tecnologia educacional. Todas estas metas contribuem para a criação de um programa de educação a distância adequada às condições tecnológicas do tempo presente.

Em 2005, o Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, regulamenta a o artigo 80 da Lei Federal 9394/96 e define educação a distância como "modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos".

Neste mesmo ano, o edital 1 de 16 de dezembro, realiza chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade a distância para o "Sistema Universidade Aberta do Brasil". Neste edital, o polo constitui-se de uma "estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso" com infraestrutura física e logística organizada pelo proponente e com demonstrativo de sustentabilidade financeira. Os polos selecionados passam a incluir o Sistema Universidade Aberta do Brasil pela formalização dos

Termos de Cooperação Técnica. Os cursos são propostos pelas instituições federais de ensino superior que compõe o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Em 2006, o Decreto Nº 5.800 de 8 de junho de 2006, institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil voltado para o desenvolvimento da modalidade educação a distância, com objetivo de interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior a distância, oferecidos por instituições públicas de ensino superior em articulação com polos de apoio presencial.

Em 2007, o Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007, altera o Decreto 5.622 de 2005, agregando ao ato de credenciamento da instituição de ensino superior na modalidade a distância, os endereços dos polos de apoio presencial com avaliação in loco, tornando o polo uma unidade operacional para o desenvolvimento de atividades administrativas e pedagógicas relativas a cursos e programas ofertados a distância.

Santo Antônio da Patrulha-RS, município proponente de polo de apoio presencial, passa a integrar a Universidade Aberta do Brasil pelo edital 1, conhecido como polo UAB1, e assim, capaz de receber cursos de diferentes instituições federais de ensino superior. A formalização do Polo acontece pelos Acordos de Cooperação Técnica firmado entre Ministério da Educação, Prefeitura Municipal de Santo Antônio da Patrulha, Universidade Federal de Rio Grande-FURG e Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. O início do funcionamento do Polo dá-se em abril de 2007 com serviços de secretaria e em agosto de 2007 com a oferta de cursos.

A caminhada de construção do Sistema Universidade Aberta do Brasil e criação de novos Polos passou por novos editais como o edital 2/2006, UAB 2 e hoje, pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil é operacionalizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, através da Portaria MEC Nº 318 de 2 de abril de 2009 e conta com 49 IPES e 778 polos de apoio presencial. No Rio Grande do Sul são 46 polos, sendo 45 propostos pelos respectivos municípios e 1 proposto por Instituição de Ensino Superior, ainda em fase de regularização, conforme dados de 18 de outubro de 2012, publicado no Ambiente de Trabalho dos Coordenadores de Polos- ATUAB.

A institucionalização dos polos de apoio presencial no RS

Em 2007, ao iniciar o funcionamento dos Polos UAB 1, a principal meta dos proponentes foi criar as condições adequadas de infraestrutura dos polos de apoio presencial para receber cursos, de nível superior, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, cumprindo assim, os Termos de Cooperação Técnica. Esta meta é perseguida, pelos mantenedores de polos, nestes seis primeiros anos do Sistema Universidade Aberta do Brasil e avaliada de forma sistemática pela CAPES. Os resultados da última avaliação de polos foram socializados no ATUAB pela DED/CAPES e podem ser observados na Tabela 1:

	Situação AA	**%**	**Situação AP**	**%**	**Situação NA**	**%**	**Situação FR**	**%**
Polos Brasil	329	42,5%	283	36,5%	113	14,6%	50	6,5%
Polos RS	29	63,0%	16	34,8%	0		1	2,2%

Tabela 1. Avaliação de polos de apoio presencial no RS, dados do ATUAB em 18/10/2012.

Na situação "AA", apto estão a grande maioria dos polos de apoio presencial, no Brasil como um todo ou especificamente o RS. Nesta situação encontram-se os polos de apoio presencial que conseguiram vencer todas as exigências no que se refere a infraestrutura para oferta de cursos de nível superior a distância. Percebe-se que no RS o número de polos aptos é bastante significativo, o que não diminui a necessidade de investimentos em infraestrutura, pois a condição inicial para ofertar cursos é estar apto.

Em pesquisa realizada com 43 coordenadores de polos do RS nota-se que a Lei de Criação foi o primeiro passo para institucionalização os polos de apoio presencial (Tabela 2):

Polos RS entrevistados	**Polos RS Responderam entrevista**	**Lei de Criação**	**%**	**Orçamento anual**	**%**
43	36	35	97,22	30	83,33

Tabela 2. Institucionalização dos polos de apoio presencial no RS, dados de entrevista com coordenadores em dezembro de 2012.

Percebe-se que a ampla maioria dos polos de apoio presencial do RS possui orçamento na Lei Orçamentária Municipal, o que permite a manutenção dos mesmos.

A mesma pesquisa mostra, também, que os mecanismos de gestão democrática necessitam ser revitalizados, uma vez que, conforme observa-se na Tabela 3, apenas 41,66% dos polos que responderam a entrevista têm Conselho Gestor em funcionamento. Metade possui Regimento Interno e 55,55% têm Plano de Gestão.

Polos RS entrevistados	**Polos RS Responderam entrevista**	**Conselho Gestor**	**%**	**Regimento Interno**	**%**	**Plano de Gestão**	**%**
43	36	15	41,66	18	50	20	55,55

Tabela 3. Institucionalização dos polos de apoio presencial no RS, dados de entrevista com coordenadores em dezembro de 2012.

A experiência como coordenadora do Polo Universitário Santo Antônio mostra que a existência de um Plano de Gestão qualifica as ações do Polo, uma vez que dá voz aos alunos e tutores, possibilita a constante reavaliação das metas e a permanente avaliação do polo em toda a complexidade de seu funcionamento.

Institucionalização do Polo Universitário Santo Antônio

Institucionalizar significa dar forma institucional, ou seja, criar uma instituição, implica em construir regras. O polo de apoio presencial é um espaço novo que deve ser institucionalizado, ganhar formato de Instituição, para oferecer o apoio administrativo e pedagógico na oferta de cursos na modalidade educação a distância.

O Polo Universitário Santo Antônio, assim denominado pela Lei Municipal Nº 5.300 de 19 de setembro de 2007 inicia uma caminhada diferenciada desde sua criação. A mesma Lei que cria e denomina o Polo Universitário Santo Antônio, também cria o Núcleo de Tecnologia Educacional, com objetivo de realizar formação continuada em informática para os professores da rede municipal. Outro diferencial está na oferta de cursos que desde 2008 inclui a Rede e-Tec Brasil.

Hoje, o polo Universitário Santo Antônio é polo de apoio presencial para UAB e e-Tec e mantêm equipamentos e profissionais especialmente para o Núcleo de Tecnologia Educacional, sob a mesma coordenação.

A partir do início de funcionamento deste Polo, reuniu-se uma comissão de tutores e funcionários para organizar o Regimento Interno com objetivo de regulamentar a organização,

a estrutura e o funcionamento do mesmo. Este Regimento Interno, aprovado pelo Decreto Municipal 669 de 14 de setembro de 2009, instituiu o Conselho Gestor do Polo Universitário Santo Antônio com a representação de tutores, estudantes e funcionários, eleitos pelos seus pares e com mandato de um ano, inicialmente. Após modificação neste Regimento, o mandato passa para dois anos. Institui também o diretório acadêmico dos estudantes das diferentes Instituições que ofertam cursos no Polo.

O Decreto Municipal 1.691 de 6 de dezembro de 2012, atualiza a composição do Conselho Gestor do Polo Universitário Santo Antônio, gestão 2011-2013, com dois representantes dos tutores, dois representantes dos estudantes, um funcionário, eleitos pelos pares, um representante da administração municipal, indicado pela administração municipal e o coordenador do Polo, membro nato.

As atribuições do Conselho Gestor são focadas em questões administrativas e pedagógicas, com reuniões mensais registradas em ata de livro próprio para este fim.

Uma das ações mais significativas do Conselho Gestor do Polo foi a elaboração do Plano de Gestão, aprovado pelo Conselho em ata de 25 de agosto de 2011. Este Plano foi resultado de uma avaliação do Polo realizada em assembléias de estudantes e de entrevista realizada com cada estudante em momentos presencias, com a participação dos tutores presenciais que coordenaram esta fase do trabalho. A tabulação dos dados permitiu construir um perfil dos estudantes dos cursos UAB e outro perfil para estudantes e-Tec, diagnosticar questões a serem melhoradas na estrutura do Polo e traçar metas a serem alcançadas.

A organização do Plano de Gestão está dividida em três momentos principais: o contexto, o diagnóstico e os objetivos e metas. No contexto foi caracterizada a educação em geral, a educação municipal em Santo Antônio da Patrulha, as possibilidades trazidas pela educação a distância, o Polo Universitário Santo Antônio com sua estrutura, funcionários e instituições federais de ensino. No diagnóstico foi elaborado o perfil dos estudantes com dados e gráficos construídos com base nas entrevistas. Nos objetivos e Metas foram elaborados eixos temáticos que nortearam a reflexão e sugestões apontadas por todos os envolvidos.

É possível destacar que, no eixo infraestrutura do Polo, as metas traçadas para ampliar e qualificar os espaços, atualmente, estão em fase de finalização. No eixo Polo e comunidade, há permanente integração através da participação em projetos da comunidade de forma

propositiva, mobilizadora e incentivadora. No eixo formação acadêmica e profissional, foram estabelecidas parcerias com onze instituições federais de ensino ofertando cursos no Polo. Neste eixo, existe o projeto de vivências na França possibilitando um ensaio de intercâmbio internacional, rompendo barreiras na educação a distância e a oferta de cursos técnicos em diferentes áreas e serviços. No eixo formação continuada, foram conquistados resultados significativos com o projeto de formação continuada em informática na educação. Este projeto possibilitou a utilização de recursos da educação a distância como o *Moodle*, na sala de aula presencial do ensino fundamental. A formação continuada dos tutores presenciais foi realizada no *Moodle* e permitiu que os tutores presenciais tivessem as permissões de professor, na criação de cursos, configurando-lhes a um domínio de informática para além de usuários comuns. No eixo plano de mídias, foram realizados programas de rádio semanais com a participação de estudantes de cada curso discutindo a modalidade educação a distância e temáticas locais ligadas aos cursos, entre outras ações propostas no Plano.

As ações do Polo Universitário Santo Antônio, constantemente avaliadas pelos estudantes, tutores e funcionários teve como resultado alguns prêmios, como o "Prêmio Gestor Público 2010" recebido pelo prefeito municipal de Santo Antônio da Patrulha. No decorrer dos seis anos de funcionamento, o Polo Universitário Santo Antônio concorreu e foi contemplado com oito prêmios, em âmbito estadual.

Novos desafios, portanto, se somam as conquistas realizadas e ao grande desafio de manter a qualidade da estrutura e dos serviços do Polo Universitário Santo Antônio.

No ano de 2012, uma nova possibilidade para manutenção dos polos de apoio presencial torna-se realidade com a aprovação da Lei Federal 12.695 de 25 de julho de 2012 que inclui os polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa "Dinheiro Direto na Escola". Isto desafiou o Polo a organizar a unidade executora.

A decisão do Conselho Gestor foi criar uma Associação para tratar exclusivamente das questões financeiras. Em outubro de 2012 foram realizadas várias reuniões do Conselho Gestor do Polo para construir o Estatuto Social da Associação e, convocada uma assembléia geral para compor a diretoria e aprovar o Estatuto Social. Vencidas as questões burocráticas foi criada a Associação Polo Universitário Santo Antônio – APUSA, com 68 sócios fundadores, diretoria, Estatuto Social e CNPJ fornecido pela Receita Federal. Este Polo

encontra-se em condições legais para participar do apoio financeiro da União, através do Programa Dinheiro Direto na Escola.

O Polo Universitário Santo Antônio cumpre todas as exigências legais para constituir-se como instituição de apoio ao ensino a distância, a saber: infraestrutura avaliada como AA, previsão orçamentária anual de recursos para manutenção e serviços de apoio, Certidão atualizada de propriedade do imóvel, Acordo de Cooperação Técnica com Universidades parceiras, Lei de criação, Regimento Interno[2], Conselho Gestor em funcionamento, Plano de Gestão que orienta as ações, Diretório Acadêmico em implantação, Associação do Polo Universitário Santo Antônio- APUSA com finalidade de apoio financeiro e de manutenção da estrutura e equipamentos do Polo.

Modelo de gestão defendido

Como já foi mencionado, o polo de apoio presencial é um espaço novo, compartilhado por várias Instituições de Ensino Superior, mantido por outra instituição, que no caso, é a Prefeitura Municipal de Santo Antônio da Patrulha e que integra um Sistema operacionalizado por outra Instituição, a CAPES. Toda esta complexidade de relações que se estabelecem, pode imobilizar o coordenador de polo e reduzi-lo a um zelador da infraestrutura. A defesa é de cuidado e manutenção sim, pelo espaço físico, mas também pela construção e de transformação deste espaço de apoio administrativo e pedagógico, em um espaço educacional com identidade, com iniciativas próprias e com comprometimento pela aprendizagem dos estudantes dos cursos ofertados. Para esta construção é necessário rever o papel do coordenador de polo e do tutor presencial, tornando-os mais pedagógicos.

Voltando aos princípios constitucionais da gestão democrática e da garantia de um padrão de qualidade, parece ser, estes, os desafios da gestão dos polos de apoio presencial.

A gestão democrática realizada com a participação dos atores envolvidos, organizada pela existência e funcionamento do Conselho Gestor do polo de apoio presencial e com processos de avaliação interna realizada de forma sistemática, em assembléias, permitindo a

[2] Os documentos: Regimento Interno do Polo Universitário Santo Antônio, Plano de Gestão e Estatuto Social da APUSA encontram-se publicados no endereço www.polosap.com.br

revisão na tomada de decisões e a qualificação dos espaços e serviços, além da avaliação externa.

Para Cury

> A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam "cidadãos ativos" participantes da sociedade como profissionais compromissados (2007, p 489).

A garantia da qualidade na oferta de cursos depende de muitos fatores, alguns ligados as Instituições que ofertam os cursos, outros ligados aos discentes e outros, ligados ao polo de apoio presencial. É possível destacar, que por parte do polo de apoio presencial, a estrutura física é um dos fatores significativos. Porém, outros fatores são também muito importantes, como: conhecimento sobre a proposta do curso, revisão do papel dos tutores junto com a instituição ofertante, estudo sobre as causas do abandono de muitos estudantes e as estratégias construídas para fortalecer a permanência dos mesmos, institucionalização do polo de apoio presencial, a qualidade da atenção na prestação de serviços no polo de apoio presencial, o comprometimento com a aprendizagem dos estudantes, perfil do estudante e a formação continuada dos tutores presenciais.

Certamente, muitos outros fatores têm influência sobre a qualidade dos cursos. O objetivo aqui é compartilhar algumas influências que o polo de apoio presencial pode ter no sentido de contribuir com a qualidade dos cursos.

Considerações finais

A legislação atual condiciona a oferta de cursos de ensino superior na modalidade a distância a existência de polos de apoio presencial, os quais devem ter uma infraestrutura adequada e avaliada pela CAPES. No RS 63% dos polos são considerados aptos, o que significa que a maioria dos polos já venceu todas as exigências e apresentam as condições adequadas para esta oferta. Outros 34% apresentam pendências a resolver, as quais impedem a oferta de novos cursos.

O processo de institucionalização do polo de apoio presencial conta com atos legais que criam e regulamentam o funcionamento dos polos. A lei de Criação dos polos é um ato fundamental já conquistado por 97,22% dos polos do RS.

A existência de orçamento para manutenção dos polos oferece segurança para manter a infraestrutura em funcionamento e para manter os serviços de apoio necessários ao atendimento dos estudantes. 83,33% dos coordenadores de polos declaram ter este recurso planejado a cada ano em Lei Orçamentária do município.

A existência de Conselho Gestor do Polo, Regimento Interno e Plano de Gestão, documentos importantes no processo de institucionalização dos polos, foi avaliado, na pesquisa, como aspectos a melhorar nos polos de apoio presencial do RS que ainda não elaboraram estes documentos.

O Conselho Gestor, elemento fundamental, para uma gestão compartilhada, e, também, para recebimento de recursos do Governo Federal, está em funcionamento em 41,66% dos polos.

Entende-se que todos os polos de apoio presencial devem apresentar condições mínimas em termos de infraestrutura para oferta de cursos na modalidade a distância e a documentação legal que comprove sua institucionalização, assim como 41,66% dos polos do RS. Porém, é a gestão do polo de apoio presencial que pode ir além de sua institucionalização e ultrapassar as questões legais e de infraestrutura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 10 jan. 2001.

DECRETO. Ministério da Educação Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

DECRETO. Ministério da Educação Nº 5.800 de 8 de junho de 2006.

DECRETO. Ministério da Educação Nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007.

DECRETO. Ministério da Educação Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação.** RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145, acessado em 8 de janeiro de 2013.

ESCOLHA PROFISSIONAL E O PERFIL DOS ACADÊMICOS DE ADMINISTRAÇÃO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA DA FURG: UM ESTUDO COMPARATIVO

Rogério Piva da Silva[3]
Márcia Alonso Piva da Silva[4]
Ricardo Gautério Cruz[5]

Palavras-chave: Escolha Profissional, Educação Superior, Ensino à distância.

Resumo: A atividade profissional é fundamental para a constituição do sujeito e reprodução da sociedade. Por outro lado, o processo de ensino-aprendizagem, no modelo à distância, apresenta novos desafios e mudanças substanciais na maneira de se produzir conhecimento. Desta forma, neste estudo analisaram-se dados socioeconômicos dos acadêmicos do curso de Administração à distância da Universidade Federal do Rio Grande, com o intuito de traçar seu perfil, fazendo uma análise comparativa com o modelo presencial. Trata-se de um estudo quantitativo, no qual se utilizou de tratamento estatístico na análise dos dados, obtidos de questionário e fontes secundárias. Os resultados demonstram que os acadêmicos da modalidade à distância possuem uma média de idade superior aos do presencial, 63% são responsáveis por seu sustento. Além disso, apenas 11% são oriundos de escolas particulares, ao passo que 25% no presencial provém destas instituições. Mais de 50%, por sua vez, são filhos de pais com grau de instrução inferior ao ensino fundamental e 31% afirmaram que o fizeram basicamente por ser um curso virtual, indicando que a educação à distância, além de levar a possibilidade de qualificação profissional às mais distantes regiões do país, beneficia um público que está entre as camadas mais necessitadas da população.

1. Introdução

Conhecer os determinantes sócio-histórico-culturais que balizam as escolhas do indivíduo (dentre elas, a escolha profissional) é motivo de ocupação de diversos ramos da ciência: Educação, Sociologia, Psicologia, Economia, dentre outras.

Feris e Albernaz (2004) acreditam que tal conhecimento seja determinante, no âmbito universitário, para intervenção em sala de aula, na construção e reconstrução do conjunto de crenças e valores pertinentes ao ambiente acadêmico e à sociedade. Desta forma, as autoras entendem que seja necessário situar a questão da escolha profissional num contexto sócio-histórico global e mundial, em que se considere a natureza do processo de opção.

[3] Professor Associado do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, piva_furg@hotmail.com
[4] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, marciaapiva@hotmail.com
[5] Doutorando em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ricardocruz@hotmail.com

Também, para Lisboa e Souza (2000), é fundamental que a escolha profissional seja encarada como um processo de construção de projetos vocacionais, ou de projetos de vida, que precisam estar em sintonia com as condições concretas para o exercício profissional, além de inserido em um processo educacional em constante reconstrução. Nessa ótica, tal situação se introduz em um sistema de relações e retro-alimentações multifacetado, onde o processo educacional é tido como fenômeno que, ao mesmo tempo em que influencia, sofre influência do meio no qual está implantada.

No centro destas interações – e, em relação direta com a questão educacional – destaca-se o trabalho, como "atividade meio" através da qual o indivíduo relaciona-se com seus pares e com a natureza, provendo as condições necessárias à reprodução social. Analisados de forma mais profunda, educação e trabalho transcendem a função de reprodução social, e passam a operar de forma intersubjetiva, determinando a posição do indivíduo no grupo, ou seja, seu status, sua identidade social.

Por outro lado, educação e trabalho também são um fator importante quando se fala em crescimento ou desenvolvimento econômico de uma região ou país. Conforme Jones (2000), os principais fatores que afetam a produtividade de uma economia são a taxa de capital investido em produção, a tecnologia disponível e o capital humano empregado. Dentre estes, tecnologia e capital humano são função direta dos investimentos em educação.

Sen (2000), por sua vez, relaciona educação ao desenvolvimento econômico do indivíduo, argumentando que a pobreza não deve ser medida apenas pela inadequação do nível de renda individual, mas em função da possibilidade das pessoas em desenvolver e aplicar suas potencialidades. Nesta perspectiva, a escolha do curso de graduação (escolha profissional, projeto vocacional, ou projeto de vida) tem íntima relação com a possibilidade de desenvolvimento e aplicação das potencialidades do indivíduo e com seu "sucesso" na vida. Esta escolha, como se verá no decorrer deste trabalho, tem vários fatores determinantes. Entretanto, é fundamental a existência de meios para obter-se a formação necessária para alcançar a tão almejada profissão.

Com a facilidade de serem realizados em qualquer lugar do planeta, onde exista uma conexão com Internet, os cursos à distância, desde 2005, tiveram um forte crescimento. Segundo dados do MEC (2009), mais de um milhão de alunos estão fazendo graduações nesta modalidade de ensino em 108 instituições. A maioria delas privada. A Universidade Aberta

do Brasil (UAB), responsável pelo ensino à distância entre as instituições públicas de Ensino Superior Federais, deverão contar com aproximadamente 800.000 alunos no ano de 2013 (UAB-CAPES, 2011).

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com o objetivo de levar oportunidade e conhecimento aos pontos mais distantes da região, realizou, no ano de 2006, o primeiro concurso Vestibular para o curso de Administração na modalidade à distância em cinco Pólos – com trinta vagas em cada um deles - constituídos nas cidades de São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha e Mostardas. Por ser uma forma recente de educação, torna-se primordial procurar conhecer o estudante que procura formação ou aprimoramento através deste tipo de estudo. Portanto, o objetivo deste trabalho está nas causas que os levam a optar pelo curso / profissão de Administração, bem como conhecer suas origens, idades, base socioeconômica e cultural. Também pretende-se identificar se existem diferenças entre os estudantes do curso presencial e do curso à distância e, em caso positivo, quais são e porque existem.

2. Escolha Profissional e a Modalidade de Ensino à Distância

O mundo do trabalho vem sofrendo drásticas transformações durante o processo de evolução dos seres humanos e de suas formas de se organizarem em sociedade. Atualmente, o indivíduo pode escolher (em tese) qual profissão seguir, que tipo de trabalho desenvolver, e para quem vender sua força de trabalho.

Este novo estado das coisas colocou o homem moderno em uma nova situação. Um dos problemas importantes do homem é a escolha de uma ocupação dentro do mundo diversificado do trabalho. Não se trata apenas de escolher uma ocupação, mas de acertar na escolha para acertar na vida (MATTIAZZI, 1974). Surge, então, uma nova problemática a ser analisada pelas ciências sociais: Quais os determinantes da escolha profissional? Quais são os fatores que levam o indivíduo a optar por uma determinada carreira em detrimento de todas as outras? Na busca por sanar esta inquietação, Bock (2001) afirma haverem sido formuladas diversas teorias, as quais se dividem em três grandes blocos, quais sejam: i) as Teorias Psicológicas; ii) as Teorias Não-Psicológicas; e, iii) as Teorias Gerais.

As Teorias Psicológicas tem como característica “concentrarem-se no indivíduo, afirmando que a escolha vocacional é determinada, principalmente, pela dinâmica de suas

características psicológicas" (PIMENTA, 1981, p.29). Já as teorias não-psicológicas atribuem o fenômeno da escolha a fatores externos ao indivíduo. No âmbito destas, destaca-se a Teoria Econômica, segundo a qual os indivíduos buscam ocupações que lhe tragam maiores benefícios – principalmente, de cunho financeiro. Desta forma, o salário passa a ser considerado como fator que explica a distribuição dos indivíduos pelas ocupações.

Neste contexto, as desigualdades na distribuição dos indivíduos pelas ocupações são determinadas pelos seguintes fatores: "a) há ignorância, por parte dos indivíduos, sobre as vantagens e desvantagens salariais das diferentes ocupações; e, b) o custo para aquisição de capacidade para diferentes ocupações é variável" (PIMENTA, 1981, p.27).

Mas a escolha da profissão depende também de outras variáveis, como o prestígio da ocupação (status), a empregabilidade e as características do próprio trabalho. Assim, para a Teoria Sociológica, a escolha profissional é influenciada pela sociedade onde o indivíduo está inserido. Dentre os determinantes sociais que balizam a escolha, destacam-se "cultura (ocidental, oriental, eurasiana); subcultura (região geográfica, classe social, antecedentes raciais); comunidade (grupo de pares, grupo étnico); ambiente imediato (família, escola)" (PIMENTA, 1981, p.28).

Quanto as Teorias Gerais, estas defendem a múltipla determinação, buscando unir fatores da Psicologia, da Economia e da Sociologia. Isto é, defendem que as aptidões, a hereditariedade, o traço de personalidade, a cultura e a experiência, são fatores que atuam na determinação do interesse pelas diferentes profissões, mas nenhum tem um papel determinante. Por outro lado, a necessidade de meios capazes de permitir aos indivíduos alcançarem os objetivos traçados quando da definição sobre a profissão a seguir, pode ser um impedimento a sua concretização. A distância dos centros de formação em relação à residência pode ser um desses impedimentos. Entretanto, em alguns casos, o surgimento dos cursos profissionalizantes, de graduação e pós-graduação na modalidade à distância pode proporcionar a alternativa que faltava para a realização da meta delineada por muitas pessoas.

Embora para muitos pesquisadores seja verdadeira a afirmação de Kuhn (1994), que "a ciência é construída a partir de modelos e paradigmas, havendo resistência tenaz às mudanças dos mesmos", pode-se justificar a aversão que alguns deles têm a esse "tipo" de educação. Muitos se baseiam na opinião de Garcia (1972) ao assegurar que as relações sociais, oriundas da interação do processo de aprendizagem professor-aluno, fazem parte do conteúdo.

Mesmo assim, no Brasil, segundo o MEC (2009), o Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação. Tinha como objetivo a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade.

Para a consecução do Projeto UAB, o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação a Distancia – SEED – lançou o Edital N° 1, em 20 de dezembro de 2005, com a Chamada Pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para a UAB.

Os pólos de apoio presencial são criados e mantidos pelos municípios e estados. Cada pólo pode receber cursos à distância de diferentes instituições, permitindo atender a todo o território nacional, com a interiorização do ensino superior. Assim, qualquer indivíduo que possa e queira desenvolver suas habilidades e/ou formação, independente do local onde resida, com ou sem proximidade dos centros de ensino, tendo simplesmente um acesso a Internet, concretizam sua escolha quanto à profissão.

3. Metodologia

Para que os objetivos do estudo fossem alcançados, foi realizada uma pesquisa, por meio do raciocínio dedutivo, da pesquisa descritiva, documental, no intento de obter informações de caráter quantitativo sobre os alunos dos cursos de Administração presencial e modalidade à distância. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico.

Em relação à classificação da pesquisa, este estudo pode ser categorizado quanto aos objetivos como pesquisa descritiva. Segundo Koche (1997), a pesquisa descritiva não-experimental estuda as relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno sem manipulá-las.

Mattar (1997) afirma: a pesquisa descritiva é utilizada quando o propósito for: (I) Descrever as características de grupos. Por exemplo, obter um perfil dos consumidores, através de sua distribuição em relação a sexo, faixa etária, nível educacional, nível

econômico, preferências e localização; (II) Estimar a proporção de elementos numa população específica que tenham determinadas características ou comportamentos; (III) Descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis.

Como instrumento de coleta de dados, no presente trabalho, optou-se pelo uso de questionário não identificado e por adesão, contendo perguntas abertas e outras fechadas. Questionário, de acordo com Malhotra (2001), é uma técnica estruturada para coleta de dados que consiste em uma série de perguntas escritas ou orais que um entrevistado deve responder. Com relação aos dados, foi feito tratamento estatístico simples.

Neste estudo também se utilizou de fontes secundárias, que, segundo Malhotra (2001), são dados colhidos para uma finalidade diferente daquela do problema em pauta. Os dados primários, em contrapartida, são coletados ou produzidos com a finalidade específica de resolver o problema de pesquisa. Os dados secundários utilizados neste estudo foram coletados pela Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

4. Análise de Dados

Sustentando-nos no aporte teórico até então exposto, analisamos alguns aspectos relacionados ao perfil dos acadêmicos do curso de Administração modalidade presencial e à distância da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Para tanto, utilizamos dados coletados na sala de aula (durante a aula presencial no curso à distância), junto aos aprovados no processo seletivo de ingresso aos cursos de graduação "Vestibular 2006". Cada aluno teve 30 (trinta) minutos para preencher o questionário, que foi respondido por cerca de 90% dos alunos, das duas modalidades. As tabelas abaixo foram elaboradas pelos autores.

Tabela 01: FAIXA ETÁRIA

	de 18 a 25 anos	de 26 a 30 anos	de 31 a 40 anos	de 41 a 50 anos	mais de 50 anos
UAB	38%	18%	22%	19%	3%
PRESENCIAL	87%	8%	3%	1%	1%

A tabela 01 apresenta os dados referentes à faixa etária e demonstra que 87% dos estudantes do curso presencial são jovens com idades entre 17 e 25 anos, enquanto que, no curso à distância apenas 38% estão neste grupo etário. Em relação ao gênero observa-se uma

pequena variação a maior para os homens, 57% a 43% no curso à distância, e 48% a 52% a favor das mulheres no presencial.

Tabela 02: ESTADO CIVIL					
	Solteiro	Casado	União estável	Viúvo	Separado ou divorciado
UAB	52%	39%	6%	0%	3%
PRESENCIAL	90%	4%	4%	2%	0%

Em relação ao estado civil do curso à distância, 39% são casados, já no presencial, 90% são solteiros e apenas 4% são casados, de acordo com tabela 02.

Tabela 03: PESSOAS COM ATIVIDADE REMUNERADA NA FAMÍLIA			
	De 1 a 2 pessoas	De 3 a 4 pessoas	Mais de 4 pessoas
UAB	65%	30%	5%
PRESENCIAL	68%	26%	6%

No que se refere ao número de pessoas que compõem a unidade familiar, tanto os alunos do curso presencial, como os da modalidade à distância possuem estrutura familiar semelhante, com famílias compostas em média por 4 pessoas, com no máximo 2 pessoas com atividades remuneradas (65% UAB e 68% presencial), tabela 03.

Tabela 04: RENDA FAMILIAR (em relação ao Salário Mínimo vigente em 2006)						
	Até 1	De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 20	Acima de 20	Não opinaram
UAB	9%	58%	20%	13%	0%	1%
PRESENCIAL	3%	26%	45%	26%	0%	0%

Para 67% dos estudantes UAB, a renda familiar, conforme tabela 04, é de até 5 salários mínimos, ao passo que, na modalidade presencial, a renda de 71% supera os 6 salários mínimos.

Tabela 05: PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO SEU SUSTENTO						
	Pai	Mãe	Cônjuge	Avó	Sustento próprio	Outra pessoa
UAB	22%	5%	8%	0%	63%	3%
PRESENCIAL	49%	24%	0%	0%	24%	3%

Em relação à origem dos proventos que sustentam o acadêmico, nota-se uma grande disparidade entre os cursos à distância e presencial. A maioria dos estudantes UAB são responsáveis pelo seu próprio sustento, 63%, conforme observa-se na tabela 05. Entretanto, no presencial, 73% dos alunos afirmam ser sustentados pelos pais.

Quanto à formação, em geral, os estudantes são oriundos de cursos regulares feitos em escolas públicas. Embora exista um pequeno percentual de 5% dos aprovados no processo seletivo UAB que foram "diplomados" através do processo supletivo. No tocante ao ensino médio (antigo 2º grau), as proporções se mantêm quase que inalteradas, a não ser no que se refere ao ensino supletivo, onde 10% dos estudantes UAB passaram a maior parte dos seus estudos, de acordo com tabela 06.

Tabela 06: MAIOR PARTE DOS SEUS ESTUDOS DO ENSINO MÉDIO

	Em escola pública	Em escola privada	Em supletivo	Não respondeu
UAB	79%	11%	10%	0%
PRESENCIAL	68%	25%	2%	5%

Cerca de 95% dos estudantes da modalidade presencial cursaram o ensino médio nos turnos manhã e/ou tarde, já os da UAB foram apenas 52%. Quanto ao nível de instrução dos pais, podemos observar uma grande diferença entre os dados referentes ao curso à distância e o presencial, principalmente quando se analisa a escolaridade do pai. A formação de 55% dos pais dos estudantes da UAB é inferior ao 1º Grau completo, e das mães 42%. Por sua vez, 50% dos pais e 45% das mães dos acadêmicos do curso presencial têm no mínimo o 2º grau completo. Outro dado importante refere-se ao fato de que 81% dos alunos UAB e, apenas 27% dos alunos presenciais, não frequentaram curso pré-vestibular.

Dentre as opções apresentadas como possíveis motivos para escolha do curso de Administração da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, destacou-se com mais de 50% a possibilidade de realização pessoal para os estudantes do curso presencial. Para os estudantes UAB, as opções se dividiram entre a facilidade no mercado de trabalho trazida pelo curso, 29% e por ser um curso virtual com 31%.

Tabela 08: MOTIVOS PARA ESCOLHA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

	UAB	**Presencial**
Por ser um curso virtual	31%	0%
Facilidade no mercado de trabalho	29%	9%
Prestigio social da profissão	5%	5%
Possibilidade de ganhos financeiros razoáveis	8%	16%
Possibilidade de realização pessoal	22%	55%
Influência da família e amigos	0%	4%
Indicação de teste vocacional	1%	0%
Permite trabalhar durante o curso	4%	11%

5. Considerações Finais

As escolhas profissionais decorrem dos vários fatores apresentados no desenvolvimento deste trabalho. Entretanto, nem sempre é possível alcançar os objetivos traçados. Alguns motivos para que isso ocorra deriva de questões como a ausência em muitas localidades de instituições e/ou organismos capazes de proporcionar à formação necessária a concretização dessa escolha. O surgimento dos cursos na modalidade à distância, de certa forma, serviu como um elo entre a escolha da profissão e sua concreta efetivação.

No caso da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que realizou no sistema UAB o primeiro vestibular para o curso de graduação em Administração em 2006, com 5 Pólos nas cidades de São José do Norte, Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço, Santa Vitória do Palmar e Mostardas, é de fundamental importância conhecer o perfil dos estudantes que procuram por esse sistema educacional para sua formação e aprimoramento.

A partir dos dados coletados, constatou-se que os acadêmicos do curso modalidade à distância possuem uma média de idade bastante superior aos do presencial – 44% têm 31 anos ou mais - o que explicaria o resultado no qual 63% são responsáveis por seu sustento, enquanto que no presencial apenas 24% trabalham. Os estudantes da UAB têm menor nível de renda, apenas 11% destes acadêmicos são oriundos de escolas particulares, ao passo que mais de 25% no presencial provém de instituições privadas. 40% estudaram a noite, já no presencial, o percentual é de 3%. 10% concluíram o ensino médio através de supletivo, enquanto que no presencial foram apenas 2%. Mais de 50% são filhos de pais com grau de instrução inferior ao ensino fundamental, e no presencial, cerca de 50% dos pais possuem no mínimo o ensino médio completo. No curso presencial, apenas 27% não freqüentaram curso pré-vestibular, na UAB o percentual chega a 81%.

Entre os motivos que levaram a escolha do curso de Administração na modalidade à distância, 31% afirmaram que o fizeram por ser um curso virtual, 29% pelas oportunidades que proporciona no mercado de trabalho e 22% pela realização pessoal; no presencial as alternativas mais citadas foram a possibilidade de realização pessoal com 55% e probabilidade de maiores ganhos financeiros com 16%. O cruzamento dos dados permitiu concluir que quanto maior é a idade do estudante maior é a tendência de escolha por ser um curso virtual, pelo melhor acesso ao mercado de trabalho e a possibilidade de maiores ganhos financeiros. Os mais jovens e as mulheres, na sua grande maioria, alegam que sua motivação

para escolha do curso é função da realização pessoal que este lhes possibilitará. Já para maioria dos homens o principal motivo foi pela facilidade de acesso, por ser um curso virtual e facilidade no mercado de trabalho. Por sua vez, os casados, escolheram o curso em virtude da possibilidade de maiores ganhos financeiros que este diploma representa.

Estas escolhas, principalmente no presencial, atendem em parte as Teorias Não Psicológicas, em especial a Teoria Econômica na qual afirma serem os benefícios financeiros um dos principais aspectos na hora de eleger a profissão. Entretanto, devido à variedade de motivos apresentados, conclui-se pelas Teorias Gerais, buscando a aproximação de uma abordagem fundamentada na concepção de indivíduo como ser ativo, social e histórico constituído pela síntese das múltiplas determinações que o circundam.

Portanto, podemos concluir que a grande maioria dos indivíduos que procuram a modalidade de ensino à distância são oriundos de escola pública, procedentes de famílias de baixa renda e escolaridade, tem idade acima da média dos estudantes regulares do curso presencial, são responsáveis pelo seu próprio sustento e escolheram essa forma de educação basicamente por ser virtual. O que indica que a educação à distância, além de levar a possibilidade de qualificação profissional às mais distantes regiões do país, beneficia um público que está entre as camadas mais necessitadas da população.

6. Referências

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação Profissional**: avaliação de uma proposta de trabalho na avaliação sócio-histórica. Campinas: UNICAMPI, 2001 (tese de mestrado).

FERIS, Elisabeth Schimidt; ALBERNAZ, Rosa Maria Fernandes de. O Papel da Universidade Frente à Escolha Profissional. In.: FERIS, Elisabeth Schimidt; ALBERNAZ, Rosa Maria Fernandes de (org's). **COPERVE**: planejamento, execução e avaliação do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da FURG. Rio Grande: FURG, 2004.

GARCIA, J. C. **La educación Médica em América Latina.** Washington: OMS/OPAS, 1972.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JONES, Charles Irving. **Introdução à Teoria do Crescimento Econômico.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

KOCHE. **Fundamentos de Metodologia Científica. Teoria e prática da pesquisa**. Petrópolis: Vozes,1997.

KUHN, T. S. **A estrutura das relações científicas.** 3ª Edição. São Paulo: Perspectivas, 1994.

LISBOA, Marilú Diez; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação Proficional em Ação** - formação e prática de orientadores. São Paulo: Summus, 2000.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing. Uma orientação aplicada.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

MATTIAZZI, Benjamim. **A Natureza dos Interesses e a Orientação Vocacional**. Petrópolis: Vozes, 1974.
MEC. **Ministério da Educação**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 de julho de 2010.
PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação Vocacional e Decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1981.
SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
TORRES, Maria Luiza Camargo. **O processo clínico de orientação profissional**. Revista da ABOP, ano 2, vol.2, p.29-37, 1998.
UAB-CAPES. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentao.pdf. Acesso em: 10/10/2011.

O PROFESSOR X TUTOR: O COTEJAR SOB UM NOVO PRISMA

Simone Gomes de Faria
Carlos José Borges Silveira

Palavras-chave: professor–tutor–EAD

Resumo: Objetiva-se neste artigo efetuar um paralelo entre o professor e o tutor na EAD, nos Cursos de Graduação Universitária. Para isso, o trabalho se iniciará através da EAD no Brasil face ao contexto político e social, com o intuito primordial de que os caros leitores possuam uma visão mais nítida e ampla desse impulso em nossa sociedade que atravessa uma mudança democrática decorrente da reconfiguração do estado e do fenômeno da globalização. Através deste é possível verificarmos as supostas funções, perfis de forma isoladamente, bem como, de forma geral, será traçado um breve cotejo, parte culminante deste trabalho, onde se verificará qual a posição do professor e do tutor em nossa sociedade.

Palavras–chave: professor–tutor–EAD

INTRODUÇÃO

A escolha por um tema a ser pesquisado nem sempre é fácil, muitas vezes tentamos nos apegar aos temas em voga. Mas, tratar da EAD é algo que consequentemente perdurará e dentre alguns anos fará parte da vida de todos. Arthur Clarke (1989), autor de "Um Dia na Vida do século XXI" faz uma bela abordagem do assunto de como será a educação em 2019, e conclui que ela será de vital importância para chegarmos mais velozes às necessidades do amanhã, sendo de cunho, inadiável e imprescindível. Portanto, os agentes envolvidos neste processo devem estar bem preparados, para que isso não se torne um desperdício.

O Brasil conta com mais de cem anos de história nesta modalidade e é somente a partir da década de 90 que realmente ocorre uma alavancada. Com o intuito de flexibilizar o acesso Universitário a todos entra a importância da EAD para que assim, ocorra uma democratização verdadeira do saber já que vivemos em um mundo global.

O professor da EAD apresenta funções e perfis diferentes daquele tradicional. Este tende a ser um parceiro da aprendizagem, além de ter domínio em sua disciplina o professor da EAD requer conhecimento aprofundado da tecnologia existente em prol do aperfeiçoamento e continuidade de seu trabalho, dominando todas as mídias que a ele lhe é inerente. Em meio a todas essas mudanças educacionais surge uma nova figura a do tutor que

ampara o professor durante todo o processo da aprendizagem. Este tende a operacionalizar o processo e o professor age de forma mais metodológica e burocrática.

Analisando a função de ambos verifica-se a função de cada um, parte culminante do trabalho. Essa função não diz respeito as suas tarefas e sim a sua função social. Daí formula-se intensas perguntas: Ambos são vistos com prestígio? A função do tutor é regulamentada? O tutor é um professor? Entre diversas outras perguntas que alvissam a curiosidade de muitos. Algumas das respostas aqui serão esclarecidas e outras devem ser revistas e aprofundadas com o passar do tempo. Porém, o tema está lançado para que outros interessados no assunto tomem dimensão dos agentes envolvidos neste processo com o intuito primordial de lutarem para que o tutor seja considerado de fato e de direito uma profissão regulamentada.

EAD NO BRASIL FACE AO CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO

A Educação é um bem público, diante disso afere-se que a sociedade em que vivemos que é capitalista neoliberal, está tentando de todas as formas transformar a Educação sob forma de um comércio. Isso é um dos agravantes que está causando uma crise na Universidade. No meio dessa crise de identidade da Universidade surge a EAD, ou melhor, eclode.

A EAD surge com o intuito de facilitar a territorialidade. A flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária, a utilização do computador como ferramenta, entre outros elementos, amplia consideravelmente o leque de pessoas que podem incluir-se em um processo de formação institucional. A compressão da distância e o aumento do tempo de estudos reflete um movimento que tende a caracterizar a EAD. A distância física é diminuída pelas tecnologias de comunicação que conectam professores, alunos e tutores fisicamente distantes. A ampliação do tempo de estudo está diretamente relacionada com o desmantelamento da temporalidade, visto que, o aluno pode acessar o material em diversos momentos de sua vida, inclusive de madrugada e aos domingos e nos feriados. Já que é notório que muito deles não podiam estudar para não deixarem suas obrigações de lado e muito menos tempo e condição sócio-econômica para ir ao campus local todos os dias. As orientações e aulas estão no ar ininterruptamente e cabe ao aluno aproveitar o momento mais adequado para interagir com o material.

O PROFESSOR NA EAD

O professor na EAD tende a galgar um futuro promissor, desde que, este consiga demonstrar capacidade e competência frente às novas e modernas ferramentas que surgem diariamente. Este precisará utiliza–lá ao seu favor com o objetivo de auxiliá-lo em suas ações pedagógicas.

Percebe-se que a maioria dos professores que nos cercam obteve suas graduações nos cursos presenciais. Daí formula–se a seguinte pergunta: Como eles executarão suas funções com êxito? Lógico que o sucesso ou o fracasso não dependerá totalmente do professor, mas uma parcela significativa será dada a ele. Atualmente vemos um contingente de professores despreparados para tal função, assim como os alunos, já que não possuem essa cultura arraigada em suas práticas. Vale reforçar que um professor de EAD precisa reformular suas praxes, pois, ele precisa alcançar uma nova atitude diante de uma nova ótica, caso ele acredite ser a mesma funcionalidade da educação presencial, esta tornar-se-á sem validade, já que ele lidará constantemente com as TIC's. Vale comentar que o professor permanece constantemente ao lado do aluno e estipula os conteúdos da disciplina durante o período em que ela virá a acontecer. É responsável pela formulação das provas e de atividades e orienta os tutores através dos objetivos que ele anseia. ,

O professor/aluno interage através dos chats e dos encontros presenciais agendados, embora esta atuação possa variar em cada Universidade. Entretanto o foco aspirado pelo professor consistirá em transformar os conteúdos de sua disciplina de uma forma mais simples através do uso das mídias que a ele lhe confere.

Professores, tutores, alunos todos trabalhando junto em uma modalidade nova. Convém mencionar que os seres humanos apresentam uma capacidade grandiosa de partilhar experiências, e é através delas que se cresce profissionalmente e como pessoa, para isso devem ser cidadãos críticos, conscientes e responsáveis do processo na qual estão engajados.

2.1 O perfil do professor

O perfil do professor consiste em estabelecer uma conexão entre o conhecimento construído, permeado pelo tutor, através das diversas ferramentas existentes na EAD.

Conforme Andrea Cecília Ramal (1996) a introdução do computador na sala de aula e a conexão das escolas na Internet exigirão uma preparação adequada dos professores para lidarem com as máquinas e para enfrentarem as questões apontadas a partir desse novo contexto. Se não houver uma preparação consistente do professor que lida com esses meios, muitas vezes tais atividades terão pouca validade pedagógica. Portanto, a utilização da informática e da Internet na escola pode correr o risco de fechar-se em si mesma, isto é, no uso do computador pelo computador, ressalta Andréa Cecília Ramal (1996). Verifica-se que emerge então, um novo perfil de professor, pois deverão ser profissionais atualizados, contextualizados no debate sobre pós-modernismo e suas implicações para a educação, usuários críticos da tecnologia, cidadãos atentos aos desafios político-sociais que estão envolvidos no contexto pedagógico da atualidade, conclui Andréa Cecília Ramal (1996).

Em relação à incorporação de novas mídias, no caso do professor, o grande desafio não é apenas aprender um novo jeito de ensinar. O maior desafio será o abdicar comportamentos já cristalizados e inventar um novo papel, menos autoritário (e não menos importante) de orientar e motivar a aprendizagem! Essa transformação não será fruto de um trabalho individual, mas de um movimento de mudança da própria sociedade, que irá acontecer conforme forem aparecendo e confrontando-se demandas, resistências e pressões culturais, econômicas e políticas.

Além do breve perfil realçado, verifica-se que o professor deve possuir uma grande liderança positiva, além de compreender que o seu trabalho de forma solitária não terá menor valor. Os aspectos positivos só ocorrerão se os professores atuarem de forma interdisciplinar permeado pelas novas competências e habilidades, primordialmente, vinculadas as esferas pedagógica, gerencial e técnica.

O professor-conteudista apresenta diversas funções, é o responsável direto pelo desenvolvimento do material didático de cada disciplina. O conteúdo por ele produzido desdobra-se em material impresso, AVEA, roteiros de áudios, vídeos e animações, etc. É ele também responsável pela seleção de materiais complementares existentes no mercado que poderão ser adotados na disciplina que ele planejou; pela elaboração das atividades de aprendizagem e pelas avaliações de aprendizagem. Além disso, ele se destaca por sua importância em estar sempre atualizado nos conteúdos de sua disciplina interligando–os como as mídias que surgem diariamente.

O professor presencial tem a função de ser um formador ou mestre, ou seja, aquele que controla e ao mesmo tempo administra as suas aulas, atualizando-se somente em sua área de saber. Já na EAD ele serve como um parceiro, pois presta serviço sempre que o aluno necessitar. Este precisa montar cuidadosamente todo material pedagógico e apresentar de maneira significativa para o alcance de seus objetivos.

Conclui-se uma nova função para o professor do século XXI, que seria o mentor do processo de orientação de pesquisa e facilitador da aprendizagem, conhecendo assim, positivamente a tecnologia específica para o ensino à distância.

O TUTOR NA EAD

Questiona-se: O que é ser tutor? Quais suas funções? Quais os recursos utilizados na Educação a Distância? O tutor é um professor? E entre outros aspectos que alvissam a curiosidade impetuosa de muitos pesquisadores em torno do assunto que será explorado. Nota-se que o tutor ainda precisa ser mais bem elucidado. Pois, vivemos numa sociedade global onde imperam cada vez mais a tecnologia. Essa que por sua vez, está se tornando parte do cotidiano. Com as rupturas de paradigmas a educação não pode ficar a margem dessas modernidades, preciso ir ao encontro de novos patamares. Surge então na EAD uma nova figura: a do tutor. Essa é de vital importância para construção do conhecimento no processo de aprendizagem. Segundo Fontana (2003, p.1)

> "o tutor exerce um papel fundamental, atuando como mediador no processo de aprendizagem dos alunos. Ao tutor cabe o papel de acompanhar e orientar os alunos nessa busca constante pelo saber proporcionando condições para que o aluno possa construir sua própria aprendizagem através de sua autonomia e independência".

Em suma o tutor tem como objetivo ajudar o aluno na busca desesperada pelo conhecimento construído, ou seja, aquele que se inicia pela experiência da bagagem cultural indo rumo a uma veemente reflexão.

3.1 O perfil do tutor na EAD

O tutor deve apresentar diversas características tanto pessoais como as profissionais, para poder assumir suas funções com competência. Além dessas convém citar diversas ações, planejamentos e ser sempre pró–ativo.

Nos livros, artigos, periódicos entre outras fontes científicas são elencadas muitas características que compõe o perfil do tutor. Faz–se necessário comentar que muitas dessas dependem exclusivamente do uso da plataforma da Universidade da qual está vinculado o tutor. No geral elas não destoam tanto, porém expõe–se aqui algumas das características apontadas pela UNESCO (1993).

* Saber comunicar–se ou inter–relacionar–se com facilidade, tanto na forma presencial (indivíduos e grupos), como por telefone e por escrito;
* Ter bom domínio do conteúdo;
* Ajudar o aluno, com métodos, técnicas ou mecanismos para facilitar o seu processo de aprendizagem, e a transferência da sua aprendizagem em entorno social e profissional;
* Gostar de trabalhar com os estudantes em uma situação diferente da transmissão de informação, do exercício da autoridade ou do poder;
* Conhecer a filosofia e os objetivos da instituição da qual faz parte;
* Ter interesse em conhecer as características dos estudantes que vai assessorar;
* Ter dedicação e comprometimento com o trabalho e com as pessoas;
* Ter ética profissional e pessoal;
* Ser receptivo a manifestações de sentimentos e reflexões pessoais e respeitá–las;
* Estimular a persistência e a superação de dificuldades e limites de cada um;
* Incentivar o aluno ao auto-conhecimento, à auto-estima e à auto-condução.

Dentre todas essas características profissionais nos cabe ressaltar a importância das de aporte pessoal. Um tutor deve ser sempre positivo, gerando entusiasmo, interesse e sempre estar disponível para quando as coisas ficarem difíceis. Além do mais, uma de suas peculiaridades e a pró-atividade, melhor explicitando, um elo, um catalisador para ajuda-los a seguirem o Curso Universitário. Sempre que possível agir com rapidez para que nenhum equívoco ocorra. Entre tantas outras características pertinentes a este se deve lembrar-se da paciência e da persistência, melhor falando, fazer com que o aluno se adapte rapidamente às demandas e que este encontre forças rumo ao caminho do sucesso, não os deixando cair por qualquer dificuldade que lhes venham ocorrer.

3.2 As funções do tutor

O tutor trabalha sempre de forma integrada com sua equipe de apoio e com o professor responsável pelo Curso no qual ocupa. Convém ressaltar que ele deverá acompanhar todo o processo, orientando, estimulando os estudantes. Segundo ARETIO (1994), um dos maiores nomes da Educação a Distância, afirma que as funções do tutor estão divididas em três áreas distintas: orientadora (ajudando e ambientando os alunos no Curso), colaborativa (ajudando–os a assumirem atitude humilde e confiante, dialogar e interagir com o grupo mantendo–se sempre presente de uma forma ou de outra) e investigadora (valorizar a sua bagagem cultural e os incitando para o desenvolvimento de novos esquemas mentais). Óbvio que cada uma tem suas formas de atuação e que juntas ajudam no processo de aprendizagem dos alunos na EAD.

PROFESSOR X TUTOR: UM BREVE COTEJO

Chega-se ao escopo do trabalho. Por que fazer um paralelo entre estas duas figuram tão importantes na EAD? Primeiramente pelo fato de diversos artigos tratarem sobre o assunto embora neste enfoque ainda precisa ser mais bem elucidado. Deixa-se bem claro que não há o porquê desmerecer o professor na EAD e muito menos elevar o tutor. Mas através deste pretende-se desabafar, ou seja, um caminho para incentivar os tutores que se esmeram no que faz para galgarem a serem professores tanto de fato como de direito, já que ser tutor ainda não apresenta uma auto-regulamentação podendo este ficar a margem da lei e acabar tornando-se um mero sub-emprego, de forma mais popular, um bico.

O conceito de professor consoante o dicionário do Aurélio é aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina. Ao ver de todo o professor além de ser uma vocação é preciso ter muito amor pelo que executa. Profissão e professor estão intimamente ligados por possuírem o mesmo radical etimológico que vem do latim. O que faz compreender que o professor é a primeira profissão, qualquer outra profissão necessitava da técnica de um professor para ser executada. Durante séculos exigiu-se que o professor fosse um poço de virtudes e que este fosse agente da transformação dos alunos. Até a década de sessenta ainda era preconizada essa concepção para o professor. Porém, logo após observava-

se que ele exercia uma função social transcendente, sendo um verdadeiro modelo moral e político, não por ele ser somente um poço de virtudes, mas porque era um sacerdote ao serviço do saber.

O professor da EAD além de tudo isso precisa estar adaptado aos paradigmas educacionais, que são permeados pelos meios de comunicação utilizados para a troca de informações entre alunos e professores; o tipo de instituição de EAD e o próprio contexto histórico-cultural econômico no quais os cursos são oferecidos, que pode indicar o perfil do professor, bem como, os conteúdos e níveis educacionais procurados na época atual.

O tutor aqui delineado é o que atua na EAD que possui um papel fundamental garantindo a inter-relação personalizada e contínua do aluno tanto no ensino semi–presencial como a distância. Sendo autêntico professor ele ainda não é considerado como tal, visto na sociedade de uma forma mal interpretada e fácil de ser executada, e um dos aspectos que poderá dificultar está imagem negativa seria uma regulamentação jurídica do trabalho do tutor. Mas não como uma nova forma de emprego e sim incorporado nas IES como um professor. Embora o tema seja um desafio não pacífico para os que militam nessa área é necessário uma profunda reflexão. Além do exposto, a sua remuneração deve ser calculada com base no piso salarial fixado para o Ensino Superior. Apesar de algumas resoluções a maioria recebe bolsas ou um salário totalmente desvalorizado. É importante comentar que apesar de trilhar por um caminho diferente, ambas as figuras possuem o mesmo objetivo de chegar à mesma direção, ou seja, em uma busca incessante pela aprendizagem.

Após verificar a função social que norteiam o tutor e o professor nas IES chega-se ao ápice deste trabalho. Portanto, este tornou ou pretendeu fixar a figura de ambos de forma nítida. Diante a tudo isso se conclui que o tutor deve apresentar uma garantia de tratamento passando pelo reconhecimento de que se trata de uma função diferenciada. Nem mais nem menos apenas diferente.

O tutor não é professor regente ou responsável por uma disciplina específica e, via de regra, atua em conjunto com no mínimo outro docente que prepara o conteúdo. Enquanto o tutor é um dinamizador da aprendizagem, responsável pela condução das atividades presenciais ou pela mediação em Ambientes Virtuais.

O tutor deve lutar para ser reconhecido como um professor já que sua função em nossa sociedade globalizada neoliberal é de um verdadeiro professor que atua assume uma função

importante para o sucesso da EAD e que atua em uma dimensão diferente embora conjunta com as funções do professor.

O tutor deve buscar a posição de professor tanto de fato como de direito. De fato sabe-se que realmente ele é, porém de direito ainda deixa por desejar, devendo este fazer valer o princípio básico da justiça do trabalho que tem por finalidade fortalecer o empregado.

Convém ressaltar que o tutor para ser considerado como tal deve possuir uma titulação igualitária com a do professor. Assim sendo, ele deve estar sempre se atualizado através das emergentes tecnologias, bem como, fazer constantemente cursos específicos de capacitação para que ele possa ocupar um lugar de destaque na sociedade que vivemos da qual impera o sistema capitalista que visa a sofrer mudanças constantes devido à aceleração mercantil.

O tema até agora tratado está no berço e o interesse deve ser coletivo para que nasça uma auto-regulamentação longe do intervencionismo estatal que retarda e retardou o desenvolvimento do país, enfatizada pela ressignificada ordem global dentro da chama tendência neoliberal que vem impondo sua força como se fosse a única maneira para que ocorra o desenvolvimento dos países que são dependentes.

CONCLUSÃO

A Educação modifica sua concepção em cada época pelo modo de estruturação da sociedade, surgindo sempre novas formas de fazer o pensamento pedagógico. A EAD surge para dar continuidade aos estudos de muitos brasileiros que por milhares de fatores não conseguiram termina-los. Com o intuito de extinguir com essas dificuldades e de democratizar o acesso a LDB (Lei nº 9394/96) prevê a implantação gradativa da Educação a Distância. Felizmente se observa esforços públicos e privados no sentido de criar consórcios e prometer discussões com o objetivo primordial de gerenciar os pressupostos teóricos e práticos para o avanço na organização da rede EAD, levando a educação a todos os cantos do Brasil. Lógico que há muito caminho a percorrer sempre aperfeiçoando o que já fora consolidado.

Em meio a tudo isso a EAD conta com dois agentes fundamentais para o bom desempenho das funções, por ora proposta, o tutor e o professor. Diante disso aferem-se as funções e perfis e constata-se que o tutor ainda não obtém uma regulamentação condizente com suas atribuições diante ao meio social em que vivemos. Entre diversas concepções é notório que elas tendem a valorizar o papel do professor de EAD e reduzir a função de tutor.

Por isso a cautela se faz mister para que o tutor não se torne somente mais uma forma de sub−emprego e diante disso requer uma atenção mais fecunda em torno do tema.

O tutor deve com o passar do tempo a ser incorporado como um professor. Fica claro que não há pretensão de colocar um e nem outro em um patamar mais alto, sabe-se que o desempenho de ambos é diferente, mas, se almeja evidenciar a sua importância que é extremamente desvalorizada ainda.

Contudo deve-se ter em mente que o tutor lida com ação recíproca entre pessoas e esse contato por si só já diz que ele tem funções importantes de um professor que operacionaliza o processo, por isso não deve ser desvalorizado e o mais breve possível ser regulamentado como tal a serviço da sociedade. A Educação é um bem público não podemos deixar que ela vire um mercado e que o tutor se torna uma das peças do mercantilismo de forma informal, livre de direitos da qual o professor possui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2ª edição. J.E.M.M Editores Ltda. RJ, 1986.

Clarke, Arthur C. **Um dia na Vida do Século XXI**, Editora Nova Fronteira, 1989. Rio de Janeiro. Ensino por correspondência, Ministério da Educação, 1980

FONTANA, K. B. et al. **A Atuação do Tutor na Educação a Distância: Novas considerações.** Disponível:http://www.ead.ufu.br/tecead_II/anais/pdfs/klalter.pdf> Acesso em: 20 de novembro 2007em<http://www.ead.ufu.br/tecead_II/anais/pdfs/klalter.pdf> Acesso em: 20 de novembro 2007

GARCIA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy.** Madrid: UNED, 1994.JISC (Joint Information Systems Committee). Disponível em: http://www.jisc.ac.uk/

Peroni, Vera M. V; BAZZO, Vera Lúcia e PEGORARO**,** Ludimar (org). **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. POA, Ed.UFRGS, 2006

SÁ, Iranita M. A. **Educação à distância: Processo Contínuo de Inclusão Social.**Fortaleza: C.E.C., 1998.

Unesco. **La Educación y La Funcion Tutorial: orientaciones básicas sobre educacion a distancia y la funcion Tutorial.** Oficina surregional de educación de la UNESCO para centro America y Panama. Unesco.San Jose, 1993

A REDE E-TEC BRASIL: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A DISTÂNCIA

OLIVEIRA, Antonio Cardoso[6] - IFSUL / UFPel
CÓSSIO, Maria de Fátima[7] - UFPel

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino a Distância.

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade refletir sobre a Rede e-Tec Brasil a partir das perspectivas anunciadas nos documentos oficiais e dos resultados quantitativos até agora alcançados, buscando, sobretudo, trazer à tona a racionalidade presente nesta modalidade, desde suas primeiras manifestações até o momento. Para fundamentar tais concepções, primeiramente abordam-se conceitos sobre políticas públicas e políticas educacionais, e identificam-se os efeitos das reconfigurações do papel do Estado nas políticas voltadas à educação. Posteriormente apresenta-se um sucinto estudo sobre o ensino a distância, com um breve histórico, conceitos e algumas características relevantes dessa modalidade de ensino. Evidenciam-se as principais regulamentações que regem o desenvolvimento da Rede e-Tec. Por fim, apresentam-se os números disponíveis sobre a expansão e previsão de crescimento da Rede e-Tec Brasil para os próximos anos. Diante das análises, se pode perceber que o forte investimento na educação profissional, como se visualiza atualmente na expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, bem como na rede e-Tec Brasil, aproxima-se das concepções presentes no modelo atual de desenvolvimento capitalista, identificado com a nova social democracia que prevê o fortalecimento das relações entre mercado-Estado e sociedade civil, com vistas a fragilizar as fronteiras e apagar as dicotomias em favor do consenso em torno das teses do capital.

Introdução

O desenvolvimento do ensino a distância encontra-se em grande expansão no mundo todo e não é diferente no caso específico do Brasil. Políticas públicas do governo brasileiro colaboram com o fortalecimento e com a implementação dessa modalidade de ensino no cenário educacional na tentativa de ampliar o acesso a escolarização com o auxílio das inovações tecnológicas e metodológicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Em um país com uma considerável extensão territorial e com imensos problemas tocantes a oferta educacional, presencia-se a utilização da educação a distância como

[6] Professor do IFSUL- Pelotas e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/FaE/UFPel/Pelotas. E-mail: antoniooliveira_ifsul@yahoo.com.br
[7] Professora Adjunta da Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPel/Pelotas. E-mail: fatimacossio@ig.com.br.

possibilidade de inovação no atendimento ao grande número de demandas existentes nos vários estados e municípios da nação.

Uma política de governo que se encontra em grande expansão com a utilização da modalidade de ensino a distância é a Rede e-Tec Brasil, tendo como principal finalidade, segundo o artigo 1º do decreto nº 7.589 de 2011, "desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País". A Rede e-Tec Brasil é uma das ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e atualmente está presente em todos os estados brasileiros, com uma previsão de crescimento gigantesco até o ano de 2014.

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a Rede e-Tec Brasil a partir das perspectivas anunciadas nos documentos oficiais e dos resultados quantitativos até agora alcançados, buscando, sobretudo, trazer à tona a racionalidade presente nesta modalidade, desde suas primeiras manifestações até o momento.

Primeiramente serão apresentados conceitos sobre políticas públicas e políticas educacionais. Serão evidenciados os impactos que se podem observar no contexto educacional brasileiro por consequencia das concepções políticas que estão sendo efetivadas. Posteriormente será apresentado um sucinto estudo sobre o ensino a distância, com um breve histórico, conceitos e algumas características relevantes dessa modalidade educacional. Serão evidenciadas as principais informações que compõem a legislação que rege o desenvolvimento da Rede e-Tec Brasil. Por fim, serão apresentados os números disponíveis sobre a expansão e previsão de crescimento desta rede para os próximos anos.

Políticas Educacionais: conceituações

Para situar a reflexão sobre as políticas educacionais é necessário explicitar o que se entende por políticas públicas. Estas refletem as concepções e as ações dos governos que conduzem o Estado em certo momento histórico. Evidenciando os objetivos propostos, as diversas influências, suas potencialidades e limitações na elaboração, na implementação e no aperfeiçoamento ou reconfiguração das políticas.

Na análise das políticas públicas, inserem-se as políticas educacionais. São os planos, programas e projetos que visam ações específicas na área da educação.

As políticas educacionais refletem as estratégias adotadas pelos diversos agentes que estão envolvidos no processo decisório, em um dado período e sob diferentes variáveis de um contexto.

As políticas educacionais são as estratégias elaboradas e utilizadas pelos governos na busca por determinados fins. Essas estratégias são orientadas para resolver problemas da sociedade, para contemplar interesses, para dirimir embates entre grupos da população ou, ainda, por influências externas, como é o caso dos organismos internacionais que, nas últimas décadas, têm interferido decisivamente nos rumos da educação, especialmente nos países periféricos.

Para qualquer nação, a educação de seu povo é fator determinante do desenvolvimento econômico e avanços no campo social. Desta forma, as reflexões, as críticas e a formulação de conceitos em torno dessas políticas ocorrem com grande intensidade em vários países, especialmente levando em consideração o momento atual do capitalismo.

Para o modelo capitalista, que visa principalmente o crescimento econômico do país e prioritariamente o lucro, a educação tem um papel fundamental. Não necessariamente pela emancipação social que ela pode proporcionar em termos de inclusão social ou pela ascensão à participação política dos cidadãos, mas pelo aumento do poder de consumo das pessoas e a manutenção do processo de concentração de renda, características próprias do modelo.

Reflexos do atual modelo capitalista na educação

É possível afirmar que diferentes atores participam do processo que envolve a efetivação das políticas educacionais no Brasil. Na realidade, o desenvolvimento dessas políticas reflete o emaranhado de interesses que estão presentes nos diversos grupos que circundam todas as etapas que envolvem a efetivação de uma política.

Ao evidenciar as políticas educacionais como relevantes por estarem estrategicamente suprindo necessidades da sociedade, pode-se constatar que as ações governamentais no campo da educação deveriam estar voltadas a garantir um direito fundamental de todo cidadão, que é o acesso a escolarização, especialmente porque toda nação que pretenda desenvolver-se, terá como princípio fundamental garantir e ampliar os direitos humanos, nesse caso, o direito a educação.

Fazendo uma breve análise do papel do Estado no presente momento brasileiro, evidencia-se uma participação mais efetiva do governo atual na formulação, implementação e provimento de políticas voltadas para área social, distanciando-se, desta forma, do projeto de Estado-mínimo adotado durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso. O presente governo, apesar de atuar de forma indutora, apresenta mais políticas públicas que objetivam a inserção das classes sociais que antes eram esquecidas e ficavam à margem de questões cruciais para o bem estar social.

Apesar dos evidentes avanços de cunho social, infere-se que as políticas educacionais estão sendo desenvolvidas com base em estratégias que valorizam a centralização das decisões e a descentralização na execução dos programas; a performatividade, considerando a política de resultados advinda da centralidade nas avaliações externas e nos indicadores de desempenho, produzindo o acirramento da competitividade e da concorrência; a valorização do mérito e o modelo de administração gerencialista.

O que se observa no conjunto dos programas de governo para a educação é um novo modo de regulação vertical, sob o anúncio de autonomia e democracia. Esta contradição parece ser inerente ao modelo de "democracia" proposto pelo atual momento do capitalismo e pela redefinição do papel do Estado neste contexto. O ideário da nova social-democracia da Terceira Via, tem como princípio uma democracia de novo tipo, que para Giddens (2001), significa a criação e manutenção dos canais de comunicação do governo com a "sociedade civil ativa", fortalecendo os processos de descentralização do poder. Para este autor, trata-se de uma nova sociedade que, ao mesmo tempo em que valoriza a economia de mercado, experimenta a construção de novas subjetividades, um novo individualismo e novas práticas políticas.

Para Martins et. al (2010) trata-se de um projeto político caracterizado por uma ordem social pós-tradicional; uma globalização intensificadora; uma sociedade civil ativa e um novo Estado democrático, que se sobrepõe às relações de classe e às divisões tradicionais entre esquerda e direita, em busca do consenso e da responsabilização social coletiva. A reconfiguração do capitalismo e o novo papel do Estado (avaliador) apresentam-se como alternativas ao neoliberalismo clássico, sem, no entanto, romper com a lógica desigual, apenas procurando amenizá-la por meio de ações sociais de redução da pobreza e de inserção do mercado produtivo. Acredita-se que é nesta perspectiva que se inserem as políticas

direcionadas à educação profissional e, com maior ênfase, a educação na modalidade a distância.

A modalidade de ensino a distância

O modelo de educação a distância que se encontra em desenvolvimento em muitas instituições educacionais do país e que têm como base as inovações tecnológicas, já passou por muitas evoluções ao longo do histórico mundial.

A inserção da internet na educação a distância foi o que realmente revolucionou a utilização dessa modalidade de ensino em escala mundial. Apesar de os primeiros computadores chegarem ao Brasil na década de 1970, foi a partir da década de 1990 e início do ano 2000 que a internet se consolidou fortemente no país.

Depois das leis orgânicas do ensino no Estado novo, da LDB de 1961, da Lei de 1971, é com as Leis de Diretrizes e Bases de 1996 que a EAD recebe um novo *status*, não sendo mais clandestina ou excepcional segundo as legislações anteriores. A regulamentação do artigo 80 da LDB de 1996 veio através do decreto nº 2.494 de 1998, o qual não ensejou em maiores evoluções em termos de credenciamentos e autorizações por parte das instituições de ensino. Com o decreto nº 5.622 de 2005, que revogou o anterior, alguns avanços podem ser citados, como o reconhecimento da educação a distância como modalidade educacional e a referência às [8]TICs em sua definição (GOMES, 2009, p. 23).

Em 08 de junho de 2006, outro importante fato da legislação educacional brasileira que envolve o ensino a distância é efetivado. O decreto nº 5.800 dispõe em seu artigo 1º que "Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado 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".

No ano de 2007 através do decreto nº 6.301 de 12 de dezembro é instituído o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, com o objetivo de desenvolver a educação profissional técnica na modalidade de educação a distância. Este é revogado no ano de 2011 e substituído pelo decreto 7.589 de 26 de outubro, que estabelece em seu artigo 1º que

> Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na

[8] Tecnologias da informação e comunicação

> modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

Muitas definições são apresentadas para a educação a distância, mas percebe-se uma grande similaridade na maioria dos conceitos encontrados. Para Maia e Mattar (2007, p.06) "A EAD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação".

A definição referenciada por Moore e Kearsley (2007) é de que a

> Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (p.02).

Percebe-se a ênfase na democratização do acesso a educação como determinante nos diferentes discursos oficiais sobre a EAD. Inegavelmente o ensino a distância pode ser uma modalidade que contribua na evolução da oferta educacional em todo país, desde que esta modalidade não esteja sendo estrategicamente usada apenas para alavancar números e indicadores educacionais, e baratear os "custos", e sim com o objetivo de contribuir com seus aspectos positivos, como mais uma possibilidade de aprendizagem e com isso tornando-se um incremento à ampliação do acesso à educação.

A utilização das tecnologias da informação e comunicação se bem exploradas e planejadas, levando em consideração as condições dos contextos onde serão efetivadas, em especial as características dos alunos dos diferentes locais, podem colaborar não apenas no aspecto de expansão da oferta, mas também com o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

O que emerge como essencial para o desenvolvimento da EAD, como para toda política pública, é uma análise criteriosa dos propósitos, da efetivação e dos efeitos produzidos em escala local e nacional. Deve-se buscar a correção dos rumos, se necessário, ou mesmo o aperfeiçoamento visando à obtenção de uma educação de qualidade, que é o direito de todo cidadão.

A Rede e-Tec Brasil: Aspectos relevantes na legislação

A lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, que entre outras providências institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), estabelece em seu artigo 4º as ações para o desenvolvimento do programa e consta em seu inciso VI a iniciativa

de "fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância". O que evidencia que a rede e-Tec Brasil é uma das ações definidas pelo Pronatec.

O surgimento da Rede e-Tec Brasil se efetivou com a revogação do decreto nº 6.301 e substituição deste pelo decreto 7.589 de 2011, onde o até então sistema foi alterado para rede, e importantes aspectos foram modificados e acrescentados como finalidade e objetivos dessa política educacional.

A Rede e-Tec Brasil atua na expansão e democratização da educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância e têm uma sistemática que se desenvolve através do regime de colaboração da União com instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica, e com instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2011).

Conforme o artigo 5º do decreto 7.589, para integrar a Rede e-Tec Brasil as instituições interessadas devem constituir pólos de apoio presencial para a efetivação das atividades didático-administrativas de suporte aos cursos implementados.

Outro importante documento que rege o desenvolvimento da rede é a resolução CD/FNDE nº 06 de 10 de abril de 2012, que estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições participantes da Rede e-Tec Brasil, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

O artigo 6º da resolução CD/FNDE nº 06 de 2012 apresenta os participantes da Rede e-Tec Brasil, bem como suas respectivas atribuições. Fazem parte da rede a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação – MEC, O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e as instituições já mencionadas anteriormente, que podem optar pela adesão a e-Tec Brasil. Identificam-se sucintamente como atribuições da SETEC a aprovação dos planos de trabalho propostos pelas instituições que pretendem atuar na rede e a efetivação das orientações e do acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pela rede e-Tec Brasil. Ao FNDE cabe a parte de gerenciamento dos recursos financeiros que são necessários para o desenvolvimento da rede. As instituições que aderem à rede e-Tec Brasil ficam responsáveis por seguir todas as orientações da SETEC e do FNDE,

bem como com a efetivação do planejamento e execução dos trabalhos relativos ao andamento dos cursos e demais tarefas necessárias para a obtenção dos objetivos pretendidos pela rede.

A resolução CD/FNDE nº 18 de 16 de junho de 2010, que altera a resolução CD/FNDE nº 36 de 13 de julho de 2009, estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Rede e-Tec Brasil. Na resolução CD/FNDE nº 18 são definidos os tipos de bolsistas que compõem a e-Tec Brasil para o desenvolvimento dos trabalhos, ou seja, os diferentes atores que compõem os recursos humanos que efetivam o andamentos dos cursos e dos projetos que compõem a rede.

Expansão da Rede e-Tec Brasil

Desde a sua implementação a rede e-Tec Brasil têm apresentado um considerável crescimento quantitativo. Indicadores como número de matrículas e número de pólos que compõem a rede evidenciam que a e-Tec está em plena expansão, e que é cada vez maior a demanda dos municípios e a adesão das instituições ao desenvolvimento dos cursos de nível técnico na modalidade à distância.

A rede e-Tec contabiliza no quantitativo de matrículas efetivadas os seguintes números: no ano de 2009 – em torno de 20 mil alunos; no ano de 2010 – em torno de 30 mil alunos; e no ano de 2011 – efetivaram-se mais de 75 mil matrículas (SETEC/MEC, 2011).

TABELA 1. Previsão do número de matrículas da rede e-Tec Brasil por ano

2011	2012	2013	2014	Total 2011-2014
74.000	150.000	200.000	250.000	674.000

Fonte: SETEC/MEC 2011.

A evolução do quantitativo de pólos instalados na rede também é considerável e apresenta os seguintes números: no ano de 2009 – em torno de 260 pólos; no ano de 2010 – em torno de 300 pólos; e no ano de 2011 contabilizou a instalação de 543 pólos (SETEC/MEC, 2011).

Através da análise dos números apresentados pode-se perceber a evolução da Rede e-Tec Brasil desde o ano efetivo de sua implementação (2009) até o ano de 2011. O número de

matrículas identificadas em 2009 mais do que triplicou em 2011. Os pólos instalados em toda rede tiveram um crescimento de 2009 a 2011 de aproximadamente 186 %. As previsões para os próximos anos são de atingir 167% de elevação no número de matrículas entre 2011 e 2013, e de contabilizar um crescimento de 233% até o ano de 2014.

Considerações Finais

Encontram-se vários pontos relevantes nos objetivos apresentados no decreto que instituiu a Rede e-Tec Brasil, o que demonstra a abrangência dessa política educacional. Apesar da e-Tec ser uma estratégia voltada à expansão da educação profissional do país especificamente, necessita-se, para uma análise mais adequada dessa política, perceber em que contexto ela surgiu e está sendo efetivada. Para o modelo capitalista que rege atualmente as ações governamentais de vários países, inclusive no caso do Brasil, a atuação no campo da educação é fundamental para o fortalecimento das concepções e a implementação das medidas sustentadas, com relevância ao estreitamento das relações entre Estado-mercado e sociedade civil.

A expansão da educação profissional é uma ação estratégica para os propósitos da terceira via. Este modelo percebe a formação do capital humano como mecanismo eficiente na redistribuição das possibilidades e no desenvolvimento econômico. Ao analisar a questão da desigualdade social diante da perspectiva proposta pela terceira via, Saul (2003) citando Giddens (1999) assinala que esta

> deve ser conduzida através de reformas que proporcionem oportunidades de formação de pessoal e iniciativa individual. O *welfare* positivo deve voltar-se para a formação de capital humano por meio do qual se encaminharia o desenvolvimento da capacidade cognitiva e emocional, elementos decisivos da "inclusão"(p.152)

O modelo da Terceira Via defende que as pessoas devem ter direitos com responsabilidades, e que devem estar preparadas para aproveitar e criar novas oportunidades de ascensão profissional e social no mercado. Saul (2003) evidencia a função estratégica da educação nesse contexto, apontando uma citação de Giddens (2000) em que este afirma que "a força chave no desenvolvimento do capital humano deve ser obviamente a educação. É o principal investimento público para impulsionar tanto a eficiência econômica quanto a coesão cívica" (p. 156).

Diante disso, pode-se perceber que o investimento na educação profissional, como se visualiza atualmente na expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, bem como na rede e-Tec Brasil, segue o rumo das concepções do modelo atual do capitalismo e que os recursos destinados a este campo têm propósitos a serem alcançados, notadamente voltados à ampliação da inserção no mercado produtivo.

É através da análise dos resultados obtidos que será possível visualizar os reais impactos da e-Tec. Identifica-se através de uma observação inicial alguns pontos positivos na avaliação da política da rede e-Tec Brasil, como a expansão do número de vagas da educação profissional, o acesso ao ensino profissional a locais historicamente excluídos, a diferenciação do ensino com a utilização das TICs. Paralelo a essa avaliação positiva sumária, emerge a necessidade de se perceber, através de um trabalho criterioso, quais os efeitos dessa política pública na vida dos alunos e das comunidades onde ela está sendo efetivada? Ela favorece a produção de alternativas contra-hegemônicas para fazer frente à estrutura dual de sociedade capitalista em que vivemos? Quais as possibilidades que surgem como aperfeiçoamento, ou até mesmo como correção dos rumos de desenvolvimento da rede? Estas e outras questões precisam fazer parte das reflexões das pessoas diretamente envolvidas com a educação profissional (gestores, professores, alunos) visando a formação consistente, reflexiva e emancipatória para o trabalho e para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 7.589**, de 26 de outubro de 2011. Diário Oficial da União, Nº 207, p. 3, de 27 de outubro de 2011.**

___. **Decreto 6301**. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, 2007.

___. **Resolução CD/FNDE nº 06**, Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução/CD/FNDE, nº 7 de 12 de abril de 2012, a escolas públicas da educação básica para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), 2012.

___. **Resolução CD/FNDE nº 18**, Altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil), 2010.

GOMES, C. A. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD:** A Educação a distância de hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
SAUL, Renato. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun 2003, p.142-173.

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FASES E MODELOS

Marcus Freitas Neves[1]
Janete Otte[2]
Fabiane Sarmento Oliveira Fruet[3]
Cláudia Herter Centeno Neves[4]
Miguel Alfredo Orth[5]

Palavras-chave: Educação a Distância, Fases e Modelos, EaD *Online*.

Resumo: Este trabalho busca identificar os tipos de classificações existentes no âmbito da Educação a Distância (EaD), percorrendo suas classificações em fases e modelos a fim de definir aquela classificação que melhor se adapta ao estilo de EaD, baseado nos ambientes virtuais de aprendizagem, em que nosso grupo de pesquisa atua e investiga. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, identificamos as grandes fases ou gerações que vão desde o ensino por correspondência até as teleconferências e aulas virtuais, e também os modelos, classificação que se preocupa mais com os tipos de mídia ou tecnologias utilizadas no intuito de potencializar o ensino e a aprendizagem a distância. Após essa investigação, entendemos que o conceito de EaD *online* é o mais adequado para nortear os estudos do nosso grupo de pesquisa, pois é a modalidade de ensino que se está desenvolvendo mais, hoje, principalmente, por causa da Universidade Aberta do Brasil, com vistas à expansão e interiorização da educação superior. Além disso, existe uma tendência de crescimento e aperfeiçoamento da EaD *online* nos diferentes níveis de ensino e da sua inclusão em cursos presenciais como auxílio ao processo de ensino e aprendizagem fora da sala de aula.

1. Introdução

Ao longo do nosso caminho trilhado em grupos de pesquisas e desenvolvimento de dissertações e teses na área de Educação a Distância (EaD), encontramos a necessidade de inserir os âmbitos da EaD estudados em alguma classificação, uma vez que a EaD possui, na história, diversas experiências didáticas. Desse modo, ao iniciar os estudos, deparamo-nos diretamente com algumas perguntas, quais sejam “De onde vem a EaD?”, “Como ela chegou até aqui?”, “Que práticas didáticas e tecnologias existiram nesse caminho?” e “Qual ou quais conceito(s) de EaD norteiam as diversas pesquisas nessa área?”.

[1] UFPel – marcus.neves@ufpel.edu.br
[2] IFSul – janete.otte3@gmail.com
[3] UFPel – fabysoliveira@gmail.com
[4] UFPel – claudiahcneves@gmail.com
[5] UFPel – miorth2@yahoo.com.br

Assim, provocados por esses questionamentos, este trabalho tem o objetivo de identificar e situar a EaD permeada nas pesquisas dessa área, perpassando seus conceitos e identificando suas fases e modelos e procurando definir os conceitos a serem utilizados pelos autores deste texto, a fim de nortear tanto as nossas pesquisas de dissertação ou tese, como também os estudos realizados no nosso grupo de pesquisa.

Nesse sentido, este trabalho se coloca no Eixo Temático de estratégias de institucionalização em EaD por ser aquele que mais se aproxima do contexto histórico-pedagógico que investigamos. Para identificar as diferentes fases e modelos da EaD, e encontrar subsídios para definirmos um ou mais conceitos adequados aos estudos realizados pelo nosso grupo, escolhemos a pesquisa bibliográfica como estratégia teórico-metodológica a ser utilizada.

2. Estratégia teórico-metodológica

A seleção da estratégia teórico-metodológica a ser utilizada em uma pesquisa requer a análise de adequação dos métodos existentes aos objetivos da investigação, para que sejam otimizados os resultados obtidos pelo pesquisador. Neste trabalho, optamos pela pesquisa bibliográfica como método para identificar as classificações dentro da EaD.

Segundo Silva e Menezes (2001, p.37), a pesquisa bibliográfica se refere à "fundamentação teórica que você irá adotar para tratar o tema e o problema de pesquisa". De acordo com as autoras, essa metodologia de pesquisa resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos, baseando-se na análise da literatura já publicada em forma de livros, publicações e imprensa. Assim, esta permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema.

Marconi e Lakatos (2006, p. 26) também entendem a pesquisa bibliográfica como o levantamento da bibliografia já publicada, visando "colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto".

Após a realização de fichamento das literaturas, que permitiu a identificação das obras lidas, análise de seu conteúdo, anotações de citações, elaboração de críticas e localização das

informações lidas que foram consideradas importantes (SILVA; MENEZES, 2001), passamos então, à classificação, à análise e à interpretação das informações coletadas.

Assim, esta pesquisa compreendeu a coleta de dados em livros, artigos, dissertações, teses e periódicos, com o propósito de buscar embasamento teórico que contribua para identificar as diferentes fases e modelos da EaD, bem como a construção de conceitos relacionados a essa área. Após essa etapa, optamos por um conceito que norteará os estudos do nosso grupo de pesquisa.

3. Fases e modelos da EaD

De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 21), "a EaD surge efetivamente em meados do século XIX, em função do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência". Há quem defenda que a EaD surgiu com a escrita ou mesmo com os desenhos feitos nas paredes das cavernas pré-históricas (MAIA; MATTAR, 2007), mas é importante destacar que essa modalidade esteve presente de diferentes formas ao longo da história da humanidade, sendo normalmente dividida pelos teóricos em gerações, fases ou ciclos.

Essas classificações, diferentes para cada autor por seu referencial, percorrem os caminhos do ensino por correspondência, rádio, teleconferências e TV, para então abranger o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), destacando-se hoje a Internet e a *web*. Moore e Kearsley (2010), na classificação mais conhecida entre os estudiosos da EaD, optam por pensar em cinco grandes fases: (1) ensino por correspondência; (2) transmissão por rádio e televisão; (3) abordagem sistêmica[6] (incluindo as universidades abertas); (4) teleconferência – satélites e videoconferências interativas; e (5) aulas virtuais baseadas no computador e na Internet.

Já Maia e Mattar (2007) trazem outra divisão com apenas três fases. A primeira geração é a dos cursos por correspondência, onde o material didático é enviado aos alunos através dos Correios. A segunda geração é a das novas mídias e universidades abertas, quando

[6] Abordagem Sistêmica – Busca pela visão do todo de um problema, observando todos os nuances, buscando apoio em várias ciências ou áreas diferentes para compreender um sistema.

se apresentou o acréscimo de novas mídias como a televisão, o rádio, as fitas de áudio e vídeo e o telefone. Um momento importante dessa segunda geração é a criação das universidades abertas[7] de ensino a distância, influenciadas pelo modelo da Open University britânica. A terceira geração é a da EaD *online*, quando se introduziu a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores. Em relação à terceira geração, "não se tem mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas, que convergem para as tecnologias de multimídia e o computador" (MAIA; MATTAR, 2007, p.22).

Trazendo o panorama brasileiro da EaD por entre as fases, Oliveira (2003) lembra que, no Brasil,

> [...] a EAD conheceu diferentes etapas evolutivas, ocorridas também em outros países. [...] A EAD tomou-se mais significativa a partir da década de 1970, com a oferta de programas de teleducação, e, neste novo século, o país busca formas alternativas concretas para, ao lado do sistema convencional, garantir que a educação seja direito de todos e facilitar uma inovação cultural em toda a sociedade, visando diminuir as desigualdades sociais. Nesse contexto, a EAD é assumida como um compromisso nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (lei 9 .394/1996) – abre perspectivas e responsabilidades na área da EAD, quando, em seu Art. 80, atribui ao Poder Público o papel de "incentivar o desenvolvimento de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades". (OLIVEIRA, 2003, p.35).

Hallwass (2010), ao estudar as fases da EaD, procurou estabelecer uma cronologia da EaD até os dias atuais, observando o consenso de alguns autores como Oliveira (2003), Belloni (2002), Giusta (2003), Peters (2004). São estas as fases propostas: 1) fase escrita (correspondência), surgida no início do século XIX, que se utilizava do sistema postal e era uma fase textual, na qual textos de teor simples davam suporte ao auto-aprendizado do estudante, que não mantinha contato com outros; 2) fase analógica (gravações de áudio e vídeo), que ocorreu entre os anos 60 e 80 do século XX, onde a educação baseava-se no auto-aprendizado através de meios de comunicação analógica, com o apoio de textos explicativos;

[7] Universidades Abertas – "Aprendizagem aberta tem essencialmente dois significados: de um lado refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais ('aberta' como equivalente da ideia de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo." (TRINDADE, 1992 apud BELLONI, 1999, p.30). As universidades abertas trazem como ponto forte a EaD levada aos recantos mais afastados, mais distantes dos centros de estudo.

e 3) fase digital (múltiplos recursos), que seria a fase atual, que incita igualmente o auto-aprendizado, mas valendo-se de mídias altamente diferenciadas e evoluídas tecnologicamente.

Além da classificação em fases da EaD, buscamos a classificação desta em modelos. Para Valente e Moran (2011), existem diferentes modelos educacionais que podem ser adotados na EaD: em um extremo está o *broadcast*[8], que usa os meios tecnológicos para enviar informação ao aprendiz, não existindo nenhuma interação[9] aprendiz-professor. No outro extremo, está o suporte ao processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação, que prevê um alto grau de interação entre professor e alunos, que estão em espaços diferentes, porém interatuando via Internet. No primeiro, aparece mais o professor no seu papel tradicional, sendo visto pelos alunos ao vivo (tele aula) ou em aula gravada (vídeo aula). Além das aulas, há leituras e atividades presenciais e virtuais. No segundo modelo, o professor não "dá aula", ele se comunica por materiais impressos e digitais, escritos de forma dialogada e com tutoria presencial em polos e/ou virtual, pela Internet.

Filatro (2007), Maia e Mattar (2007) e Silva (2012) denominam essa EaD mediada pela Internet como Educação *online.*

> É importante distinguir a EaD, que pode envolver qualquer tipo de tecnologia de comunicação para mediar a relação entre alunos, professores, conteúdo e instituições, da EaD *on-line* (uma de suas divisões), que é também denominada e-learning, on-learning, virtual learning, networked learning ou web-based learning. (MAIA; MATTAR, 2007, p.8).

De acordo com Silva (2012), "a educação a distância já tem história, mas só agora vive seu *boom* com a Internet. Mesmo que ainda prevaleçam os suportes tradicionais (o impresso via correio, o rádio e a TV), não há dúvida de que seu futuro promissor é *on-line*." (SILVA, 2012, p.11).

---

[8] Broadcast: radiodifusão ou transmissão. Processo utilizado em rádio, telecomunicações e em informática, pelo qual se transmite informações por uma rede (radiofrequência, satélites, Internet).

[9] Aqui cabe salientar a diferença entre os termos "interação" e "interatividade". De acordo com Belloni (1999), a **interação** é a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade**,** isto é, encontro de dois sujeitos, enquanto a **interatividade** é a característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interatuar com uma máquina.

Nesse sentido, optamos pelo conceito de EaD *online* para nortear as nossas pesquisas, não só pelo fato de a EaD mediada pela Internet possibilitar um número maior de possibilidades de integração hipermidiática das tecnologias, ou por ela estar desfazendo-se aos poucos a imagem negativa da EaD, mas também por ser este o modelo atualmente em maior expansão, incentivado pelo poder público e replicado pelas universidades públicas, sob a gestão da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (VALENTE; MORAN, 2011). Além disso, a EaD *online* propicia uma maior interação entre os envolvidos no ensino e na aprendizagem, por meio de diversas ferramentas tecnológicas disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem, o que acreditamos ser fundamental para potencializar esse processo.

Para Oliveira (2003), a EaD no Brasil é, atualmente, um campo em visível crescimento, mas repleto de polêmicas e desafios. Em um passado bem recente, a EaD era tida como uma modalidade educacional de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no ensino superior. No entanto, essa imagem vem sendo desfeita por meio da EaD *online* e com a integração das tecnologias. "Hoje, o desenvolvimento das tecnologias avançadas de informação e de comunicação impulsiona o crescimento da EaD, reduzindo os preconceitos em relação a ela." (OLIVEIRA, 2003, p.11).

4. Considerações finais

Após a pesquisa bibliográfica, percebemos a existência de dois tipos de classificação que abarcam os contextos da EaD: por fases e por modelos. Dessa forma, concluímos que hoje tanto os modelos quanto as fases da EaD estão presentes em uma intersecção, uma convergência de contextos que se aprendeu, ao longo dos anos, com cada etapa, apropriando-se dos seus variados aspectos. As características de todas as classificações se mostram presentes na EaD que temos na atualidade.

No entanto, após essa investigação, entendemos que o conceito de EaD *online* é o mais adequado para nortear os estudos do nosso grupo de pesquisa, pois é a modalidade de ensino que se está desenvolvendo mais, hoje, principalmente, por causa da Universidade Aberta do Brasil, com vistas à expansão e interiorização da educação superior. Além disso, existe uma tendência de crescimento e aperfeiçoamento da EaD *online* nos diferentes níveis de ensino e

da sua inclusão em cursos presenciais como auxílio ao processo de ensino e aprendizagem fora da sala de aula.

5. Referências

BELLONI, Maria Luiza. **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Loyola, 2002.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado:** educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

GIUSTA, Agnela; FRANCO, Iara. (orgs.). **Educação a distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003, p. 45-72.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD:** a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

OLIVEIRA, Elsa. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo: da Unisinos, 2004.

HALLWASS, Lia. **Relações entre interesses, interação social e aprendizagem na Educação a Distância**. Estudo de casos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

SILVA, Edna; MENEZES, Estera. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2012.

VALENTE, José; MORAN, José. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

SER ESTUDANTE EM EaD

O ALUNO EM EAD: DIFICULDADES E NECESSIDADES

Vânia Maria Mendes dos Santos[1]
pedagoga

Palavras chave: Educação, aluno, distância.

Resumo:

Este artigo foi escrito tendo em vista pensar como se dá a educação a distância, quais as dificuldades encontradas e em frente a isto quais as suas necessidades. Para isto utilizei os formulários de desistência do curso de biocombustíveis no qual atuei no ano de 2010 e um questionário que enviei via gmail docs para as alunas do curso de Pedagogia segunda oferta da FURG, no qual atuo no presente momento. Estudando estas respostas pudemos entender porque alguns alunos ingressam nos cursos, mas não permanecem; também algumas das necessidades para que haja esta permanência.É claro que este é apenas uma reflexão do que pode ocorrer na Ead, porém estando a Educação a Distância tão em alta na sociedade atual e estando esta conseguindo incluir pessoas que até hoje não tinha oportunidade de estudos, acreditamos que é ferramenta que se possa utilizar para pensar e repensar a Educação a Distância.

Por Educação a distância compreendemos o tipo de ensino em que os sujeitos envolvidos no processo nem sempre se encontram no mesmo lugar e tempo, sendo que a mediação entre professores e alunos se dá a partir de tecnologias capazes de difundir a informação e permitir a interação.

Segundo Moore: "A idéia de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir". (P.1, 2007).

A EAD tem crescido muito atualmente. Numa sociedade que se utiliza de uma variedade de tecnologias de informação este tipo de ensino se faz cada vez mais presente permitindo as pessoas que vivem num ritmo acelerado de trabalho ter acesso a educação através das tecnologias não sendo a presença física obrigatória e imprescindível.

[1] PMSAP, PÓLO UNIVERSITÁRIO SANTO ANTÔNIO, FURG, nani-santos@hotmail.com

Assim a Educação a distância tem sido cada vez mais procurada, afinal permite o acesso ao estudo dentro do tempo disponível por cada sujeito. É, pois, comparando passado e presente que podemos ver que hoje muito mais pessoas estão tendo a possibilidade de ingressar em um curso superior e, sem sombra de dúvidas esta possibilidade perpassa a questão do ensino a distância.

No entanto, temos visto que mesmo tendo um índice alto de ingresso, estes cursos tem tido também grande número de evasão, não que seja muito diferente no modelo presencial, mas gostaríamos a partir deste artigo de entender porque isto ocorre, quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos e quais as necessidades apontadas por eles como primordiais.

Sou tutora no Polo de Santo Antônio da Patrulha e já atuei no curso Técnico de Biocombustíveis pela UFPEL e atualmente trabalho com o curso de Pedagogia segunda oferta da FURG. Foi a partir da fala de alguns alunos desistentes, bem como de outros que estão dando continuidade aos estudos que pudemos analisar o que realmente tem sido causa de evasão e quais as reais necessidades daqueles que continuam no processo. Por evasão, tal qual Fávero (2006) entendemos "a desistência do curso, incluindo os que, após a matrícula, nunca se apresentaram aos colegas ou mediadores do curso. Para Souza "esta é uma realidade presente no Brasil e em outros países".

Assim, observando os protocolos de desistência vimos que os alunos evadidos apontam como causa de desistência a falta de tempo, a expectativa errada com o curso, a dificuldade com o acesso a internet, as dificuldades em realizar e entender as tarefas, a realidade de já ter um outro curso do mesmo nível, o acúmulo de atividades, a falta de adaptação ao sistema EAD, dentre outras que foram menos apontadas.

Entendemos que a falta de compreensão sobre como é a EAD também leva a evasão, afinal ainda existe o pensamento de que esta modalidade tende a ser mais facilitada que a educação presencial, o que não é uma efetiva realidade. Sabemos que o aluno EAD precisa ter muita dedicação para que consiga de fato concretizar seus estudos.

> Vejamos o caso de Luiza Caires, 30, jornalista que se inscreveu no curso de licenciatura em Ciências da USP/Univesp no início desse ano, como uma segunda graduação. "Apesar de o curso ser a distância, era necessário ter mais dedicação do que no presencial. O curso previa duas horas para uma atividade, mas, na verdade, eu levava seis horas para terminar. Como eu já trabalho, não tinha tempo suficiente para me dedicar". (Rodrigues, 2012).

Tal qual o caso de Luiza, muitos outros alunos não se adaptam a esta modalidade por estas mesmas razões o que leva a desistência do curso já no primeiro semestre. Segundo João Vianney, 2012 consultor em ensino a distância o primeiro semestre é o principal período de evasão de alunos no EAD:

> "Uma parte não se adapta à rotina de estudos individuais que a modalidade exige e acaba desistindo. Isso acontece porque ainda há o imaginário de que é possível aprender sem esforço no EAD, o que não é verdade. Os alunos têm de dedicar entre 12 a 15 horas de estudos semanais para aprender, pois o conteúdo é equivalente ao que se ensina em uma faculdade presencial".

Mesmo diante destas dificuldades pudemos ver através da leitura de alguns artigos relativos aos índices de evasão em EAD que esta tem ocorrido em maior número no Ensino presencial do que na EAD. Segundo Fredic Litto sobre o Censo EAD:

> Nosso estudo revela um índice médio de evasão, somadas todas as instituições e segmentos, de 18, 5 % na EAD. O próprio INEP aponta a evasão média de 58% nos cursos de graduação presenciais. E, atenção, nas universidades públicas, este índice ultrapassa os 70%...Alguma coisa no presencial não está funcionando...ou funcionando pior do que nos cursos a distância. Acho, inclusive, que esses dados deveriam ser estudados com afinco. Primeiro para serem confirmados. E, segundo, compreendidos.

Mesmo os índices apresentando uma menor evasão na Educação a Distância do que na Educação presencial, 18,5% ainda representam um percentual bastante alto, assim acreditamos que precise existir um estudo que aponte para a solução dos problemas hoje encontrados.

Foi pensando nesta situação que efetuei uma questionário virtual via gmail docs com as alunas do curso de Pedagogia segunda oferta da FURG no Pólo Universitário de Santo Antônio da Patrulha, RS. O questionário envolveu questões como "Quais as dificuldades encontradas no curso?, Você possui internet em sua residência?, Você já tinha conhecimento sobre computadores e se utilizava deles?, Qual a importância do Pólo Universitário para os seus estudos?, Você encontra no Pólo tudo que precisa para efetuar as atividades do curso?, Você frequenta o Pólo? O que você acha ser necessário para que um curso EAD obtenha êxito? Você acha necessário que o curso tenha aulas presenciais? Em sua opinião há a necessidade de um tutor presencial?, No curso que está frequentando já conheceu a instituição que oferece o curso?

Desta forma me utilizei das respostas obtidas para que poder refletir sobre as dificuldades encontradas e o quais seriam alguns ítens necessários para que os alunos que ingressam nos cursos EAD possam permanecer e obter sucesso em seus estudos.

O curso de Pedagogia segunda oferta EAD no Pólo de Santo Antônio da Patrulha é um curso privilegiado, pois das 31 alunas que frequentam o curso, 100% delas tem acesso a internet em sua residência, a única queixa delas se refere a qualidade de sua conexão, que nem sempre é uma conexão de banda larga e por esta razão nem sempre responde satisfatoriamente em todos os horários em que necessitam. Porém, esta não é uma realidade em todos os cursos do Pólo e nem de outros pólos e outros municípios do país. Segundo o site Asas Ead, o brasil é o 5º país mais conectado do planeta, mesmo assim ainda existem muitas pessoas desconectadas. Além disto no Brasil também existe a questão da acessibilidade, afinal há várias pessoas com deficiência que tem em sua residência o acesso a rede de internet, no entanto poucas páginas seguem as normas de acessibilidade existentes.

O acesso a internet residencial ou no trabalho certamente é uma das necessidades para se cursar o ensino Ead, afinal nem sempre temos disponibilidade para estarmos em outros ambientes, assim tendo a conexão poderemos dispor de todos os momentos vagos para trabalharmos nas atividades propostas pelo curso.

Já na questão sobre se possuiam ou não experiência anterior com o computador e a internet, o índice já não é tão positivo, pois tivemos apenas 20% das alunas que já faziam uso regular do computador e da internet, 50% tinha conhecimento mínimo, mas quase não utilizava a ferramenta e 30% nunca havia tido oportunidade de trabalhar com o computador.

Como a coordenadora do Pólo de SAP já prevê situações como esta, antes do início das aulas foi oferecido curso básico de informática, no qual as pessoas com dificuldades puderam efetivar aprendizagem referente a máquina.

Neste sentido já podemos ver que um Pólo educacional se faz imprescindível para que A EAD tenha sucesso, afinal estas alunas certamente desistiriam do curso se não tivessem este auxílio.

> Do ponto de vista da educação a distância, entende-se como polo educacional uma unidade de uma determinada instituição de ensino responsável pela gestão técnico administrativa no âmbito educacional, gestão pedagógica, gestão tecnológica de apoio educacional, bem como a unidade responsável pela gestão da secretaria acadêmica e da gestão de resultados fora da sede da IES - Instituição de Ensino Superior.

É o Polo Educacional que, efetua a administração pedagógica e acadêmica e ainda apoia educacionalmente os alunos. É neste espaço que as alunas do curso de pedagogia vão buscar suporte material didático. Na entrevista feita 100% das alunas apontaram para a necessidade da existência desta instituição. Segundo uma das alunas "O Pólo é um lugar de encontro onde podemos nos reunir em grupos para fazer os trabalhos, sanar nossas dúvidas com a tutora bem como, usar a internet quando a nossa apresenta algum problema". Inclusive, é no pólo que ocorrem os encontros presenciais que as alunas consideram de suma importância para a compreensão do que lhes é enviado via plataforma. No questionamento sobre a importância das aulas presencias uma das alunas respondeu que "as aulas presenciais são de suma importância porque se o que fica proposto no ambiente não fica bem claro e não conseguimos nos expressar virtualmente, é nas aulas presenciais que esclarecemos nossas incertezas".

É também o Pólo elo de ligação entre os alunos e a instituição que oferece o curso. Das alunas questionadas do Pólo Universitário de Santo Antônio da Patrulha, maioria frequenta o Pólo com assiduidade e diz encontrar em suas dependências tudo que precisa, tanto material, quanto pedagogicamente. No Pólo também encontramos o tutor presencial. A função do tutor é auxiliar os alunos em sua organização dos estudos, estimular a formação de grupos, informar datas e recados perpassados pela instituição, ajudar no uso do computador e acesso a plataforma, tanto quanto humanizar o processo sendo a pessoa presente nas horas de dificuldade e dúvida, dentre outras tarefas.

ParaCortelazzo, Romanowski e Ribeiro(2007):

> É por meio dos professores tutores que o aluno se relaciona com a estrutura da educação a distância, desenvolvendo o sentimento de pertencer à Instituição, ainda que esta esteja fisicamente distante de sua localidade. Essa atuação permite que se faça uma real inclusão dos alunos que chegam à Educação Superior com deficiências decorrentes da Educação Básica. à medida que o tutor local acompanha, avalia, orienta esses alunos e os instiga ao trabalho colaborativo em grupos para a produção das atividades solicitadas pelo curso, a inclusão se faz de forma eficiente e transparente.

Em se tratando deste profissional, 90% das alunas consideraram imprescíndivel sua presença. Para elas o tutor é a pessoa mais próxima a quem eles podem recorrer nas horas de maior apreensão é ele que as faz sentirem integrantes de um grupo.

Assim, acreditamos que o sentimento de pertencimento também seja muito importante para a permanência no curso EAD e isso sem dúvidas inclui conhecer a instituição, ter a noção de como é e como se organiza a mantenedora do curso. No que diz respeito as alunas entrevistadas em torno de 60% delas já participaram de evento na instituição. Segundo Palloff e Pratt (p.73, 2004) " Assim, da mesma forma como precisam ter a sensação de estarem em comunidade, os alunos virtuais precisam sentir-se conectados à instituição que patrocina o curso".

Nas dificuldades encontradas para realizar o curso foram apontadas questões como falta de tempo, dificuldades com a máquina , falta de compreensão dos textos e falta de habilidade em construção textual. Referente a falta de tempo entendemos que o aluno EAD precise saber antecipadamente como acontece um curso a distância para que saiba que precisa organizar seu tempo de forma que consiga horário disponível durante a semana para o acesso a plataforma e a realização das atividades. Conforme Gilbert (2001):

> Com frequência, o aluno virtual não se dá conta de quanto tempo é necessário para participar de um curso on-line e finalizá-lo. Em vez de ser a maneira " mais fácil e leve", estima-se que os cursos on-line tomem o dobro de tempo do aluno, pela quantidade de leituras e dos procedimentos inerentes a esta espécie de aprendizagem. Assim, a participação em um curso on-line exige um comprometimento real no processo, tanto da parte do aluno, quanto da parte do professor.

Desta forma é importante desde o início do curso que professores e tutores atentem os alunos para a questão da organização para que seu tempo seja usado de forma a conseguir atender a todas as suas necessidades tanto do curso, quanto profissionais e pessoais.

Nas questões de dificuldades com a máquina, entendimento de textos e construção textual cabe a participação do tutor no Pólo presencial de organizar grupos de estudos, encontrar tutores parceiros para realizar oficinas que trabalhem a leitura e a escrita, bem como oficinas que auxiliem no uso da máquina e acesso a plataforma.

Relativo ao que elas consideram necessário para que um curso a distância obtenha êxito foram levantada suposições como comprometimento das partes envolvidas no processo, organização, disciplina e vontade de aprender, acompanhamento constante por parte da instituição para com os alunos, seja por tutores e ou professores, aulas presenciais, professores e tutores a disposição para esclarecimento de dúvidas, suporte material didático em local em que os alunos possam comparecer, o que nos remete ao Pólo presencial dentre outras coisas citadas no questionáro. É claro, que estes apontamentos nos remetem de volta ao

que já nos reportamos anteriormente, afinal não há dúvidas que realmente são necessidades de um curso desenvolvido na modalidade a distância.

Desta forma, entendemos que estando a Educação a distância crescendo a cada dia e sendo esta uma forma de ensino que conforme Alves "constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida" devemos estar atentos as necessidades e dificuldades que são encontradas no processo para que cada vez mais consigamos encontrar soluções que dinamizem a EAD para que possa ser "instrumento fundamental de promoção de oportunidades para muitos indivíduos"(Alves) .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Lucinéia.Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. In http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf as 16h:29m de 14 de março de 2013.

Asas Ead. Acessibilidade digital não é tão fácil quanto parece. In http://www.asasead.net/asasEAD/?p=348 as 17h 43 m de 10/03/2013.

Moore, Michael. Kearsley Greg. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo, 2008.

Fávero in Souza, Conceição Aparecida Nascimento de. Um estudo sobre as principais causas da evasão na Educação a Distância.2009. In: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6978/CONCEI%C3%87%C3%83O%20APARECIDA.pdf?sequence=1 em 10 de março de 2013 as 09h 10m.

Jõao Vianney in: Rodrigues, Camila.Evasão é o maior problema do ensino a distância, aponta estudo.2012. In: http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/02/evasao-e-o-maior-obstaculo-ao-ensino-a-distancia-para-instituicoes-diz-estudo.htm 10/03/2003

Gilbert S. D. In: Palloff, Rena M. Pratt Keith. O aluno virtual. Poa, Artmed. 2004.

Litto, Fredic In: Cristina, Onília. Entrevista em EAD. In: http://www.educacaoadistancia.blog.br/evasao-na-ead-e-menor-que-no-presencial/ 10/03/2013

Palloff, Rena M. Pratt Keith. O aluno virtual. Poa, Artmed. 2004.

Rocha, Enilton Ferreira. Polos educacionais na EaD: uma gestão além da questão pedagógica. In: http://www.wr3ead.com.br/img/artigos/28_polos%20educacionais%20na%20EaD.pdf em 11 março de 2013 as 14h e 27 m.

Rodrigues, Camila.Evasão é o maior problema do ensino a distância, aponta estudo.2012. In: http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/02/evasao-e-o-maior-obstaculo-ao-ensino-a-distancia-para-instituicoes-diz-estudo.htm

Souza, Conceição Aparecida Nascimento de. Um estudo sobre as principais causas da evasão na Educação a Distância.2009. In: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6978/CONCEI%C3%87%C3%83O%20APARECIDA.pdf?sequence=1 em 10 de março de 2013 as 09h 10m.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EaD

ANÁLISES DA QUALIDADE E DA PERSPECTIVA FORMATIVA NA VOZ DE ALUNOS FORMANDOS.

Ariane Pickersgill Arana [1]
Adriana Borges Lima Corrêa [2]
Carmo Thum[3]

Palavras-chave: Pedagogia; Qualidade em EaD; Perspectiva formativa; alunos formandos

Resumo: O trabalho analisa a perspectiva dos alunos formandos de graduação na modalidade EAD. Tendo por finalidade conhecer como ocorre o processo de ensino aprendizagem, os argumentos que demonstram a interação com tutores e professores, a qualidade do curso em relação ao grau de exigência, o trabalho concomitante com a formação, a importância da troca de experiências entre alunos e professores e as expectativas que os educandos tinham sobre o curso, além da perspectiva dos mesmos em relação ao curso. Os dados da amostra abarcaram 19 questionários, buscando fundamentações com intuito de conhecer o aluno de Educação à Distância.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma análise sobre a perspectiva dos alunos formandos de graduação em Pedagogia na modalidade EAD, realizada em diversos pólos pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Essa pesquisa tem por finalidade conhecer como ocorre o processo de ensino aprendizagem, as expectativas e vivências e a qualidade do ensino no olhar dos alunos na modalidade à distancia. Enfocando aspectos como a relação professor – aluno, as exigências da graduação à distância, à qualidades, e a perspectiva dos mesmos em relação ao curso.

A justificativa de escolha desse tema busca observar as respostas do aluno de EAD, seu pensamento em relação à educação à distância, analisando e conhecendo através desse estudo suas preocupações, suas dúvidas, suas expectativas, o que foi significativo para eles sobre a modalidade de ensino à distância.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia, IE/FURG. ariane_arana@hotmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia, IE/FURG. adricordeporto@yahoo.com.br
[3] Professor, Dr. em Educação, IE/FURG. carthum2004@yahoo.com

Nesse estudo serão abordadas algumas perguntas através da coleta de dados de um questionário de cunho qualitativo, aberto para 56 alunos. Os dados da amostra em análise de respostas abarcam 19 questionários, buscando fundamentações teóricas sobre a educação à distância, com o intuito de conhecer o aluno EAD.

Análise da qualidade e perspectivas nas respostas dos alunos EAD.

Nesse estudo apresentaremos o resultado da pesquisa realizada com formandos do curso de Pedagogia na modalidade EAD, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, onde realizamos questionários com perguntas que englobam o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos educandos, os argumentos que demonstram a interação com tutores e professores, a qualidade do curso em relação ao grau de exigência, o trabalho concomitante com a formação, a importância da troca de experiências entre alunos e professores e as expectativas que os educandos tinham sobre o curso.

Quando questionados sobre o processo de Ensino aprendizagem vivenciado4, o conjunto de significados fica expressado em termos como “foi positiva”, “apoio de tutores e professores”, “nível de Exigência”, “dedicação e compromisso com a aprendizagem”.

Ao considerarem “foi positivo” ponderam que o processo de aprendizagem foi intenso e o acesso ao conhecimento se deu de maneira adequada, conforme vemos na resposta de uma aluna: “Tudo isso ocorreu de forma muito intensa (muito mais do que imaginava), muito significativa, e os referenciais teóricos utilizados no decorrer deste processo foram importantíssimos para elaborar conceitos, rever outros e aprimorar os conhecimentos que eu já possuía.” (Aluna C)

Portanto, de acordo com os sujeitos pesquisados, o curso foi visto como processo dinâmico e significativo, alcançando um grau de formação que superou as expectativas da maioria dos estudantes.

Entre os argumentos que demonstram a qualidade, a interação com tutores e professores ganha destaque, pois, para os alunos do curso de EAD, a forma de interagir com os professores e tutores se dá de uma maneira diferente da sala de aula e é elemento central no processo de mediação. O argumento que sintetiza essa perspectiva encontra-se na resposta de uma aluna ao fim do curso:

[4] Como esperavas que se desse o processo de ensino-aprendizagem em educação à distância?

> ‘Sinceramente pensei que seria um processo, completamente à distância, onde iríamos nos sentir “sozinhos”, buscando contribuir o conhecimento de uma maneira não suficiente, limitada. Assim que iniciou o curso, desconstruí essa idéia, pois há todo momento tivemos todo o apoio necessário, intensas foram as aprendizagens, mesmo estando distantes geograficamente, sempre nos sentimos membros que constituem a Universidade.’ (Aluna D)

Na pesquisa realizada podemos perceber que eles mantiveram sempre um contato com seus professores e tutores durante o curso e que essa postura garante um grau de qualidade as aprendizagens, superando o senso comum de que o ensino a distância se faz com baixo grau de interação. Esses elementos quando comparados as análises de Ribeiro, Mill e Oliveira (2010) corroboram o significado dado pelos sujeitos da pesquisa que consideram a interação um dos elementos fundamentais de aprendizagem e permanência no processo.

Quanto a qualidade do curso o destaque dado foi em relação a exigência, quanto as questões de qualidade do curso, a amostra identifica que a disciplina de estudo foi um dos elementos destacados como necessidade para a alcançar sucesso nessa modalidade. Duas falas concretizam o sentido de qualidade dado pelos alunos, quando já no último semestre do curso:

> “Quando iniciei o curso de Pedagogia à distância pensei que o mesmo não exigisse tanto quanto foi exigido”. (Aluno A)

> “Ao término desta concluo que tem qualidade e exige uma dedicação muito maior por parte do aluno, necessitando de muita leitura e pesquisas. O aluno precisa ter um compromisso com sua própria aprendizagem”. (Aluno B)

Essa dimensão desmistifica a idéia de que a EAD é um processo sem aprofundamento ou com limitada intensidade de estudos.

> ‘Acreditava que seria muito “raso” do que na verdade é, não tinha muito claro como esse processo poderia funcionar a nível cognitivo.’(Aluno E)

> ‘Como educação à distância esperava uma menor cobrança quanto a prazos e menos quantidade de trabalhos a serem desenvolvidos.’ (Aluno F)

> ‘Sinceramente acreditava que não seria tão cobrado, que seria mais fácil, mas vejo

> que não é diferente do presencial, até é mais difícil as vezes.' (Aluno G)

Um grande número de alunos encontrou dificuldades no curso de graduação, devido à cobrança, exigência de tempo, dedicação, além de ter que ir atrás de informações por si próprio. Um curso de graduação seja presencial ou a distância exige sempre um comprometimento por parte do aluno, pois esse fará suas pesquisas, tarefas e leituras. Percorrer esse caminho é buscar a informação e transformá-la em conhecimento, seja mediado por interações face-a-face ou por meio de tecnologias. Em ambos os casos, é postura do professor que indica o grau de profundidade no conhecimento. O que muda na modalidade EAD é que o sujeito aprendente necessita ser intensivamente pró-ativo. É necessário encontrar caminhos de aprender a buscar o conhecimento por outras formas de mediação e de acesso, superando o convencional. Freire (1996, p.68-69) diz: "A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (...) é a ação desejada em um processo de formação.

Analisado os argumentos dos alunos sobre o nível de exigência do curso em EAD, o que teve destaque foi o grau de exigência. Após essa análise foi destacado a idéia que o ensino superou as expectativas porque não permaneceu no senso comum. O compromisso com a aprendizagem e a dedicação em relação ao curso EAD se dá de uma maneira não isolada, há intensidade nas relações de aprendizagem, não recaindo somente sobre o aluno a responsabilidade da aprendizagem e do sucesso. Como diz Marques (2001, p.136):

> "Em se tratando de processo formativo são determinantes as condições com que se apresentam os candidatos a cada curso, devendo o pesquisar ser preparado e acompanhado pelo e do estudo mais aprofundado de determinadas disciplinas, ou unidades de estudos, no sentido de que se criem os requisitos indispensáveis à pesquisa de forma a dar unidade de condições a toda à turma de estudantes. Não basta, porém, assistam passivamente os alunos a aulas magistradas. Deverão eles, em cada caso, reescrever os textos e preleções, no sentido de que contribuam adequadamente e levem águas aos projetos singulares de pesquisa".

Seja em cursos presenciais ou à distância a aprendizagem depende diretamente do interesse do aluno, mas a exigência de qualidade, a relação professor-aluno será sempre elemento potencializador, pois em qualquer processo de ensino a mediação é elemento fundamental.

Em argumentos que tangem a pesquisa estão: o trabalho concomitante com a formação, a organização do tempo para os estudos em relação ao pouco tempo de realização de tarefas,

aos prazos a serem cumpridos e também o grau de desistência do curso. Podemos demonstrar através das respostas de alguns educandos:

> 'Sempre trabalhei dois turnos em muitos momentos foi difícil cumprir os prazos'(Aluno N)
> 'organizando o seu tempo, pois o acumulo de tarefas, leituras, fóruns, avaliações, pesquisas se dão a todo o instante, muitas vezes chegando a sobrecarregar o aluno' (Aluno M)
> 'temos tantas coisas para fazer que deixa sem tempo.' (Aluna P)
> 'Em muitos momentos tive vontade de desistir devido a pressão, porém sem esforço não se alcança nada, faz parte do processo.' (Aluno T)
> 'Desde o inicio acreditava no sucesso da EAD, foi um processo muito difícil até entender a dinâmica desta modalidade de ensino, mas nunca desestimulei, durante o processo de ensino-aprendizagem via alguns colegas desistindo, outros ameaçando, mais isto nunca me passou pela cabeça.' (Aluno X)

Conforme a pesquisa, os alunos relatam que a quantidade de trabalhos e o tempo para realização das tarefas era muito curto, sobrecarregando os mesmos. Muitos deles optaram por um ensino EAD por trabalharem em outros locais, ficando difícil muitas vezes de realizar tudo a seu tempo. Além de fazer com que pensassem em desistir devido aos prazos. Como cita em seu artigo, Souza (2012 p. 24 / V11): [...] é importante para que professor e atores envolvidos na educação do ensino superior na modalidade EAD possam conhecer melhor o perfil do educando, para que possam ajudá-lo a desenvolver uma consciência autônoma de aprendizagem [...].No mesmo artigo Souza, relata que uma das reivindicações dos alunos em EAD é quanto aos prazos de entregas dos trabalhos e melhor organização em relação ao cronograma de atividades. Isso deixa evidente que a reivindicação está presente também em nossa pesquisa.

Podemos dizer que o ensino à distância ainda têm uma grande resistência para os educandos, a modalidade EAD ainda é nova e por isso causa tanta estranheza em grande parte dos alunos. A falta de ter um professor na sala de aula diariamente causa um desconforto por parte de alguns, pois esses acreditam que o modo como se dá o processo é frio, isto é, não tem o convívio, a interação, sendo um processo mecânico. Percebemos esses argumentos em algumas respostas a seguir:

> "estávamos acostumados com o contato olho no olho, com o convívio com outras pessoas em sala de aula" (Aluno J)
> "não contando a maior parte das vezes com um professor ou colega para troca de informações." (Aluno S)
> "Em um primeiro momento acreditei que a proximidade física com os professores seria maior" (aluno R)

> "no ensino à distância não tem esta explicação que faz falta, somente nos encontros presenciais, e nem sempre vem antes de fazermos as tarefas." (Aluno H)
> "Achava que seria muito mais mecânico, acreditava que trabalharia apenas com o computador sem nenhuma interação com professores e colegas." (Aluno Z)
> "Alguns alunos acreditavam que o processo de ensino à distância fosse somente através do computador, não tendo uma aproximação, uma interação com tutores e professores." (Aluno K)

Um dos aspectos que dá relevância social a EaD é que essa modalidade permite o acesso aos estudos daqueles que não conseguem se deslocar do local de onde moram, ou também, por não possuírem tempo para realização dos estudos. NUNES, 2009 (apud ALVES, 2011), diz que: "A Educação à Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem risco de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida.

Em questão as suas experiências e vivências, após estar cursando um curso de graduação, foram relatadas por parte dos entrevistados que a grande maioria adquiriu conhecimentos e experiências em relação ao modo de ver o mundo, de como estão percebendo as coisas, de como eles devem fazer essas observações. Veremos isso nas respostas de alguns educandos.

> "a troca de experiências e o quanto o curso muda o modo de percebemos o mundo" (Aluno Z).
> "Dentro da sala de aula o professor deve dar valor as experiências e vivencias dos alunos e isso pode ser notado dentro do meu processo de formação." (Aluno Y).
> "não pensava que haveria esse caráter humano o qual fez toda à diferença na qualidade do curso". (Aluno L).
> "Mesmo assim, esperava que o curso me capacitasse ao fazer docente, mostrando a melhor metodologia e formas de ensinar. Aprendi durante o curso que a metodologia não é estanque. Que não se ensina sempre desta ou daquela forma, mas deve-se buscar a constituição metodológica no cotidiano, a partir da realidade da turma e da escola em que estamos inserido." (Aluno I).
> "Eu acho que o curso de educação À distância correspondeu as minhas expectativas, pela qualidade dos conhecimentos construídos." (Aluno V).

Através das respostas de alguns entrevistados, é notável a importância da troca de experiências entre alunos e professores. Isso se dá pelo fato que professores precisam conhecer a realidade de seus alunos para melhor explorar os conhecimentos dos mesmos. Como diz Freire (1996, p. 23):

> "É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar a ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem dicência, as duas se explicam e seus sujeitos

> apesar das diferenças que conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro."

Em relação às expectativas que os alunos tinham sobre o curso, em sua maioria nos foi respondido que os mesmos possuem uma ótima impressão em relação à graduação na modalidade EAD. Isso se dá devido à significância que o curso teve para os alunos, onde relataram que a graduação proporcionou a eles um aprimoramento dos conhecimentos, possibilitando aprendizagens devido, também, a sua exigência.

A perspectiva dos alunos quanto ao término do curso em sua maioria, foi a de ter cursado uma graduação significativa, onde muitos pensam em continuar seus estudos: ingressado em cursos de pós graduação. Percebemos isso através de algumas respostas:

> "Agora ao término do curso penso que é só o inicio de uma longa caminhada, pois, quero continuar estudando, estar sempre informada e atualizada, a fim de melhor desenvolver minha prática docente". (Aluno W)
> "Acredito que todo o conhecimento promovido pelo curso vieram de encontro com os meus anseios e também me possibilitou um outro olhar sobre a minha prática me desacomodando frente as minhas ações quanto educadora." (Aluna Q)

Em seu artigo, Alves (2010 p.90), salienta que "Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos".

Considerações finais:

Nesse estudo, apresentamos o resultado de nossa pesquisa acerca do processo de aprendizagem, qualidade do curso, exigências, dificuldades encontradas nas respostas dos alunos de educação à distância. Observando e analisando as práticas utilizadas pelos educandos com intuito de conhecer o aluno EAD.

Em relação ao processo de ensino aprendizagem, os alunos mostraram-se satisfeitos, relatando que o curso foi intenso e significativo para a maioria. As relações entre professores, tutores e alunos tiveram uma grande interação, sendo de extrema importância para os alunos.

A partir da análise em relação à qualidade do curso, observamos que grande parte dos alunos responderam que o grau de exigência, a qualidade do ensino e as dificuldades encontradas no decorrer do curso foram enormes, fazendo com que os alunos tivessem um grande comprometimento pra dar conta das atividades e tarefas propostas.

Em nossos estudos observamos que um dos agravantes das dificuldades encontradas no curso se dá pelo fato de que alguns alunos trabalham concomitantemente com a graduação, fazendo com que o tempo para realização de trabalhos acadêmicos se torne curto devido ao trabalho, pois como vimos em nossa pesquisa podemos perceber a importância que os professores têm que ter em relação aos alunos. Pois na educação EAD os sujeitos terão que ser pró-ativos nessa modalidade, isto é, ser interessado e disciplinado para obter um aprendizado significativo.

Podemos perceber em nossa amostra que as vivencias e experiências vividas pelos educandos do curso da modalidade a distância foi de grande importância para a maioria, pois em grande parte responderam que o curso superou as expectativas, fazendo com que os alunos aprimorassem seus conhecimentos, dessa forma, .sendo significativo. O espírito universitário foi sendo criado ao longo da graduação.

O processo de ensino à distância no curso de pedagogia proporciona aos alunos de diferentes regiões a participarem da vida universitária, possibilitando um aprofundamento do conhecimento e produzindo competências profissionais qualificadoras do fazer docente.

Referências:

SOUZA, LOURIVAN BATISTA. Educação Superior à Distância: O perfil do "Novo" Aluno Sanfranciscano. In: Revista da Associação Brasileira de Educação à Distância http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_02_v112012.pdf 26/02/2013 às 14:24 horas.

ALVES, LUCINEIA. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. . In: Revista da Associação Brasileira de Educação à Distância. http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf 26/02/2013 às 14:36.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

MARQUES, Mário Osório; Escrever é preciso – O princípio da pesquisa. 4ª edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2001. 168p. (Coleção educação).

POLIDOCÊNCIA: O QUE É SER TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

Thaís Philipsen Grützmann[1]

Palavras-chave: tutor, polidocência, educação a distância.

Resumo: O artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo investigar como os tutores a distância do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) se percebem tutores, considerando a tutoria parte integrante da polidocência (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010). Os sujeitos envolvidos foram 35 tutores a distância do CLMD que responderam a um questionário online, disponibilizado pela ferramenta Google Docs, em novembro de 2012. Os dados coletados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Verificou-se que os tutores a distância do CLMD se veem como membros ativos do processo da docência virtual, interagindo de forma direta com os alunos e com os professores, auxiliando nas dúvidas, incentivando, não dando as respostas, mas ensinando-os a buscá-las, enfim, participando do processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Como dificuldades, assinalam o grande número de alunos atendidos, a precarização do trabalho docente, não visto como carreira no magistério e a comunicação, por vezes precária, com os demais membros da equipe.

Introdução

A expansão da Educação a Distância (EaD) já não é novidade. Através da mídia (internet, televisão, jornais e revistas, entre outros), percebemos diferentes anúncios de cursos de graduação e pós-graduação nesta modalidade de ensino, além dos cursos de extensão e aperfeiçoamento. Tantos as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) como as Instituições Privadas estão investindo na EaD, de forma a oferecer flexibilidade nos horários de estudos para aqueles que desejam ter uma formação inicial e/ou continuada.

A definição proposta pelo Decreto 5.622/2005 vem sendo atendida, sendo a EaD caracterizada

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

[1] CLMD/CEAD/UFPel, thaisclmd@gmail.com.

Porém, ficam alguns questionamentos: na relação didático-pedagógica, é somente o professor o responsável por essa mediação? Quais são as funções dos tutores? Como esses tutores se percebem inseridos num processo de polidocência?

Buscando respostas, ainda que parciais – pois não se almeja ter respostas definitivas, visto as constantes mudanças na educação e nas tecnologias envolvidas – este artigo procura trazer à tona a percepção dos tutores a distância ou tutores virtuais/online sobre o que é ser tutor, considerando que este tutor faz parte da polidocência, ou seja, de um "conjunto articulado de trabalhadores, necessários para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD" (MILL, 2010, p. 23).

A pesquisa, de caráter qualitativo, permite ao pesquisador entender os fenômenos, de acordo com a percepção dos sujeitos envolvidos, para, a partir daí situar sua interpretação sobre o assunto. O objetivo desta foi analisar o que é ser tutor na educação a distância, na percepção dos próprios tutores a distância do curso selecionado.

O local da pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com os tutores a distância do curso, que totalizaram 50, atuando como os sujeitos. Destes, 35 responderam um questionário online disponibilizado pela ferramenta Google Docs, aplicado em novembro de 2012.

O questionário online foi utilizado pela facilidade de comunicação, de forma que os tutores pudessem respondê-lo quando e onde achassem melhor, dentro do prazo estipulado para entrega. Uma das principais vantagens é que desta forma os dados já vem digitalizados, e podem ser manipulados a partir de uma planilha Excel, por exemplo.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, por isso o questionário abarcou cinco grandes áreas, a saber, identificação pessoal, formação inicial e continuada, experiência docente presencial e virtual, saberes docentes e tutoria. Neste momento, focaremos o último item, a tutoria.

Salientamos, ainda, que os dados coletados foram analisados mediante a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Esta consta de quatro etapas: desconstrução dos textos/falas em pequenas unidades de sentido (unitarização); organização destes trechos em categorias (categorização); estruturação de um novo texto, conforme as categorias que surgiram e, por último, uma auto-organização do novo texto, onde além da

descrição deverá estar contida a interpretação do pesquisador, acrescentando uma nova informação à comunidade.

No próximo tópico abordamos a teoria que utilizamos nesta pesquisa, a polidocência em educação a distância, baseada em Mill, Ribeiro e Oliveira (2010).

A Polidocência na Educação a Distância

A Educação a Distância (EaD) é definida por Mill (2012) como uma

> modalidade de educação geralmente considerada [como] uma forma alternativa e complementar (mas não necessariamente substitutiva) para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo), com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para a democratização do conhecimento, decorrentes de seu princípio de flexibilidade temporal, espacial e pedagógico (p. 21).

Esta flexibilização proporcionada pela EaD é um dos fatores que fazem mais e mais pessoas buscaram esta modalidade como forma de continuarem seus estudos. Observe o gráfico abaixo.

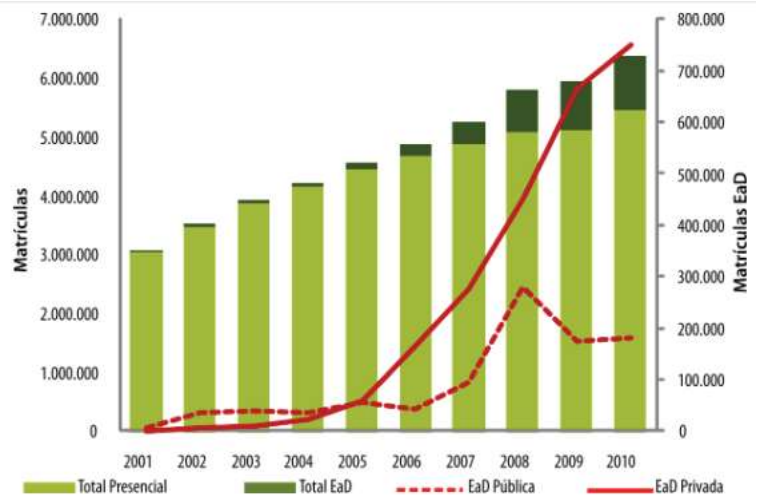


Gráfico 1: Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010
Fonte: MEC/INEP (2012)

Este gráfico mostra a expansão relativa às matrículas considerando as duas modalidades de ensino, presencial e a distância.

> As colunas representativas da evolução do número das matrículas presenciais e a distância reportam ao eixo principal, e as linhas de evolução das matrículas a distância para os setores público e privado associam-se ao eixo secundário. Pode-se observar uma significativa expansão das matrículas a distância no período de 2005 a 2009, com ritmo ligeiramente inferior em 2010. Neste ano, 14,6% das matrículas

> correspondem à modalidade a distância (930.179 matrículas), das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado (INEP, 2012, p. 42).

Mediante o crescimento exponencial e para atender a demanda dos estudantes é que as instituições tem investido na diversificação e qualificação dos cursos em EaD. Mas, quem são os profissionais que trabalham nestes cursos?

Ao se pensar a estrutura pedagógica de cursos em educação a distância encontram-se variadas personagens que a compõem para que as aulas aconteçam (DEL PINO; GRÜTZMANN; PALAU, 2011), diferentemente do ensino presencial, onde há em grande parte dos casos somente o professor com sua turma de alunos. Na modalidade à distância, dependendo do curso, existem diferentes sujeitos atuantes, entre eles, o professor-conteudista, o professor-executor, o tutor (virtual e presencial), o *web design*, o técnico em informática, o responsável pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), entre outros[2], além da equipe de coordenação e secretaria.

Daniel Mill, estudioso das questões sobre o Trabalho Docente na Educação a Distância, considera que nesta modalidade de ensino não temos somente um professor, como é no ensino presencial. Na EaD faz-se necessário um trabalho coletivo, com diferentes sujeitos desempenhando distintas funções, que compõem o todo pedagógico, corroborando com a ideia de que "o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe" (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 133).

Assim, Mill (2010) estrutura a equipe polidocente, ou seja, a equipe pedagógica que atua no planejamento e execução do curso em EaD, da seguinte forma: professor-conteudista, professor-coordenador de disciplina, professor-formador (ou professor-aplicador), tutor (presencial e virtual), equipe multidisciplinar, com especialistas em mídia impressa, audiovisual, virtual, vídeo e *webconferência*, além de outros profissionais eventuais, projetista educacional e uma equipe coordenadora.

Para este autor, quem ensina na EaD é um polidocente, ou seja, este "coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD" (MILL, 2010, p. 24).

Especificando o tutor, sujeito da pesquisa, Mill (2010) caracteriza o tutor virtual e tutor presencial. O primeiro tem o foco dirigido ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos, e

[2] Ou estas funções com outras nomenclaturas, dependendo do curso e/ou do autor.

normalmente é especialista na área. O autor coloca que "a função de tutor virtual é demasiadamente complexa e trabalhosa para atender um grupo com mais de 25 alunos num determinado conteúdo, por oferta de disciplina, com a qualidade desejada" (MIIL, 2010, p. 35). Já o tutor presencial tem a função de atender localmente os alunos, no polo, sanando dúvidas pontuais e auxiliando a equipe nas atividades presenciais, avaliativas ou não. Salienta que nem todos os cursos utilizam a figura do tutor presencial.

Nesta pesquisa os sujeitos envolvidos são somente os tutores a distância. Como estes tutores se percebem na atuação na EaD? O que é ser tutor para este grupo de sujeitos e quais as dificuldades que enfrentam/possuem?

Na sequência do texto apresentamos a fala dos sujeitos buscando dialogar com a teoria apresentada, onde consideramos que o professor não é somente aquele que ministra os conteúdos, mas também aquele responsável por acompanhar os estudantes e, ainda, os que organizam pedagogicamente os materiais disponibilizados pelo curso, corroborando com a visão de Mill (2010), sendo o tutor parte da equipe da docência virtual.

A percepção dos tutores

Como visto no tópico anterior, Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) consideram o tutor como parte da docência na EaD, mediando o processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, Gonzalez (2005), define o professor-tutor como sendo um profissional docente que possui duas características simultâneas, ou seja, precisa dominar o conteúdo técnico científico do curso ao qual faz o atendimento e habilidade para estimular o estudante a participar e buscar suas próprias respostas. Para este autor, então, o tutor é sim um professor, "trabalhar como tutor significa ser professor e educador" (GONZALEZ, 2005, p. 21). A este professor-tutor caberá à mediação durante o curso, em todos os aspectos, pois será o responsável por sanar dúvidas referentes ao conteúdo, estimular a participação das atividades propostas e a entrega das tarefas e avaliações e, quando necessário, fazer a avaliação dos estudantes.

Nesta pesquisa, o tutor é visto como um membro ativo do processo da docência virtual, interagindo de forma direta com os alunos e com os professores, auxiliando nas dúvidas e participando do processo pedagógico. Os próprios tutores se veem assim, primeiro como parte integrante da docência na EaD: ser tutor *é ser um professor-tutor que atue como*

facilitador e mediador da aprendizagem (MLS[3]). *Ser tutor é uma extensão da docência. Tutor é um educador a distância* (SSFB). *É ser um mediador* (CA). *É uma forma de ser professor em uma modalidade diferente* (CRFP). *É ser alguém de suma importância, alguém que faz a "engrenagem" funcionar. Sem o tutor não haveria educação a distância* (CSN).

Junto à mediação do processo de ensino-aprendizagem, o tutor percebe-se como um responsável por incentivar o aluno, motivá-lo, deixá-lo "por dentro" do que acontece no curso: *é ser um incentivador, um facilitador, um mediador no ensino aprendizagem...* (LRC).

> *Para mim ser tutor na Educação a Distância significa acompanhar o aluno diariamente em suas aprendizagens, dúvidas, anseios. Significa cuidar para o bom funcionamento das aulas, fazer com que os alunos se sintam motivados a participar das aulas e do curso como um todo* (FMF).

Dentro deste processo, salientam que sua função de tutor não é dar as respostas aos alunos, mas ensiná-los a buscá-las. É mostrar caminhos por onde podem ir, é direcionar a aprendizagem, é ser um guia: *é auxiliar os alunos na construção do conhecimento, procurando nunca dar respostas, mas mostrar caminhos para que eles busquem as respostas* (CFS).

Outra questão a destacar é o cuidado que os tutores tem com a linguagem utilizada no atendimento aos alunos. Como tudo fica registrado nos fóruns, emails ou mensagens pessoais, é minuciosa a atenção com a escrita, para que esteja de forma clara e coerente, e possa ser interpretada da melhor maneira pelo aluno, é ter sensibilidade. *É buscar responder as dúvidas dos alunos, como também, ensiná-lo mesmo tendo apenas o contato virtual com ele, ou seja, apenas através da escrita* (DRJ).

> *É ser um professor como em outra modalidade, (...). Como estamos a distância o contato e o cuidado é mais educado, procura-se ter mais "tato" no trato. Tenho as mesmas responsabilidades, preocupação com a aprendizagem, com a qualificação de meu trabalho, as mesmas angústias em relação ao rumo da educação. Mas posso afirmar, me sinto realizada, enquanto professora, nessa modalidade* (SLOSS).

Nestes depoimentos, fica evidente que os tutores se percebem parte da docência virtual, entendendo suas funções e responsabilidades junto aos seus tutorados.

Sobre as principais dificuldades, destacam o número elevado de alunos por turma, pois *a quantidade de alunos a serem atendidos muitas vezes torna o trabalho mecânico e isso é ruim para os dois lados* (LBG) e a questão de corrigir as atividades sem conhecê-los: *não*

[3] Para manter o sigilo do nome dos tutores que responderam o questionário, estão sendo utilizadas siglas compostas com as primeiras letras do nome e sobrenome(s) para identificá-los.

seria uma dificuldade, mas sim uma das partes mais trabalhosas do cargo: montar os feedbacks das avaliações. Já que não conheço pessoalmente os alunos, e por isso, não posso saber o seu ritmo de estudos para aconselhá-los melhor (CKRH).

Outra questão salientada pelos tutores é a precarização do trabalho docente apresentada na EaD: *como em todas as áreas da educação a maior dificuldade continua sendo as condições de trabalho e os baixos salários, no caso específico desse curso o valor da bolsa é muito baixo* (RNFC). Uma dificuldade *é a falta de vínculo empregatício* (CRFP), *a falta de uma legislação que defina a função como um emprego* (CSN). Questionam-se sobre a tutoria ser mão-de-obra barata para as instituições, sem os direitos trabalhistas garantidos.

A comunicação, por vezes precária, entre os tutores e os demais membros da equipe, também é um fator que atrapalha, pois os tutores sentem-se sem orientação, não sabendo ao certo como proceder junto aos alunos. Colocam, assim, como dificuldades *a falta de comunicação com os professores do eixo*[4] (MALL) e a *falta de orientações e também quando não temos contato com os profs. que planejaram o eixo* (TROZ).

> *Minha principal dificuldade é que, como mencionei anteriormente, como tutor, minha autonomia é extremamente restrita. Meu trabalho depende em muitos momentos de decisões, orientações, repostas de outros profissionais da equipe, e muitas vezes estas orientações demoram, não chegam, são insuficientes ou estão em desacordo com o que eu imagino, já que tenho alguma experiência, que seria a melhor decisão ou a melhor escolha em determinada situação* (TG).

Os tutores ainda citam outras dificuldades, que apareceram com menor frequência, mas que apresentam sua importância: *a falta de reconhecimento, pois não é um professor, mas participa ativamente do processo, a falta de vínculo* (TRS), ou seja, é não ser incluído por alguns professores como membro efetivo na equipe polidocente do curso. Ainda, *saber como se posicionar nos fóruns* (NRL) ou *o retorno quase que imediato que tutor tem que dar ao aluno, quando questionado, no máximo de 24h* (RRO), fazendo menção à forma de escrita que deve ser utilizada no AVA bem como o conhecimento matemático que se faz necessário e, ainda, a questão do curto prazo para responder, o que deixa evidente que o tutor precisa estar conectado acompanhando diariamente sua turma.

Estas são algumas das dificuldades levantadas pelos tutores em relação às principais dificuldades que vivenciam hoje na atuação da tutoria no CLMD. Provável que existam outras, porém neste momento não foram citadas.

[4] No CLMD o currículo é definido por Eixos Temáticos e não mais por disciplinas.

Considerações

Todo trabalho de pesquisa visa retratar uma realidade. Este artigo descreveu o posicionamento dos tutores a distância do CLMD sobre como se percebem sendo tutores a distância e quais as principais dificuldades encontradas. Como pesquisadores, entendemos o tutor (virtual e presencial) como sendo parte da polidocência, como parte do grupo de pessoas que pensam e desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem na EaD. Sabemos que este não é o posicionamento de todos aqueles que trabalham na modalidade a distância e respeitamos as diferenças. Procuramos, com aqueles que junto a nós trabalham, desenvolver as atividades em conjunto, sempre pensando na melhor forma de auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Este artigo retratou uma análise preliminar de parte de uma pesquisa, que ainda está em fase de coleta de dados. O próximo passo é entrevistar alguns desses tutores e aprofundar os tópicos abordados no questionário, para, na sequência, apresentar a comunidade outros resultados.

Referências

BRASIL. **Decreto n.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 19 mar. 2009.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; PALAU, Roberta de Carvalho Nobre. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. In: **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação – UFPEL. Ano 20, n.º 38 (jan-abr. 2011). Editora UFPel, Pelotas, RS. p. 235-257.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. *In*: MILL, Daniel Ribeiro Silva;

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfekd Gomes de (ORG). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010. Cap. 2. p. 23-40.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfekd Gomes de (ORG). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A MODALIDADE E AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Leticia de Aguiar Bueno[1]
Sidiane Barbosa Acosta[2]
Gabriela Medeiros Nogueira[3]

Palavras-chave: Educação a Distância, autonomia, tecnologias.

Resumo: O presente texto intenciona discutir a Educação a Distância como potencial modalidade de ensino na constituição de professores, considerando sua forma de organização que proporciona uma formação mais autônoma, flexível e dinâmica. Assim, entendemos que a Educação a Distância não é um modismo, mas faz parte de um processo longo e comprometido com a aprendizagem, onde suas especificidades contribuem na construção de profissionais mais capacitados a uma prática diversificada, rica e moderna.

Reflexões preliminares: a Educação a distância e sua organização

Refletir e discursar sobre a Educação a distância (EaD) exige inicialmente, que se repense sobre os conceitos e imagens que vêm sendo construídos sobre essa modalidade de ensino. É importante ressaltar que, mesmo não sendo recente[4] a EaD ainda é uma organização de ensino relativamente nova e, nos últimos anos vem sendo ampliada consideravelmente no Brasil através da Universidade Aberta do Brasil (UAB)[5], especialmente como forma de diminuir as distâncias entre alunos que encontram-se geograficamente afastados do ensino superior e a universidade e, desta forma, garantir a muitos o direito ao ensino superior de qualidade, o qual até então era inacessível.

A modalidade a EaD teve seu respaldo legal somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96). Em seu artigo 80 ela regulamenta a possibilidade do uso da modalidade em todos os níveis de ensino. Entretanto, esse artigo só

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Aluna do curso de Especialização em Mídias na Educação pela mesma instituição. Email – lelesvp@hotmail.com
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Email – sidianebarbosa@hotmail.com
[3]

[4] A Educação a Distância tem suas primeiras experiências registradas no fim do séc. XIX, com o ensino por correspondência, em 1976 foi criado o Sistema Nacional de Tele-educação realizando práticas através de correspondência, rádio e tevê.
[5] Criada em 2005, a UAB veio como uma oportunidade da educação pública de qualidade ao alcance dos que dela não tinham acesso.

foi regulamentado posteriormente, em 1998, pelos decretos 2.494 e 2.561,e ambos foram revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 2005.

Foi apenas em 2007 que o Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação a Distância desenvolveu os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborados com a intenção de garantir a qualidade nos processos de educação ofertados nesta modalidade, bem como "coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade" (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2007, p. 2).

Nesse sentido, percebe-se que ao longo dos anos de sua implementação enquanto modalidade possível e qualitativa de ensino, a EaD vem sofrendo discriminações por sua forma de organização flexível e veiculada por diferentes meios de comunicação. A grande crítica centra-se na principal característica dessa modalidade: a autoaprendizagem.

No modelo societário em que estamos inseridos existe uma imagem constituída de escola como uma instituição centrada nos processos de ensino-aprendizagem os quais ocorrem em uma sala de aula específica, presencial, em que o professor é o sujeito detentor do conhecimento e o aluno aquele que recebe as informações a ele transmitidas. A modalidade EaD vem justamente de encontro com essa visão já tão internalizada de escola pois rompe com a ideia do aluno como um sujeito dependente e incapaz de produzir conhecimento. Com essa nova organização de ensino ele se torna um aluno pesquisador, pois o imediatismo, comum nas salas de aulas presenciais, não existe na EaD, impulsionando o aluno a pesquisar mais para sanar dúvidas emergenciais.

Além disso, apesar de diferente ela não é menos ou mais capacitada ao processo ensino-aprendizagem, o que ocorre é que, por não poder contar com a resposta imediata do professor, o aluno de EaD precisa encontrar estratégias de estudos as quais o capacita a ser mais autônomo. Assim, essa ideia de autoaprendizagem é ainda vista com maus olhos por uma sociedade que acredita que a aprendizagem se dá exclusivamente em espaços e tempos específicos, ou seja, o aluno só poderá aprender dentro de uma sala de aula, com o professor como único sujeito que coordena e orienta o processo de ensino.

É importante ressaltar que, mesmo possuindo linguagem, formato e organização própria, a modalidade a distância só ganha relevância ao se desenvolver no interior de uma discussão política e pedagógica em seu contexto educativo. Ou seja,

> Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2007, p. 7).

Dessa forma, a eficácia ou qualidade não pode ser medida ou conceituada conforme a modalidade na qual a educação é desenvolvida, mas na boa organização e compreensão curricular, na contextualização do processo e dos agentes envolvidos, no projeto político pedagógico, no forte compromisso institucional que exige comprometimento de ambas as partes, docente e discente.

Nesse sentido, o que defendemos ao longo desse artigo é a ideia de que a modalidade EaD, justamente por sua configuração, difere-se da modalidade presencial, especialmente, no que tange, ao desenvolvimento de competências específicas na formação de professores, as quais influenciam em sua atuação docente.

A formação de professores e as influências da Educação a Distância

Como já abordado anteriormente a EaD desencadeia sua presença na legislação somente a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inicialmente conduzida pelas instituições públicas ela teve, a partir de 2002, a participação em massa das instituições privadas (GIOLO, 2008) as quais seguiram um modelo diferenciado do pensado pela legislação, constituindo um perfil distinto do utilizado pelas instituições públicas.

Nesse sentido, de uma prática comprometida e estruturada institucional e pedagogicamente a EaD passa a ser objeto de disputa no mercado educacional. Assim, a modalidade vem sendo apresentada ao público interessado com a promessa de um curso simples, rápido e flexível, constituindo assim, a ideia de que as exigências serão menores e o diploma uma conquista fácil.

Ao contrário do que vem sendo propagado

> A educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do

> acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem (NEVES, 1998, p. 137).

Dessa forma, a EaD não pode ser entendida com um processo facilitado para alcançar a graduação, o que vem sendo revelado nos processos ensino aprendizagem desenvolvidos nessa modalidade é que a flexibilidade de horários não implica a falta de organização ou a rigidez dos estudos. O aluno em EaD necessita de uma grande capacidade de organização e determinação, pois é preciso disponibilizar diariamente de horários para estudos, os quais exigem dedicação exclusiva e a habilidade da pesquisa.

Nessa perspectiva, a concepção errônea de "facilidade" é descaracterizada ao pensar que um discente que escolhe a EaD como modalidade de ensino precisa ser determinado e autodidata em muitos momentos. O imediatismo, característico dos cursos presenciais, não está configurado e o aluno precisa pesquisar, ir atrás de suas respostas para conseguir desenvolver suas tarefas dentro do espaço de tempo escolhido por ele para os estudos. Assim, o aluno torna-se um sujeito autônomo na medida em que vai desenvolvendo capacidades de se autorregular e autodirigir como gestor do seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, pensar a formação de professores em EaD exige considerar as competências que essa modalidade desenvolve nesse profissional em constituição, as quais refletirão, certamente, em sua futura prática docente.

A autonomia é uma aptidão que está intrinsecamente relacionada ao processo de aprendizagem, uma vez que só aprendemos o que almejamos e, o que é imposto, torna-se apenas memorização, a qual é descartada posteriormente. Dessa forma, a autonomia se torna fator indispensável no ensino, facilitando e impulsionando a aprendizagem.

Considerando essa afirmação percebe-se a necessidade de desenvolver a autonomia no ato de aprender independente da modalidade em que o processo de ensino ocorre. O que se busca é a formação de indivíduos independentes, críticos e criativos, capazes de pensar de forma global e sistematizada, descaracterizando um ensino fragmentado e direcionado.

No Ensino a Distância a autonomia se torna condição essencial para que essa modalidade possa progredir. Isso porque ela necessita do comprometimento e real

envolvimento do aluno para garantir a aprendizagem efetiva, haja vista que não dispõe do acompanhamento docente presencial e direto para acompanhar o processo.

> Em razão dos atores envolvidos no processo de educação a distância – professores, tutores e aprendentes – interagirem em momentos e espaços distintos, o estudante precisa ter a clareza de que deve dirigir seu processo de aprendizagem desenvolvendo suas capacidades de articulação, disciplina, investigação e construção do conhecimento a partir dos conteúdos apresentados e das ferramentas de pesquisa à sua disposição (a exemplo da *Internet*) (LIMA, SILVA, PAIVA, 2010, p. 4).

Na formação de professores a construção da autonomia torna-se um atributo essencialmente inegável a uma prática reflexiva e emancipatória. Nesse sentido, a formação a distância, ao estimular em seus discentes a autoaprendizagem, contribui na construção de um profissional mais seguro, reflexivo e dinâmico. A formação autônoma, portanto, contribui na atuação do futuro professor ao entendê-la como um exercício, como uma maneira de atuar na prática, na qual a capacidade de tomar decisões, de orientar e gestar sua prática a partir da complexidade e ambiguidade dos contextos inseridos.

Assim, a modalidade EaD pode

> [...]ser uma excelente estratégia de ao mesmo tempo construir conhecimento, dominar tecnologias, desenvolver competências e habilidades e discutir padrões éticos que beneficiarão, mais tarde, os alunos desses professores. Ou seja, um bom curso a distância oferece aos seus cursistas não só autonomia para aprender sempre, como deixa o profissional preparado para trabalhar com seus alunos de uma forma mais rica, moderna, dinâmica. (NEVES, 1998, p. 137).

Nessa perspectiva, a capacidade de gerir sua prática de forma autônoma e dinâmica é um atributo proporcionado por essa nova forma organizacional de ensino a distância. Assim, o ambiente educacional vai, aos poucos, desvinculando-se do modelo de sala de aula tradicional e dando lugar a novos modelos educativos proporcionados pela EaD. Para isso, as diferentes tecnologias da informação e da comunicação tornam-se ferramentas de ensino extremamente relevantes, proporcionando uma formação ao mesmo tempo flexível, atrativa e interativa, onde a sala de aula desloca-se de um espaço-tempo determinados, para um ambiente que pode ser ao mesmo tempo virtual, televisivo, radiofônico, entre outros.

> As novas tecnologias potencializam a EaD através do uso de teleconferências, videoconferências, do correio eletrônico, ferramentas de buscas na Internet, listas de discussão, fóruns de discussão e outros. Em conjunto com estas tecnologias, no entanto, convivem outras já muito conhecidas entre educadores. O material impresso serviu, e ainda serve, de base para este modelo educacional. Junto com jornais, revistas, apostilas, cadernos didáticos, fascículos, guias de estudo, cadernos pedagógicos, encontramos fitas de vídeo, fitas de áudio etc. Precisam ser acrescidos a esta lista os meios de comunicação de massa, o rádio, a televisão e o cinema. A EaD utiliza toda e qualquer mídia que sirva de agente mediador, que possibilite a comunicação entre estudantes, corpo docente e administração (SARTORI, 2007, p. 4).

A utilização dessas diferentes tecnologias na EaD tem como intuito beneficiar o aprendizado do estudante ao encurtar distâncias entre professor e aluno, ao tornar o ensino uma prática mais prazerosa e atrativa proporcionando uma interação mais efetiva e, ao mesmo tempo, permitindo "[...] ao professor maior oportunidade de aprofundamento dos conteúdos, aumentando, assim, as alternativas de recursos para o ensino, por parte do professor, e para a aprendizagem, por parte do estudante." (SARTORI, 2007, p. 4).

Nesse sentido, quando trata-se de professores em constituição na modalidade a distância é possível perceber que o uso dessas diferentes tecnologias em sua formação contribuirão em sua futura prática docente. Afirmar isso significa compreender a importância de uma atuação dinâmica em sala de aula. Um aluno EaD e futuro docente possui conhecimentos e estratégias de ação que estão atrelados a utilização de diferentes artefatos midiáticos e tecnológicos os quais contribuirão para uma prática mais diversificada, rica e moderna.

Como já mencionado ao longo desses escritos, a Educação a Distância é uma modalidade que se dá por intermédio das diferentes tecnologias, portanto o ambiente de sala de aula ocorre dentro de um espaço virtual, os chamados fóruns de discussão são os principais meios de interação entre professor-aluno, tutor-aluno e aluno-aluno.

Partilhamos da ideia de Rocha (2011) sobre ambientes de aprendizagem virtual, entendendo que toda e qualquer relação deve se dar de forma dialógica e reflexiva, e que os fóruns de discussão enquadram-se (ou deveriam enquadrar-se) nessa perspectiva.

> Nossa hipótese pressupõe a constituição de um espaço de convivência em ambiente virtual, onde professor, tutor e alunos interagem e se

> modificam de forma congruente entre si e com o meio, promovendo, portanto, aprendizagens. (ROCHA,2011, p. 4).

Nesse sentido, a interação na EaD deve se dar de forma em que todos os envolvidos no processo de aprendizagem não realizem apenas a transmissão, mas o compartilhamento de conhecimentos. Essa relação dialógica difere-se da que ocorre em uma sala tradicional por uma principal característica: as ideias, opiniões, dúvidas e informações presentes nas discussões se dão (na maioria das vezes), por intermédio da escrita.

Assim, o aluno inserido nessa modalidade precisa, constantemente, praticar o exercício da escrita considerando que apesar de virtual o ambiente de aprendizagem utilizado é acadêmico e, portanto, a escrita deve seguir padrões aceitos dentro de um curso de nível superior. Dessa forma, um professor oriundo da EaD que mantém a prática de escrita desenvolve uma habilidade que contribui em sua futura prática docente, tendo em vista que o registro é uma das principais ferramentas reflexivas da prática do professor em sala de aula.

Como se percebe a educação a distância vem se afirmando como uma modalidade de ensino que difere-se da presencial não pelo quesito qualidade, mas por sua organização e estruturação. Na realidade a qualidade não pode ser relacionada a modalidade de ensino, mas ao compromisso que se dá com a educação.

Pensar na formação de professores em EaD que desenvolva competências construtivas para sua prática docente exige perceber que o processo de ensino se dá em conjunto, e necessita da participação efetiva e comprometida de todos os envolvidos desde a administração, a coordenação, professores, tutores e alunos em busca de um resultado em comum: a qualidade. “E qualidade em educação a distância é como uma rede de pesca: vários nós que se unem para alcançar um objetivo. A fragilidade em um dos nós pode comprometer o resultado final.” (NEVES, 1998, p. 197).

Em suma, para que as competências anteriormente citadas possam ser desenvolvidas na formação de professores em EaD e que para que essa modalidade ganhe relevância é necessário que se desenvolva dentro de uma discussão política e pedagógica em seu contexto educativo.

Referências

BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília: Ministério da Educação – MEC/Secretaria de Educação a Distância – SEED, 2007.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Critérios de qualidade para a educação a distância. *Tecnologia Educacional.* Rio de Janeiro, v. 26, n. 141, abr./jun., 1998.

GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a formação de professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.

LIMA, Jamile de Moura; SILVA, Cláudia Virgínia A. Prazim da; PAIVA, Clotilde Miranda de. Autonomia em Educação a Distância: Relatos a partir da prática de tutoria na disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação em dois cursos de licenciatura da UFPBVirtual. João Pessoa/Paraíba, 2010. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000839.pdf.

ROCHA, Karla Marques da. SISTEMA SOCIAL EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: INTERAÇÕES POSSÍVEIS. 2011. Disponível em http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT16/GT16-112%20int.pdf.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educação a Distância: novas práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e da comunicação. 2007. Disponível em http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1192/1007.

PRÁTICA PEDÁGOGICA: RELAÇÕES POSSÍVEIS ESTABELECIDAS ENTRE TUTORES E PROFESSORES

Tanise Paula Novello[1]
Débora Pereira Laurino[2]

Palavras-chave: Prática Pedagógica – Professor – Tutor

Resumo:
A Educação a Distância (EaD) surge no cenário educacional como uma nova forma de ensinar e aprender em diferentes tempos e espaços. Todavia, a expansão dessa modalidade de ensino não pode ser reduzida unicamente ao instrumental da tecnologia a que se aporta, uma vez que a EaD envolve questões específicas que necessitam ser pesquisadas e avaliadas. Nesse sentido, o entendimento dessa modalidade de ensino compreende uma prática pedagógica que se diferencia nas ações educativas, mas que, da mesma forma de outros sistemas educacionais, tem por finalidade promover a aprendizagem. Este artigo tem como objetivo discutir, no âmbito da Educação a Distância (EaD), o entendimento da atividade de tutoria a distância, bem como a ressignificação do papel do professor nesse novo contexto educacional. Para tal fim, foram realizadas entrevistas com professores e tutores que atuaram em disciplinas de cursos na modalidade a distância. Tais entrevistas são analisadas com base na Análise Textual Discursiva, a qual possibilitou estabelecer um diálogo entre os sujeitos de pesquisa e os teóricos que subsidiaram o estudo. Destaca-se ainda que, pelas narrativas, fica evidente a necessidade de superação do trabalho individualizado, o reconhecimento da diferença como complementaridade e o desenvolvimento de ações de capacitação de professores e tutores que fomentem formas de realizar um trabalho em conjunto e que leve coordenação das práxis pedagógicas. Realizar pesquisas como esta, que discutem as práticas e as ações na educação a distância, permite suspender algumas certezas e superar limitações.

1. Introdução

A reinvenção da Educação a Distância (EaD) mediada pelas tecnologias apresenta-se como alternativa capaz de proporcionar maior alcance social para uma educação inclusiva, ou seja, que atenda à necessidade de aumentar a oferta de acesso ao ensino superior e de possibilitar a formação continuada de profissionais em exercício. Assim, percebe-se que o crescimento acelerado dessa modalidade tem trazido questões específicas sobre o ensinar e o aprender no contexto digital como, por exemplo, outras formas de conceber as dimensões de tempo e espaço, outras formas de relacionamento e de exercício da profissão de professor, demandando práticas pedagógicas que contemplem e integrem as especificidades desse

[1]Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Instituto de Matemática, Estatística e Física e Secretaria de Educação a Distância - tanisenovello@furg.br
[2] Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental e Instituto de Matemática, Estatística e Física - deboralaurino@furg.br

contexto.

Um relatório elaborado pelo CensoEAD.br sobre a expansão da modalidade a distância no Brasil até o ano de 2009 mostra que, em nível de graduação, houve um crescimento superior a 90% de alunos em relação ao ano de 2008, superando as expectativas iniciais (Censo 2010). Assim, a medida que aumenta o número de cursos ofertados nessa modalidade, amplia-se a necessidade de professores e tutores para suprir as demandas do ensino a distância.

No primeiro semestre de 2009, o MEC divulgou que há mais de cem instituições de ensino superior credenciadas para a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, sendo que 49 dessas são instituições particulares, 11 instituições confessionais e comunitárias, uma universidade pública (estadual) com ensino pago e 48 públicas (universidades federais, estaduais e institutos federais) com ensino gratuito (CENSO, 2010).

Assim, com o aumento do número de cursos ofertados em EaD, amplia-se a necessidade de buscar metodologias pedagógicas que vão ao encontro das especificidades de tal modalidade de ensino; concomitante com a oferta de cursos, expande-se os modelos de EaD, numa lógica em que cada instituição define o escopo e o processo de gestão dos cursos, conforme suas premissas.

A LDB (Lei 9.394/96) que regulamenta a EaD, e a institui enquanto modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, aponta alguns critérios para o funcionamento de cursos nessa modalidade, e uma das exigências feita é a capacitação de tutores e professores que atuarão nos cursos. Estes, por sua vez, têm diferentes desenhos pedagógicos e trazem, em seu escopo, funções distintas atribuídas aos tutores. Tal entendimento da função do tutor está diretamente vinculado à proposta pedagógica do curso. Sendo assim, o tutor é um dos profissionais que, juntamente com o professor, participa ativamente da prática pedagógica. Os órgãos que regularizam a EaD determinam que o papel do tutor deve ser desempenhado por um profissional qualificado (no mínimo, graduado) e comprometido com o trabalho da Instituição que oferta o curso (BRASIL, 2007).

Sendo assim, a maioria dos cursos ofertados na modalidade a distância, especialmente os de graduação, tem duas equipes de tutores: os que atuam no polo (tutor presencial) e os que atuam na instituição proponente (tutor a distância). Apesar de o trabalho ser articulado entre eles, as funções diferenciam-se em alguns aspectos. Mas, embora existam diferenças nas

funções dos tutores presencial e a distância, há também uma grande semelhança: a certeza da importância desse autor para a EaD, conforme se pode comprovar pelo diálogo de diferentes autores, como Gonzalez (2005) e Peters (2003).

Nesse sentido, o presente artigo se constitui em um recorte do amplo sistema que compõe a EaD, focando o estudo na análise dos processos interativos entre professores e tutores a distância para a articulação das ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer das disciplinas.

2. Fenômeno Investigado

Com a intenção de compreender como professores e tutores estão se articulando na atuação conjunta nas disciplinas ministradas na modalidade a distância, o que implica na ressignificação do papel do professor e do tutor, foram elaborados dois roteiros de entrevista: um destinado a professores e outro para tutores.

O roteiro que subsidiou as entrevistas com os professores e tutores foi organizado em quatro eixos temáticos: perfil; organização da disciplina; articulação com tutores e avaliação do processo. As questões elaboradas para entrevistar os tutores a distância também foram organizadas em quatro eixos: perfil; atuação na disciplina; articulação pedagógica e avaliação do processo. Os grupos de professores e tutores tinham como ponto comum a formação na área da ciência exata e, na grande maioria, eram licenciados em Matemática, sendo que apenas dois sujeitos tinham formação inicial na engenharia, mas atuavam na docência em Matemática; alguns tiveram envolvimento em outros cursos também na modalidade a distância. No entanto, a base comum desses grupos consistia no fato de que todos os participantes atuaram no curso de Administração ofertado na modalidade a distância pela UAB, na FURG.

Cabe ainda salientar que descrever as características de cada um torna-se determinante para a realização de uma pesquisa qualitativa, uma vez que, a evolução temporal de um sistema caótico (e, portanto, de uma experiência, de um fenômeno que surge na relação), mostra uma dependência extrema e sensível às condições iniciais. Ratifica-se ainda que se optou por conversar com professores e tutores vinculados UAB, para que a análise fosse feita em um mesmo curso, haja a vista que o escopo estrutural e pedagógico do curso é determinante na ação docente e, por conseguinte, nas relações estabelecidas.

Na apreciação das entrevistas, utilizou-se o método de Análise Textual Discursiva, na

perspectiva apresentada por Moraes e Galiazzi (2007). Esse método se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e de interpretá-los, no intuito de atingir uma melhor compreensão dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. A análise textual discursiva pode ser entendida como um processo auto-organizado, composto por um ciclo de três elementos: a unitarização, que consiste da desmontagem do texto; a categorização, em que são construídas as relações entre os elementos unitários, combinando-os e classificando-os; e a construção de um metatexto, contendo a compreensão construída a partir de uma nova combinação dos ciclos anteriores.

3. Ação conjunta uma recorrência da prática pedagógica

Ao se percorrer a trajetória da educação, encontra-se presente, desde o século XV, a figura do tutor (do latim, protetor), na Universidade, o qual tinha seu papel vinculado à orientação de estudantes no que concerne ao caráter religioso, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. Já no século XX, o tutor assume o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos, e é com esse mesmo sentido que se incorporou aos atuais programas de Educação a Distância. Tanto a atuação como a compreensão dos papeis em um curso ou disciplina a distância dependem de fatores como: o entendimento sobre as funções do professor e do tutor, a disponibilidade para o trabalho coletivo e para a coordenação das ações e as práxis pedagógicas.

Nas perspectivas tradicionais da modalidade a distância, era comum sustentar que o tutor não ensinava, numa lógica em que ensinar era transmitir informação ou estimular o aparecimento de determinadas condutas. Nesses modelos de ensino, o papel do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, oferecendo um apoio, sendo o tutor, portanto, um "acompanhante" funcional para o sistema (MAGGIO, 2001).

No entanto, atualmente, os órgãos que regulamentam a EaD determinam que tutor é um dos profissionais que, juntamente com o professor, participa ativamente na prática pedagógica e afirmam ainda que esse papel deve ser desempenhado por um profissional qualificado (no mínimo, graduado) e comprometido com o trabalho da Instituição que oferta o curso (BRASIL, 2007).

Assim, surge a necessidade de se reformular o conceito de tutor, superando a visão deste como ator do sistema, ampliando-se para autor do processo (NOVELLO, 2011). Devido

a uma limitação dos processos de gestão, por exemplo, o tutor ainda não participa ativamente da produção do material didático, uma vez que ele passa a atuar temporalmente depois que o material já foi produzido pelo professor. Mas, mesmo assim, a sua atuação e intervenção durante o curso não perde o caráter de (co)autoria.

Porém, essa compreensão para um trabalho cooperativo e coordenado ainda não se configura em nossa realidade como é possível observar que os tutores atribuem ao professor a responsabilidade pelos conceitos, uma vez que compreende ser o material didático produzido que contém a "exposição" de conteúdos, a definição de conceitos e a proposição de atividades.

> O trabalho do professor é de preparar o material, expõe a aula e deu. (Tutor R)
> Eu não gosto do nome tutor, eu gosto de professor, eu posso ser um professor que não prepara o material, eu entendo que tenha uma questão de hierarquia. (Tutor P)

Os relatos dos Tutores R e P evidenciam que tais tutores entendem a produção de material didático como de exclusiva responsabilidade do professor, não se sentindo parte desse processo. Por outro lado, Maggio (2001) destaca a importância da participação do tutor nessa produção, pois, segundo a autora, cabe ao tutor aprofundar os diferentes níveis de compreensão que envolvem as relações conceituais, a partir dos saberes prévios, usando estratégias pedagógicas adequadas, identificando erros frequentes, enriquecendo a proposta e atribuindo-lhe valor em função de sua intervenção. Nesse sentido, a participação do tutor, na concepção pedagógica do material didático utilizado durante a disciplina, é importante, uma vez que permite, ao longo do processo, identificar suas limitações e possibilidades, conforme a Professora I salienta:

> Eu acho que é importante o tutor contribuir ao longo da elaboração do material, porque se tu chega no material que está pronto, se tu quiser mudar é meio complicado porque é muito em cima da hora (Professora I)

Acredita-se, realmente, que não caiba mais a concepção de professor enquanto aquele que conhece o conteúdo e "professa" sobre tal e o tutor, por sua vez, ser aquele que somente interage com o material produzido e com o estudante, sem uma crítica e um posicionamento pedagógico para tal. Por outro lado, cabe destacar também que tão pouco se quer um trabalho hierárquico, tal como aponta o Tutor P, mas o esperado é que considerem as diferenças de atividades como complementares e coordenadas nessa modalidade de ensino. Sob tal perspectiva, professor e tutor são responsáveis pela produção de material, mediação e orientação dos estudantes.

Assim, tratar o diferente como diferente implica no respeito a essa diferença e na compreensão da complementaridade dessas. A Professora I, por exemplo, aponta a necessidade de o tutor contribuir de alguma forma no material produzido pelo professor, considerando que os tutores a distância têm formação específica na área que atuam, sendo assim, certamente, essa parceria na produção seria viável e fortaleceria o vínculo entre esses autores.

Maggio (2001) destaca que os materiais didáticos se convertem em portadores da proposta pedagógica ao conter pressupostos acerca do conhecimento, do ensino e da aprendizagem no âmbito de concepções ideológicas e políticas. O material didático, então, exprime uma concepção de educação, por meio da sua estrutura, da organização didática dos conteúdos, assim, ao julgar o que considera mais importante, o professor contempla no material didático suas escolhas. Tal afirmação corrobora com a necessidade de um trabalho coletivo entre professores e tutores e com a compreensão e o respeito das atividades de ambos.

Nas falas a seguir os tutores P e R demonstram entender sua tarefa inserida na ação docente, responsabilizando-se pela mediação pedagógica, e o tutor P salienta isso apesar de não estar inserido na construção e decisão do material didático.

> Eu trabalho como se eu fosse o professor, eu não trabalho material, quando eu entro para trabalhar com meus alunos, eu chamo eles para trabalharem. Eu trabalho com eles da mesma forma que eu trabalho dentro da sala de aula, a única coisa é que eu não estou ali na frente do quadro. (Tutor P)
> Eu acho que é o pilar, a base o alicerce. E o principal deste tutor a distância é o relacionamento, com o aluno principalmente. Eu vejo que o trabalho do tutor é como um professor de ensino fundamental, aquele que está ali explicando, mostrando, mais em cima. (Tutor R)

Pode-se pensar, então, a ação do professor e do tutor como complementares e de igual importância, ao se acreditar na aprendizagem como um processo que acontece no diálogo, na troca e na interação entre os diferentes autores da educação.

Apesar das atribuições distintas, o mais relevante, nesse contexto, são as relações humanas estabelecidas a partir da convivência entre esses autores. A convivência de pessoas "requer o estabelecimento de uma regulamentação que opera definindo o espaço de convivência como um domínio emocional declarativo que especifica os desejos de convivência, e, assim, o espaço de ações que o realizam" (Maturana 2001, p. 74).

Para Rumble (2003), os tutores deverão estar familiarizados com o curso, com as práticas pedagógicas e as normas de avaliação, assim como com os conteúdos e a metodologia abordada. Estreitar as ações entre as diferentes práxis pedagógicas de professores e tutores, através de cursos de formação e reuniões periódicas, possibilitará a coordenação de ações, o que leva à coordenação consensual e contribui para que se desenvolva uma atmosfera de respeito mútuo e cooperação, em que professores e tutores sintam-se membros partícipes nesse processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se possível, ainda, perceber, pelo relato do Tutor R, a relação que ele estabelece com estudantes, quando compara sua ação com a de professora de ensino fundamental. Esse tutor agrega a afetividade e o acompanhamento da aprendizagem como tarefa apenas do professor desse nível de ensino, desconsiderando que o professor de ensino médio e superior também tenha que se preocupar e se responsabilizar pela aprendizagem de seu aluno. Dessa forma, ele também problematiza a metodologia de ensino como reflexo da própria formação acadêmica, pois é difícil nos desvincularmos de nossos referenciais e de nossas vivências.

Manter com os alunos uma relação de cordialidade, afetividade e de respeito, assim como, sempre que possível, levantar questões que os levem a refletir, auxiliará o processo de aprendizagem, levando o aluno a pensar e analisar cada situação. A partir dos seus valores, conhecimentos, suas capacidades e atitudes, o tutor influencia no processo de formação dos seus respectivos alunos na direção da construção da autonomia, criando possibilidades de construção do conhecimento.

Apesar de se entenderem como professor na atuação da tutoria, esses tutores ainda não percebem o trabalho coletivo e coordenado, tanto entre professor e tutor, quanto em relação às atividades afetivas e de trabalho, como se essas fossem antagônicas.

> Ele tem que resgatar esses alunos, tem que propiciar que criem uma metodologia própria de aprendizagem (…). Trabalhar a parte das relações afetivas, das relações humanas, mostrar esse lado do trabalhador, o outro lado da vida. Eu acho que muito tutor entra para ser professor, e acaba tornando ruim para o grupo. (Tutor P)
> A gente correu mais atrás do tutor, que o tutor atrás da gente, e eu acho que deveria ser ao contrário, o tutor deveria ta analisando o nosso material, dizendo “olha isso ta bom”. A gente pensou, eles iriam ler e entender, se eles não entendessem, a gente iria ver a nossa falha, e isso não ocorreu. (Professora E)

Tanto no relato do Tutor P como no da Professora E, evidencia-se a dificuldade da compreensão da importância do trabalho do outro e do estabelecimento de uma relação heterárquica. Mas, sabe-se que considerar e conviver com a diferença é um exercício

necessário, tendo em vista que se vive no mundo da complexidade, em que a multiplicidade dos saberes e das relações possíveis precisam ser operadas.

Nas narrativas dos professores e dos tutores, ficam claras as atribuições, a crítica e avaliação do trabalho do outro e pouco se percebe da autocrítica e da autorreflexão.

> Eu gostava que eles resolvessem a atividade, para ver se o tutor ta sabendo a coisa, pode acontecer de eventualmente dar uma atrapalhação, a dificuldade da distância, do recurso que se usa para escrever matemática no computador, imagina se a pessoa ainda escreve ainda coisas erradas. (Professora I)

Para superar o trabalho individualizado ou "partido", precisa-se exercitar a construção coletiva na busca por planejamento e decisões conjuntas, por acerto de critérios e por práticas cooperativas. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo. O trabalho coletivo promove a vivência de relações democráticas, convivência com a diferença, superação de preconceitos e consciência da importância de cada um para o coletivo.

Professores e tutores precisam se sentir parceiros nesse espaço de convivência em cursos a distância. Uma atitude dinâmica no processo de ensino-aprendizagem implica no acompanhamento constante aos estudantes, o que gera um sentimento de pertencimento de "estar junto", o que os mantêm motivados. Essa aproximação possibilita que o estudante esclareça suas dúvidas e comunique seus problemas ou dificuldades.

Ao impingir a importância de um ambiente de respeito mútuo, propício para a construção de conhecimento gerado pelo bom relacionamento entre professor e tutores, esse ambiente estender-se-á aos estudantes. O que aprendemos e como aprendemos depende do espaço e das relações estabelecidas. Nesse sentido, Maturana (2001) considera fundamental uma educação que deseja conhecer e aceitar o outro como legítimo outro na sua existência, sem submissão, sem competição, respeitar e estimar as diferenças, valorizando a bagagem cultural do estudante, no respeito pelo outro.

Somos seres em relação, somos entre e com os outros e, na medida em que mais nos relacionamos, mais podemos significar nossas próprias práticas e relações. Um processo educativo que não enriquece a capacidade de se relacionar não é educativo. Propostas de trabalho que contemplam a interação e a formação em redes potencializam essa capacidade, assim como o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da cooperação.

4. Compreensões possíveis

A figura do tutor, apesar de existir há muito tempo no contexto da EaD, é considerada relativamente recente, um vez que as políticas institucionais de inserção desse profissional no processo educacional ainda estão em desenvolvimento. Estudos e pesquisas de Gonzalez (2005), sobre avaliação de cursos em EaD, apontam que a qualidade do curso está diretamente vinculada ao desempenho desses profissionais que representam o elo entre os alunos-professores-instituição. O desafio é instituir políticas que regulamentem essa profissão, possibilitando a formação de equipes de tutores capacitados, de forma continuada e em serviço. Atualmente, devido a essa falta de regulamentação, o tutor é rotativo e, por consequência, existe a dificuldade em se consolidar um grupo estável e coordenado em suas práxis.

Em função disso, é indispensável que as instituições desenvolvam programas de capacitação de seu corpo de tutores, contemplando, pelo menos, três dimensões: formação de domínio específico do conteúdo; utilização dos recursos digitais e orientação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância (Belloni, 1999). Investir na capacitação e formação continuada de um sistema de tutoria é necessário ao estabelecimento de uma educação a distância que deseja a coordenação consensual da prática pedagógica de tutores e professores.

Em decorrência do que foi apontado pelos professores e tutores, percebe-se a necessidade de intensificação do diálogo e da articulação desses na promoção do aperfeiçoamento da ação pedagógica, a fim de repensar as disciplinas no que se refere à superação das fragilidades e da importância das ações de ambos no processo de formação do estudante.

Este estudo aponta para o desafio de estabelecer uma cultura que considere a parceria entre professores e tutores no desenvolvimento de um trabalho cooperativo na modalidade de ensino a distância. Faz-se preciso entender que o papel do tutor vai além da orientação do estudante na compreensão dos temas específicos em estudo e na organização das atividades acadêmicas, é papel do tutor, também, intervir na concepção pedagógica do material didático, bem como no estabelecimento de estratégias pedagógicas, por meio de um processo coletivo e estreito com o professor. Ao contribuir com a proposta pedagógica, pela qual foram concebidos os materiais didáticos, sua intervenção poderá melhorá-la e, dessa forma, o

diálogo pedagógico entre professores e tutores pode ser estabelecido com base na cooperação.

O trabalho conjunto e coordenado entre professor e tutor permitirá que haja uma coerência entre a atuação do tutor e os objetivos da proposta vislumbrada em consonância com o projeto do curso. Aliás, percebe-se o tutor como um professor que possui uma atuação específica e indispensável para os cursos ofertados na modalidade a distância, uma das diferenciações existentes está no que concerne à responsabilidade do professor, e não do tutor, com a disciplina na Instituição. Porém, a responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem é de ambos. Talvez a Institucionalização da tutoria possa ser um caminho a ser pensado, uma vez que essa se tornaria uma atividade permanente e reconhecida no âmbito acadêmico.

Espera-se que esse estudo estruturado a partir das narrativas de professores e tutores, contribua para o repensar de ações de formação inicial e continuada de tutores e professores que compõem o corpo de profissionais que atuam em cursos na modalidade a distância. A formação humana está ligada às relações, ainda que cada um na sua dimensão de autonomia precise ser autor de seu próprio processo e contribua, dessa forma, com um ambiente educacional pautado nas relações de cooperação e respeito à legitimidade do outro.

Da mesma forma, espera-se que no decorrer da história da EaD, não se tenha mais a necessidade de distinguir essa modalidade e que os futuros profissionais formados, especialmente nas licenciaturas, possam ter uma formação que os possibilite atuar na modalidade presencial e a distância. Em outras palavras, pretende-se que a trama entre o ensino presencial e o a distância seja tecida.

Referências

BELLONI, M. L. Educação a Distância. Campinas, SP: Associados, 1999.

BRASIL. Ministério da educação – SEED.Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância – 2007. Brasília, 2007.

CENSO EAD. BR. Organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

GONZÁLEZ, M. Fundamentos da tutoria em Educação a Distância, São Paulo: Avercamp, 2005.

LITWIN, E. Das tradições a virtualidade. In: LITWIN, E. Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: Educação a distância: temas para o debate

de uma nova agenda educativa. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

NOVELLO, T. P. Cooperar no enatuar de professores e tutores. Rio Grande: FURG, 2011. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2011.

PETERS, O. A educação a distância em transição. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

PIRES, A. S. T. Evolução das ideias da Física. 2 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2008.

RUMBLE, G. A gestão dos sistemas de educação a distância. Brasília: Editora UnB: Unesco, 2003.

COMPETÊNCIA INFORMACIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE A PARTIR DO LIVRO "ABC DA EAD" DE CARMEM MAIA E JOÃO MATTAR.

Cintia Kath Blank[1]

Palavras-chave: Competência Informacional; aprendizagem ao longo da vida; qualidade na Educação a Distância.

Resumo: Todos os setores da vida humana foram tocados pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação. No setor educacional pode-se citar a EaD, que obteve seu maior crescimento com o desenvolvimento de tais tecnologias, principalmente a Internet. Assim, pretendeu-se analisar neste trabalho este novo cenário educacional que ora se descortina e relacionar algumas das novas exigências feitas aos alunos da EaD com os próprios objetivos da competência informacional, para através de um estudo teórico-conceitual verificar singularidades existentes entre estas duas temáticas como forma de se promover a qualidade na educação a distância. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico utilizando o livro "ABC da EaD" de Carmem Maia e João Mattar a fim de conceituar a área da Educação a Distância e posteriormente comparou-se com definições de autores da Competência Informacional . Observou-se por meio dos estudos realizados muitos pontos em comum aproximando as temáticas, como a necessidade de considerar as ferramentas da Web como fonte de informação e aprendizagem, o indivíduo desenvolver a autonomia e a pró-atividade por sua aprendizagem, aprender a aprender de forma constante por toda a vida, e, aprender a trabalhar em grupo, de maneira colaborativa.

Introdução

Vivemos em uma era onde a disseminação e intensiva utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) transformaram todos os setores da vida humana. No meio educacional, percebe-se uma série de mudanças, onde conteúdos analógicos e digitais dividem espaço, o ensino semi-presencial e a distância ocupam crescente lugar na educação, bibliotecas físicas e digitais mesclam-se cada vez mais, dentre outros aspectos acadêmicos.

Diante deste cenário, percebeu-se a necessidade da realização de um estudo que proponha alternativas que venham contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do discente de cursos na modalidade a distância, prezando por uma formação que prime pela qualidade, assim como sugere documentos como o Referenciais de qualidade para a EAD (BRASIL, 2007).

[1] Bibliotecária da Prefeitura Municipal do Rio Grande. Pós-graduada em Metodologias e gestão da EaD. Cintiadabiblio@gmail.com

Indo ao encontro destas necessidades contemporâneas, descortina-se neste artigo a questão da Competência Informacional por se tratar de um processo contínuo de interação com o universo informacional visando a aprendizagem independente e ao longo da vida. Assim posto, pretende-se analisar este novo cenário educacional e algumas das novas exigências feitas aos alunos da EAD combinando com os próprios objetivos da competência informacional para através de um estudo teórico-conceitual verificar singularidades existentes entre estas duas temáticas objetivando apontar a importância de desenvolver a competência informacional na mediação pedagógica da EAD.

1 Breve perspectiva histórico-conceitual da competência informacional

Tomando como referência a definição de que "competência é a capacidade de o sujeito mobilizar e aplicar recursos para resolver uma série de situações" (CAMPOS, 2008, p. 272), será adotada a definição proposta por Maria Helena de Lima Hatschbach, que conceitua competência informacional (CI) como:

> A 'Competência em Informação' é uma área de estudos e de práticas que trata das habilidades acerca do uso da informação em relação à sua busca, localização, avaliação e divulgação, integrando a utilização das novas tecnologias e a capacidade de resolução de problemas de informação (HATSCHBACH, 2002, p.95).

Embora no Brasil a primeira publicação a fazer menção sobre temática tenha ocorrido somente em 2000 (CAREGNATO, 2000, p.50), a expressão *information literacy* surgiu pela primeira vez na literatura mundial em 1974 pelo bibliotecário Paul Zurkowsky (DUDZIAK, 2001).

Diversos estudiosos da competência informacional propõe separações temporais sobre a evolução do termo. Neste trabalho, será adotada a divisão de estudos proposta por Christine Bruce no ano de 2000 *apud* Vitorino e Piantola (2009), na qual separa as temáticas de estudo em quatro fases. A primeira fase ocorrida nos anos de 1980 concentrava estudos sobre as habilidades informativas e normas centradas na esfera educacional. Uma das principais pesquisadoras desta época foi Carol Kuhlthau, que em 1987 desenvolveu o conceito de *information literacy education*, ou seja, a educação voltada para competência em informação.

Segundo Bruce, a primeira metade da década de 90 seria uma fase experimental, onde pesquisadores a partir de modelos experimentais investigam o significado e as implicações da competência informacional em programas educacionais, principalmente.

Já a segunda metade da década de 90, entre os anos de 1995 e 1999 é considerada como fase exploratória, onde a competência informacional começa a ser relacionada a estudos cognitivos e construtivistas, passando também a aplicar seus conceitos em outras esferas, como a do trabalho, por exemplo.

A última fase, iniciada em 2000 é apontada por Christine Bruce *apud* Vitorino e Piantola (2009) pelo desenvolvimento de uma consciência coletiva. Um reflexo desta nova visão observa-se principalmente em documentos importantes como a Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2005, p.1):

> A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ele capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações.

Assim, nota-se que diversas dimensões sobre a temática competência informacional vêm surgindo com o avanço dos anos, servindo as necessidades sociais e educacionais de cada momento histórico. Esta perspectiva parece-nos indicar que cada vez mais os aspectos relacionados à temática têm avançado nos domínios da Biblioteconomia, e encaminhando-se para uma variação de abordagens, ratificando sua dimensão social. Deve-se, portanto, haver uma mobilização de diferentes atores pedagógicos para a elaboração estudos de cunho teórico e de projetos que venham a auxiliar o desenvolvimento de estratégias que viabilizem a implementação da competência informacional.

2 O aluno da educação a distância e a competência informacional

Estatisticamente está comprovado crescimento quantitativo de cursos na modalidade a distância, ocasionado principalmente pela expansão das tecnologias da informação e comunicação. Dessa forma, podemos considerar que na EAD o aprendizado ocorre em local diferente do local de ensino, sendo necessário desenvolver técnicas, metodologias e gerenciamento educacional, específicos para esta modalidade de ensino e para o aluno que a elege (MOORE; KEARSLEY, 2007 *apud* VITORINO, 2009).

Para o desenvolvimento deste artigo, serão abordados alguns subtítulos pertencentes ao capítulo "Novos papéis para o aluno, o professor e a instituição" da obra "ABC da EAD" de Maia e Mattar (2011). Optou-se pela utilização desta obra pelo seu valor didático e informativo, qualidade, clareza e pertinência que demonstra aqueles que estudam a temática. A seguir serão analisadas algumas das novas exigências feitas aos alunos da EaD com os próprios objetivos da competência informacional, onde através de um estudo teórico-conceitual serão verificadas as singularidades existentes entre estas duas temáticas como forma de se promover a qualidade na educação a distância.

2.1 O aprendiz virtual

Sistemas educacionais de todos os níveis de ensino tem passado por modificações a fim de modernizarem suas filosofias e metodologias, fazendo uso cada vez mais intenso da tecnologia. Na metodologia da Educação a Distância "[...] esse aprendiz não precisa mais estar fisicamente presente em um ambiente para aprender: ele o faz em qualquer lugar" (MAIA; MATTAR, 2011, p. 84).

Hoje já é consenso de que as novas tecnologias da informação e da comunicação tornaram possíveis uma interação tão substancial entre aluno-professor-conteúdo que possibilitou a aprendizagem não presencial e atemporal, ou seja, "tempo e espaço não são mais limites para as ambições de conhecimento do aprendiz virtual" (MAIA; MATTAR, 2011, p. 84).

Neste mesmo sentido, a Competência Informacional como uma filosofia que defende uma aprendizagem independente, acredita no aprendiz virtual ao passo que se preocupa com a qualidade no acesso a documentos virtuais relevantes.

> A criação de ferramentas pedagógicas, em ambiente virtual, visando a instrução do estudante no uso da informação, é uma das atividades incentivadas pelos Programas de Information Literacy (HATSCHBACH, 2002, p. 96).

Observa-se nestas duas vertentes, da Educação a Distância e da Competência Informacional, que o processo de ensino e aprendizagem utilizando as ferramentas tecnológicas tornou-se mais que uma realidade indiscutível, mas uma nova forma de "fazer" educação, abrindo-se um leque infinito de possibilidades de aprendizagem. Sendo que especificamente no tocante a competência informacional, a preocupação também está presente no fato de que o acesso a infinidade de informações disponíveis na web não é por si só capaz

de gerar conhecimentos, deve-se preparar as pessoas para saberem utilizar os recursos informacionais de forma competente.

2.2 Aprender a aprender

Nossa sociedade atingiu um nível nunca antes visto de uso e comunicação de informações. Neste vai e vem interminável de informações, diariamente nos deparamos com situações de aprendizagem, onde antigas informações são substituídas por novas, demonstrando não somente a rotina de um aluno EAD, mas de uma sociedade ao todo que é constantemente desafiada a aprender a aprender e a gerar novos conhecimentos.

> O desafio para o aprendiz virtual, portanto, é desenvolver diferentes abordagens para o seu aprendizado – de maneira que ele se torne capar de "aprender a aprender" com diferentes situações que enfrentará na vida, não apenas em uma instituição de ensino formal. O essencial, hoje, não é se encher de conhecimentos, mas sim a capacidade pesquisar e avaliar fontes de informação, transformando-as em conhecimento (MAIA; MATTAR, 2011, p. 84).

Assim posto, tanto para o aprendiz virtual de um curso a distância como para uma pessoa que almeje ser competente informacionalmente, a capacidade de aprender a aprender e de aprender ao longo da vida de maneira independe torna-se condição *sine qua non* nos dias atuais.

> [...] a educação para a competência em informação está direcionada a autonomia informacional dos indivíduos, traduzida na mobilização de habilidades, conhecimentos e atitudes voltadas ao aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2011, p. 175).

Diante destas características de nossa era, diversas instituições tem apoiado os fundamentos do aprendizado ao longo da vida e do aprender a aprender, que acabaram por se tornar sinônimos da Sociedade da Informação. A Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias – IFLA defende estes ideais em um documento intitulado Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida, no qual há a indicação de que "o investimento maciço em estratégias de competência informacional e do aprendizado ao longo da vida cria valor público e é essencial ao desenvolvimento da Sociedade da Informação" (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2005, p. 02).

Verifica-se dessa forma, que iniciativas como essas ratificam a importância do desenvolvimento de tais princípios na atualidade. Estes documentos valorizam a

aprendizagem independente e ao longo da vida como um caminho de qualificação/crescimento pessoal e inserção no mundo do trabalho frente aos desafios de nossa sociedade.

2.3 Auto...

O ensino a distância, seja quando ocorria por correspondência ou atualmente mediado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, permitiu que alunos distantes fisicamente das universidades pudessem realizar seus estudos de maneira a terem validade posteriormente. Nestes casos, os alunos da EaD que em geral comparecem a seus polos uma vez por semana, assumem princípios como a autonomia de seus horários, tempo de dedicação e focos de interesse no decorrer da semana. Conforme afirmam Maia e Mattar:

> O ensino a distância exige, portanto, um aprendiz autônomo e independente, mais responsável pelo processo de aprendizagem e disposto à auto-aprendizagem. Com a alteração da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem, o estudo passou a ser auto-administrado e automonitorado por um aprendiz autônomo. (MAIA; MATTAR, 2011, p. 85)

Esta característica torna-se intrínseca da EAD. O interesse, a curiosidade, a organização de seus estudos, a regulação e a participação deve partir primeiramente por parte do aluno, sendo sempre monitorada por um professor especialista.

Também corroborando com o ideal de autonomia, Dudziak (2001, p. 145-146), afirma que a Competência Informacional tem como objetivo formar indivíduos que:

> *Sejam independentes*: [grifo da autora]
> 2. Assumam a responsabilidade por seu próprio aprendizado [...];
> 3. Procurem a informação de que necessitam para a resolução de seus problemas ou tomadas de decisão, mantendo redes interpessoais de relacionamento;
> 4. Mantenham-se atualizados;
> 5. Assumam atitude pró-ativa de aprendizado.

Para que o aprendizado ocorra de maneira efetiva, a competência informacional e a EAD defendem o princípio da autonomia, da autodisciplina e do autoaprendizado como alavanca para uma educação de qualidade. Ao se adotar uma postura de aprendizagem autônoma, o aprendiz não está excluindo a figura do professor no processo, mas está tomando para si a responsabilidade por seu aprendizado. Esta postura é o primeiro passo a ser dado pela pessoa que deseja aprender ao longo da vida, cuja necessidade de manter-se atualizado e de resolver problemas ou suprir necessidades de aprendizagem surgirá frequentemente.

2.4 Trabalhar em grupo

Nas gerações anteriores da EaD, principalmente a primeira, anterior ao desenvolvimento de diversas mídias de comunicação, a educação a distância possuía uma organização didática na qual "turmas" de alunos que acompanhavam o mesmo conteúdo nunca tinham contato entre si, o estudo era individual e não haviam debates de opiniões, auxílio entre colegas ou qualquer outra forma de participação como grupo.

Contudo, com a massificação da Internet, os cursos a distância tem dado destaque especial as interações on-line, seja entre aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno e outras interações possíveis com diferentes atores. Deve-se participar ativamente de maneira qualitativa das discussões, trocar opiniões e informações com colegas e professores.

> É necessário entender a natureza da interação on-line: o aluno precisa compreender que se espera que ele interaja [...]. O aluno virtual deve compreender que ele é responsável pela construção das comunidades de que participa. Ele é um participante ativo. (MAIA; MATTAR, 2011, p. 87)

Neste mesmo contexto Elisabeth Dudziak (2011, p. 178) propõe um conceito de competência em informação voltada para a emancipação do indivíduo:

> (...) capacidade de estabelecer relações (internas e externas), aprender por meio do diálogo, intercompreensão, da ação comunicativa e intersubjetiva formam a base da competência em informação que visa a emancipação. A superação do individualismo se dá pela busca de consensos obtidos pelo diálogo.

Esta perspectiva que visa vencer o individualismo e fortalecer a construção de si por meio do diálogo entre pares é defendida pela Competência Informacional e pela Educação a Distância. Acreditar no compartilhamento de informações, na comunicação e na construção ativa do conhecimento de maneira coletiva são características comuns entre as duas temáticas, como podemos observar nas palavras de Elizete Vitorino:

> A competência informacional envolve a construção do conhecimento, a partilha, ou seja, o compartilhamento de informações, a integração de ferramentas e técnicas, bem como habilidades de comunicação, capacidades estas, inerentes a EaD (VITORINO, 2009, p. 39).

2.5 Gerenciamento do tempo

Cada modalidade de ensino possui suas especificidades, particularidades que devem ser compreendidas para melhor aproveitamento dos estudos. É preciso compreender que o

ensino fundamental, médio, superior e superior a distância possuem diferentes exigências, e que o comportamento do aluno deverá ser modificado para atender cada situação e gerenciar de forma eficiente e eficaz seus estudos.

Na educação a distância assim como na competência informacional, novas habilidades serão necessárias e em ambos os casos será de responsabilidade do indivíduo o gerenciamento e o provimento de suas necessidades de informação, organização de estudos e tomadas de decisão. Conforme Carmem Maia e João Mattar, na EaD:

> [...] o aluno tem mais liberdade para o estudo, o que também gera maior necessidade de organização e de gerenciamento do tempo e das atividades a serem realizadas. É necessário maior comprometimento e é preciso aprender a se autogerenciar. (MAIA; MATTAR, 2011, p. 88).

Assim como um bom planejamento de seus estudos com relação ao tempo, é indispensável saber gerenciar os métodos, materiais e recursos de estudo, pois verifica-se que

> Várias pesquisas indicam que boa parte dos alunos, no ensino superior e em EaD, não utiliza métodos eficientes em seus estudos. Em geral, há deficiência de concentração, não são utilizados métodos proveitosos de leitura, não são feitas anotações adequadas, as bibliotecas não são exploradas e mesmo a pesquisa na Internet é ineficaz. (MAIA; MATTAR, 2011, p. 89)

Este comportamento é evidentemente indesejável em qualquer nível de ensino e descortina um comportamento oriundo, provavelmente, desde a educação básica. No entanto, no atual panorama educacional exigido, precisa-se de estudantes independentes e organizados, sendo necessário formar discentes que:

> *Saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão*, uma vez que: [grifo da autora]
> [...] identificam potenciais fontes de informação, em variados formatos e níveis de profundidade,
> [...] definem critérios de escolha e tomadas de decisão dentro de um plano pré-determinado. (DUDZIAK, 2001, p. 143-144)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos realizados observaram-se muitos pontos em comum aproximando as temáticas EaD e competência informacional. De início, cabe observar o desenvolvimento recente e intenso de ambas as áreas. Consideradas as devidas proporções e objetivos de cada uma, a EaD e a Competência Informacional ganharam destaque e credibilidade nas últimas décadas, tendo como um ponto comum deste crescimento, o desenvolvimento de ferramentas e a massificação da Internet.

Do ponto de vista filosófico e metodológico, constatou-se por meio da bibliografia e documentos estudados, além das comparações realizadas, que as duas temáticas possuem vários pontos em comum, indicados a seguir:

- Possibilidade de aprendizagem de forma virtual, na qual se acredita que o indivíduo pode construir seu conhecimento por meio das novas tecnologias da informação e comunicação;

- Não se pode mais considerar o período de formação escolar/acadêmica como a única e última fonte de aprendizagem. É necessário que todos os cidadãos desenvolvam em si a capacidade do aprender a aprender, tornando a aprendizagem uma constante por toda a vida;

- A necessidade do desenvolvimento da autonomia deve ser contínua. O indivíduo precisa ser autônomo para identificar e resolver suas necessidades educacionais/informacionais, promover o autoaprendizado e serem pró-ativos e independentes na construção do seu conhecimento.

- Não confundir independência com individualismo. A construção do conhecimento deve partir do indivíduo mas somente encontrará terreno fértil na interação com os demais. O diálogo é uma das mais importantes formas de desenvolvimento humano e contribui valorosamente com a educação.

Apresentados os argumentos, considera-se que o desenvolvimento de metodologias de aplicação da Competência Informacional na Educação a Distância poderia contribuir com o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino. Por fim, sugere-se que novos estudos e práticas surjam a fim de apontar caminhos a serem percorridos pela Competência Informacional juntamente com a EaD, visando como ponto de chegada uma maior qualidade em nosso sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, SEED/MEC. **Referenciais de qualidade para a EAD**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 07 mar. 2013.

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. In: LITTO, Frederic M. ; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**: o estado da arte. Rio de Janeiro: Person, 2008.

CAREGNATO, Sônia E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v.8, p. 47-55, 2000.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Em busca da pedagogia de emancipação na educação para a competência em informação sustentável. **Revista Digital De Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v.9, v.1, p. 166-183, jul./dez. 2011.

_____. **A Information literacy e a função educacional das bibliotecas.** 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information Literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Alexandria sobre competência Informacional e aprendizado ao longo da vida**. 2005. Disponível em: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice, 2011.

SPUDEIT, Daniela F.A. Oliveira; VIAPIANA, Noeli; VITORINO, Elizete Vieira. Bibliotecário e educação a distância (EAD): mediando os instrumentos do conhecimento. **Revista ABC**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.15, n.1, p. 54-70, jan./jun. 2010.

VITORINO, Elizete Vieira. A perspectiva da Competência Informacional na Educação a Distância. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 19, n.2, p. 37-44, maio/ago. 2009.

_____; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n.3, p. 130-141, set./dez. 2009.

COMPREENSÕES SOBRE AS NARRATIVAS EXPRESSAS PELOS ESTUDANTES EaD EM SEU DIÁRIO DE BORDO

Daniele Simões Borges[1]
Neusiane Chaves de Souza[2]
Vânia de Morais Teixeira Dias[3]

Palavras-chave: diário de bordo; educação a distância, auto-avaliação.

Resumo: Este trabalho teve como objetivo investigar os processos de ensino e de aprendizagem de alunos do curso de especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que tem como público alvo professores da rede básica de ensino em efetivo exercício. Para tanto, foram analisados as narrativas dos alunos presentes na ferramenta do diário de bordo, disponível no Moodle. Neste espaço, o estudante era convidado a refletir sobre si e seu processo de aprendizagem, construindo novos conhecimentos através da produção de narrativas digitais. Portanto, foram analisadas, através da Análise de Conteúdo, as produções narrativas construídas no diário de bordo nos meses de setembro a dezembro de 2012 por uma turma de 28 estudantes. A partir das etapas propostas nesta metodologia de análise, os resultados considerados mais significativos foram agrupados e os mesmos permitiram estabelecer três categorias que colocam em relevo as informações obtidas pela análise: descobrir o desconhecido, itinerância na Educação a Distância e autorregeneração. Os resultados da pesquisa permitem avaliar positivamente a utilização do diário de bordo permanente, uma vez que este constitui-se como um elemento importante na autoavaliação do aluno, favorecendo, assim, a promoção do diálogo de caráter pedagógico aliado a aspectos motivacionais.

Considerações Iniciais

A sociedade, ao se metamorfosear em projeção a melhores condições de vida, avança na dimensão cultural, econômica, política, bem como, tecnológica. Diante disso, cada vez mais a tecnologia está na sociedade e vice-versa. No que diz respeito à Educação, grandes foram e estão sendo as contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como exemplo, a adesão de políticas educacionais visando maior acesso a Educação via Universidade Aberta do Brasil, oferta de projetos de ensino-aprendizagem implementando laboratórios de informática nas escolas, o uso das TIC no contexto de formação continuada

[1] Universidade Federal do Rio Grande – FURG: daniele.uab@gmail.com
[2] Universidade Federal do Rio Grande – FURG: neusianebio@hotmail.com
[3] Universidade Federal do Rio Grande – FURG: vaniamt@yahoo.com.br

para professores e na sala de aula como recurso metodológico, entre outras. Ou seja, no contexto pedagógico, a tecnologia está oportunizando diferentes maneiras de favorecer inovações no ensinar e no aprender.

Desse modo, na Educação, a presença das possibilidades tecnológicas é muito interessante e apresenta um grande potencial, a nosso ver, ao proporcionar cursos de graduação, aperfeiçoamento e especialização na modalidade de Educação a Distância (EaD). Sendo assim, este texto tem o objetivo de analisar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos de um curso, em nível de especialização, a partir da ferramenta do diário de bordo disponível em um ambiente virtual – Moodle - de uma universidade pública do sul do estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de um curso de especialização em Mídias na Educação que tem como público alvo professores da rede básica de ensino em efetivo exercício.

Nesse curso, o diário de bordo é um espaço para o estudante refletir sobre si e seu processo de aprendizagem, construindo outros conhecimentos através da produção de narrativas digitais[4]. Corrêa (2007) diz que essa ferramenta objetiva um espaço em que o aluno pode fazer apontamentos sobre qualquer questão e em diferentes momentos do curso. Por isso, o diário de bordo é uma importante ferramenta de aproximação e acompanhamento do andamento do estudante no curso.

Segundo Larrosa (1996) nós somos seres que interpretam e se interpretam, logo, narrar sobre si é dar sentido a quem somos, ao que nos constitui e a quem são os outros para assim construirmos a "[...] história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história" (LARROSA, 1996: 471-472). Além disso, o diário de bordo ajuda o professor-tutor a auxiliar o estudante durante seu processo de compreensão e assimilação dos novos conceitos. Dessa maneira, a intenção de trabalhar com a ferramenta digital é justamente a de explorar o potencial de reflexão, de escrita e de desabafo durante o desenvolvimento de atividades no decorrer do curso de especialização em Mídias na Educação.

Metodologia

[4] Adotamos o termo "Narrativas Digitais" de acordo com Corrêa (2007), uma vez que as narrativas foram construídas em um contexto tecnológico proporcionado pelo Moodle, ou seja, as narrativas escritas e (re)escritas a partir de um recurso digital.

Este trabalho trata-se de um estudo qualitativo (MORAES, 2003). Utilizamos como caminho metodológico a Análise de Conteúdo (FRANCO, 2008; BARDIN, 1977). Foram analisadas as produções narrativas construídas do diário de bordo. O estudo foi realizado com as narrativas construídas nos meses de setembro a dezembro de 2012 por uma turma de 28 estudantes de um curso de especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para manter preservadas as identidades dos participantes dessa pesquisa, as narrativas foram identificadas pela letra N e números de 1 a 33. A partir das etapas propostas por Bardin (1977) aglutinamos os resultados considerados mais significativos e os mesmos nos permitiram estabelecer três categorias que colocam em relevo as informações obtidas pela análise: descobrir o desconhecido, itinerância na EaD e autorregeneração.

Discussão

O diário de bordo permanente fica localizado em uma etapa chamada Apoio Virtual do curso Mídias e tem o seguinte enunciado aos estudantes:

Quadro 1 - Enunciado do Diário de Bordo

Prezado aluno, esse espaço foi criado para que você mantenha registros de sua participação na disciplina. Coloque aqui suas reflexões, críticas, relações com sua prática profissional, sentimentos e angústias acadêmicas. Mantenha-o sempre atualizado, escrevendo semanalmente. Apenas o professor e o seu tutor têm acesso ao conteúdo aqui compartilhado.

Fonte: Moodle do Curso Mídias, 2013.

Essa mensagem é fixa e tem o intuito de enfatizar que esse é um espaço exclusivo do estudante no curso. Grande parte dos alunos já haviam realizado algum curso em EaD, o que é um aspecto interessante, ou seja, os cursistas apresentam uma itinerância na EaD. Percebemos que os mesmos procuram a especialização em Mídias na Educação dada a compreensão de que a formação continuada proporcionada pelo curso seja mais uma oportunidade para avançar nos estudos, como expresso nas narrativas:

> N30: Estou muito entusiasmada com o inicio deste curso de especialização, tenho muitas expectativas de aprendizagem com o decorrer do mesmo.
>
> N 7: [...] já estive em uma outra oportunidade com a universidade realizando outro curso e agora estou começando mais esta etapa da vida acadêmica e pretendo usar todo meu conhecimento para realização de minhas tarefas.

As primeiras postagens nos diários de bordo apresentam um forte entusiasmo com relação aos novos desafios. Por isso, existe o cuidado por parte do curso em não transformar o diário em uma atividade de avaliação, mas sim em um exercício de reflexão, posto que por mais que os estudantes já tenham conhecimento de alguns métodos na EaD, eles apresentam uma insegurança com as mudanças. Uma das características dos cursos na EaD é justamente seu processo de transformação, nenhum curso será metodologicamente idêntico ao outro. É claro que os princípios e base conceitual podem ser as mesmas, mas a relação didática, professor-tutor-estudante-conteúdo, será sempre renovada. Podemos perceber isso na narrativa a seguir:

> N1: Confesso que me impressionaram as mudanças na plataforma, entre as várias percebidas, os fóruns que são tantos e eu nem sabia em qual postar. Ainda assim, a coordenadora de tutoria nos deixou muito à vontade, tornando o encontro um momento de descobertas.

É por esse motivo, que o papel do professor-tutor é essencial, uma vez que ele está estabelecendo uma via de comunicação na narrativa do estudante e, com isso, o motivando a retornar ao diário e fazer disso um lugar de reflexão. Com base nas narrativas, chamamos de descobrir o (des)conhecido os momentos de autoconhecimento do aluno sobre sua capacidade geradora de novas aprendizagens e adaptações, bem como de suas dificuldades e entraves:

> N17: Os dias estão corridos muitos compromissos profissionais... Tenho entrado pouco na plataforma mas sei dos compromissos que tenho a cumprir com o curso. Lendo o conteúdo penso ser complexo, mas a linguagem da informática é assim e entendo ser necessário conhecer o processo da máquina e aplicativos para melhor explorar [...] Vamos a leitura...
>
> N30: oi! Duvidas, tenho várias, mas penso que ao longo curso elas serão sanadas! Não sei usar meu computador como se deve, mas tenho vontade de aprender porque até agora o usei com ajuda de colegas que sabem como usa-lo.
>
> N12: Tenho um pouco de dificuldades com essas tecnologias, pois o curso de mídias na educação vai acrescentar muito para a minha prática docente.

Percebemos, ainda, que há uma insegurança com relação ao uso do computador, sendo este um desafio para o estudante da EaD, mesmo para os que já tiveram experiência anteriores nessa modalidade. Como lembra Lévy (1996:5), a construção de uma dinâmica tecnológica no ensino não ocorre bruscamente, uma vez que,

> [...] é certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos.

Essa opinião nos auxilia a compreender esse processo de adaptação com o ambiente virtual. É interessante destacar que grande parte dos cursistas trabalha em escolas, que por sua vez são, na maioria dos casos, ordenadas por uma linearidade didática. Porém, não podemos generalizar, pois esse próprio movimento, em que o professor procura manter-se em constante formação, vem apresentando outro quadro, ou seja, a escola, aos poucos, está avançando e incluindo a tecnologia e seus recursos metodológicos e formativos em sua rotina.

Segundo Moran (2013: s/p),

> [...] hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará "dando aula", e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes.

Os estudantes, com o tempo e com o avanço nas suas atividades no curso, retornaram ao diário e relataram suas conquistas, seus avanços e suas aprendizagens. Denominamos esse retorno ao diário de bordo de autorregeneração, ou seja, o estudante já consegue avaliar seu rendimento no curso, apontar suas conquistas, narrar sua experiência como aprendiz.

> N3: Posto neste diário, mais uma vez, com muita alegria em estar fazendo parte de um grupo com a possibilidade de ampliar conhecimento a partir de discussões válidas e que realmente embasam um fazer docente diversificado e facilitador de aprendizagens.

> N10: Para mim também houve aprendizado: aprendi a gravar CD de músicas e CD de vídeos para levar à escola para os ensaios dos trabalhos.

Ao final do primeiro semestre do curso, o estudante já estabeleceu um vinculo com o professor-tutor e, também, já assumiu uma autonomia na realização das tarefas. Esse é um fato importante, uma vez que contribui para o bom andamento das futuras atividades. Além disso, o estudante, a cada retorno em seu diário de bordo, revisita o seu processo de ensino-aprendizagem, potencializando a atividade de repensar sua postura e organização perante as atividades no curso:

> N16: Dia 4 de dezembro de 2012. Última semana do ano com o curso Mídias. Foi muito bom este semestre, aprendi muito, compartilhei experiências e consegui realizar meus trabalhos com a maior dedicação possível.

O curso de Mídias na Educação, ao conciliar o diário de bordo durante todo o processo educacional, está ampliando a compreensão de mundo e de formação desses estudantes. Uma postagem que inicia com a reflexão vai transformando-se em produção mais complexa. Com isto, o estudante torna-se autor e isso é o que lhe pode assegurar autonomia suficiente para aproximar seu fazer didático com as novas tecnologias. Desse modo, o diário de bordo apresenta a construção de uma narrativa digital desse estudante, está permitindo que ele se perceba como agente investigativo e capaz de aprender e avançar na discussão teórico-prática. Baseado nisso, o diário de bordo está exercendo, no referido curso, um lugar para promover o diálogo de caráter pedagógico carregado de aspectos motivacionais.

Para Almeida (2003) a EaD nos permite uma avaliação contínua do nosso próprio trabalho. Assim, o estudante passa a ter a oportunidade de dar-se conta de sua formação, de analisar e de reformular seus pensamentos e aprendizagens. Nesse contexto, o diário de bordo é um espaço de avaliação processual do professor-tutor e também de autoavaliação. Ao investigar três cursos de Pós-Graduação a distância, Primo (2008) percebeu que a autoavaliação permitiu que tanto alunos como professores-tutores constatassem as mudanças vividas tanto no uso dos recursos disponíveis, como no processo de ensino e aprendizagem. Também potencializou a comunicação, um maior engajamento por parte de todos envolvidos e uma maior autonomia do cursista no seu processo de formação.

Considerações Finais

O uso do diário de bordo objetiva estimular o processo de escrita contínua e, consequentemente, auxilia o estudante a depurar sua escrita. Além disso, através do diário de bordo o professor-tutor pode acompanhar o desempenho, a movimentação e o aprendizado do aluno durante o decorrer do curso. Acreditamos que é por meio desse processo que vão se constituindo as narrativas digitais (CORRÊA, 2007) dos estudantes, uma vez que elas representam seu conhecimento sobre os temas, os sentimentos, as dificuldades e os conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas. Ao final do curso, os estudantes terão mais que uma narrativa sobre sua trajetória, mas a possibilidade de compreender o seu processo de formação. A cada reencontro com o diário de bordo há o reconhecimento das mudanças, dos erros e acertos vivenciados. Assim, temos a condições de repensar o conceito de erro, o qual deixa de ser um problema e passa a ser entendido como errância. Essa faz parte de todas as práticas curriculares e de qualquer aprendizagem, sendo constituinte de um incessante processo de ações e retroações com diferentes sentidos, significados e interações (MORIN, 2010).

De um modo geral, os estudantes nos surpreenderam frente à participação no diário, pois evidenciaram esforços em mantê-lo atualizado, demonstrando competências que poderão ser utilizadas para auxiliar no desenvolvimento da monografia para a conclusão do Curso de Especialização em Mídias na Educação. Sendo assim, a adoção do diário de bordo permanente constitui-se como um elemento importante, uma autoavaliação que permite um dar se conta do caminho percorrido e dos caminhos a serem buscados com o intuito de ampliar e complexificar a formação em Mídias na Educação e na profissão docente. Essa ferramenta digital também permitiu a aproximação entre o professor-tutor e o aluno, auxiliando na contenção de desistências e evasões no curso, uma vez que o professor-tutor pode mapear e mediar eventuais situações-problemas.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. v. 29. n. 2.p.327-340, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 223 p. 1977.

CORRÊA, J. (2007). **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed. 104p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 3 ed. 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: **La experiencia de la leitura**. Barcelona: Laertes, 1996.

MORAES, R. et al. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez. Marina. do Rosário. (Orgs.). **Pesquisa em Sala de Aula:** Tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 9-23.

MORAN. J. M. **Professores e gestores previsíveis e os inovadores**. Disponível no site: http://www.eca.usp.br/prof/moran/previsiveis.htm. Acesso em 12/01/13.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010.

PRIMO, L. Auto-avaliação na educação a distância: impacto na formação de estudantes e tutpres em cursos de pós-graduação relato de experiências. In: **Workshop de Informática na Escola, XIV**. Belém do Pará, p. 57- 66. 2008

LEVY. P. **O Que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

ESCRITA EPISTOLAR E EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DE REDES DE SOCIABILIDADE A DISTÂNCIA

Denise Martins Pires[1]
Rita de Cássia Grecco dos Santos[2]

Palavras-chave: Prática Epistolar; TICs; Educação a Distância.

Resumo: Este texto se propõe a analisar a escrita epistolar como potencial instrumento de constituição e manutenção de novas redes de sociabilidade, além de sua inestimável contribuição a distintos processos educativos formais e não formais com a utilização das TICs. Nesse sentido, ressaltamos também a recente e crescente valorização e visibilidade da prática epistolar com o auxílio das redes sociais. Como principais referenciais teóricos sinalizamos Maia e Mattar (2007) e Recuero (2009). Para realizarmos a referida análise indicamos como categorias as seguintes: a manifestação do sentimento de pertencimento, a memória afetiva e a troca de conhecimento entre pessoas distintas.

Introdução

A modalidade Educação a Distância – EaD é, contemporaneamente, conhecida e reconhecida por caracterizar-se pelo intenso uso de tecnologias de informação e comunicação. Em virtude disso, esta modalidade vem agregando e qualificando novos recursos e processos pedagógicos, pela evolução de tais tecnologias, que para atender às necessidades de um público específico utilizam-se assim de diferentes recursos didáticos.

Embora seja difícil definir o momento preciso de sua fundação, o marco do surgimento da EaD é frequentemente associado ao desenvolvimento das comunicações, sobretudo via correspondência. Segundo Maia e Mattar: "[...] a EAD surge efetivamente em meados do século XIX, em função do desenvolvimento de meios de transporte e comunicação (como trens e correios), especialmente como o ensino por correspondência" (2007, p.21).

Para Nunes (2009), a primeira notícia da utilização desta modalidade de ensino foi o anúncio das aulas de correspondência ministradas por Caleb Philips, em 1728, na "Gazette de Boston", nos Estados Unidos, que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. O registro de outra experiência ocorreu por volta de 1850, na Europa, quando

[1] Acadêmica do Curso de Bacharelado em Artes Visuais do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande – ILA/FURG. E-mail: denise.m.pires@hotmail.com
[2] Professora no Instituto de Educação da FURG. Doutora em Educação. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

agricultores e pecuaristas aprendiam por meio de correspondência como plantar e cuidar do rebanho.

Em relação à utilização da EaD na Educação Superior, indicamos como referência o ano de 1882, na Universidade de Chicago, quando surgiu o primeiro curso universitário a distância, o qual enviava seus materiais didáticos pelo correio.

No Brasil, os primeiros registros de EaD aconteceram através do Jornal do Brasil que, na sua primeira edição da seção de classificados, anunciou a oferta de profissionalização por correspondência para datilografia. Após, criou-se o Instituto Universal Brasileiro, que também utilizava material impresso pelo correio.

Figura 1 – Identidade Visual do Instituto Universal Brasileiro
Fonte: Site do Instituto Universal Brasileiro.

Podemos afirmar que o uso da correspondência foi imprescindível para o amplo desenvolvimento da EaD no Brasil e no mundo, constituindo-se no meio privilegiado não somente de comunicação, mas também de constituição de novas redes de sociabilidade. Para Sierra Blás: "[...] estudar as práticas de correspondência é lançar-se em um mergulho nas relações entre cultura escrita e sociedade e na função que cada produto gráfico assume no ambiente cultural concreto que produz e emprega" (2003, p.119).

Nesse sentido, este artigo procura analisar a escrita epistolar como ferramenta de valorização e visibilidade de novas redes de sociabilidade através da manifestação do sentimento de pertencimento, da memória afetiva e da troca de conhecimento entre pessoas distintas.

Celebrando quatro lembranças

A arte de rememorar o passado torna-se um ato de celebração da própria existência, posto que, o movimento de celebrar é um processo de tornar presente o fato vivido, ou pelo menos aquilo que se esperava ter vivido (CATROGA, 2001).

Assim sendo, a prática epistolar tem íntima relação com o processo de rememorar o passado e quiçá projetar um novo percurso. Deste modo, instigou-nos desvelar a dinâmica do processo de constituição e funcionamento dos Grupos de Cartas e Correspondências que, contemporaneamente, tem intensamente se amparado nas redes sociais[3] que têm mantido vivo o hábito de trocar cartas, materiais de coleção e arte postal.

Figura 2 – Interface principal da Comunidade “Eu escrevo cartas!!!”
Fonte: Rede Social Orkut.

Esse movimento de troca de correspondências, com a utilização das redes sociais tem se sustentado e fortalecido, pois consegue congregar pessoas e culturas distintas, porém com interesses comuns.

[3] Sobre redes sociais, ver RECUERO (2009).

A partir de nossa experiência com a prática epistolar resolvemos fazer o movimento de selecionar algumas cartas, que se tornaram representativas para nós, justamente por assumirmos a impossibilidade de analisarmos a totalidade das cartas que dispomos.

Lendo e relendo algumas cartas, e absolutamente encantadas com as histórias narradas, acabamos de certa forma perdendo a noção de tempo. Ao olhar pela janela, pudemos perceber a mudança que se configurava no ambiente externo, pois já se anuncia o outono. Nesse contexto, pensando na beleza das quatro estações do ano e na riqueza desse evento, estendemos nosso desejo de desvelamento da prática epistolar através da análise de quatro sentimentos e quatro olhares, em consonância com essas quatro estações.

Desse modo anunciamos como categorias analíticas do material esses aspectos, que emergiram a partir desta prazerosa sessão de leitura das cartas. Cabe salientar que nesse processo de leitura tais categorias surgiram em virtude da frequência dos aspectos selecionados, como o relato do cotidiano das pessoas que trocam as correspondências, do local onde residem, dos conflitos familiares, da dimensão fantasiosa que as histórias contadas tomam através das cartas e, de manterem contato por redes sociais além das cartas.

Na grande maioria das cartas selecionadas para análise, os correspondentes têm o costume de começar a escrevê-las, parar por um tempo e retornar a escrita destas cartas enviando-as um tempo depois para o remetente. A presença e o uso frequente de ícones para expressar sentimentos e manter a dimensão do eu são particularidades do correio convencional.

Na carta Nº 1, encontramos uma correspondente que é brasileira e tem ascendência japonesa, mora há alguns anos no Japão e utiliza as cartas para manter o contato com o Brasil e a língua portuguesa. Esta correspondente relata com detalhes o local onde mora, seu cotidiano peculiar e os hábitos de um país consideravelmente diferente do que vivemos.

A correspondente possui um cuidado com os detalhes como o envelope, que é decorado/estampado com anúncios sobre a moda do Japão, bem como com a utilização de alguns ideogramas para ilustrar o texto. Ressalta-se que nesta carta a correspondente começou a escrevê-la, parou e guardou a carta em uma gaveta, como conta em detalhes, sendo que meses depois terminou essa carta, finalmente enviando-a no ano de 2009.

Figura 3 – Envelope da carta Nº 1.
Fonte: Acervo pessoal de Denise Martins Pires.

Na segunda carta analisada, a remetente é bastante prolixa, relatando com detalhes sua rotina e ambiente familiar, ilustrando com ícones e figuras desenhadas o que narra ao longo de toda a carta. Relaciona igualmente seu gosto pelas cartas e o uso constante de redes sociais, demonstrando assim, a interatividade das mídias com a correspondência.

Quanto a carta Nº 3, a correspondente demonstra um interesse em aspectos da cultura local do destinatário, como costumes, hábitos, enfim, manifestações de comportamento. Segundo seus próprios comentários, está retomando a prática da troca de cartas, depois de algum tempo afastada. A ênfase principal desta carta é o relato cotidiano, sua profissão, amigos e gostos pessoais.

Em relação a última correspondência analisada, sinalizamos que a autora é riograndina e escreveu tal carta como uma forma de desabafo pessoal com uma amiga. No decorrer de toda escrita percebe-se a dimensão forte do eu, sobretudo, quando narra suas angústias e decepções.

Tecendo algumas considerações

Após analisar as correspondências selecionadas, caracterizar o funcionamento dos Grupos de Cartas e o contexto da prática epistolar, concluímos que, tal prática ainda se mantém viva. Porém, atualmente, encontrando apoio no uso da *web*[4], via comunicação nas redes sociais.

No mesmo sentido, a modalidade EaD – em que pese que tenha se modernizado através do passar do tempo – ainda mantém a prática epistolar no desenvolvimento de cursos de formação e, portanto, de práticas de ensino por correspondência.

Em suma, acredita-se que, embora toda modernização na comunicação e meios de ensino, práticas contemporâneas como a correspondência podem-se agregar-se às novas tecnologias para tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais acessíveis e dinâmicos.

Referências:

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD**: educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

NUNES, I.B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a distância o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.

RECUERO, Rachel. **Redes sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SIERRA BLÁS, Vêronica. Aprender e escribir cartas. Los manuales epistolares em la Espanha contemporânea (1927-1945). Gijón: Ediciones TREA, 2003.

Figuras:

[4] Web é uma palavra inglesa que significa teia ou rede. O significado de *web* ganhou outro sentido com o aparecimento da internet. A web passou a designar a rede que conecta computadores por todo mundo, a World Wide Web (WWW).

Figura 1 – Identidade Visual do Instituto Universal Brasileiro. Disponível em: http://institutouniversal.com.br/index.php?gclid=CPicou_srLYCFQfqnAod3FcAXw Acesso em 2 abr/2013.

Figura 2 – Interface da Comunidade "Eu escrevo cartas!!!". Disponível em: http://orkut.com.br Acesso em 2 abr/2013.

Figura 3 – Envelope da carta Nº 1. Fonte: Acervo pessoal de Denise Martins Pires.

Educação a Distância e o perfil do Tutor

Ester Vellar Krause[1]
Ana Paula Batista Araujo[2]

.

Palavras-chave: Educação à Distância, Tutor, competências do Tutor.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo, mostrar o perfil do profissional Tutor, de forma da dar visibilidade a sua função e importância para o andamento dos cursos da modalidade Educação à Distância. Estabelece de forma muito sutil, as trajetórias que sofreram a Educação a Distância e com isso a modificação do papel do tutor. As transformações vistas cotidianamente na modalidade EaD, nos estudantes auto-gestores e o reflexo destes movimentos neste novo profissional que se molda junto a novos tempos, acolhedores da tecnologia. O trabalho traz uma característica qualitativa por se apoiar em teóricos que exploram não apenas a tutoria, mas o estudo da Educação à Distância como um todo. Através destes estudos de cunho qualitativos e o cruzamento dos conceitos e teorias com a prática de tutoria, as autoras traçam um mapa que tenciona esse esclarecimento sobre quem é este profissional e como ele se coloca na modalidade Ead como peça essencial devido às relações de mediação que o mesmo estabelece.

A maioria das pessoas, antes de conhecer a EaD, tem um certo pré-conceito com a modalidade. Acredita ser como um tipo de ensino vazio e fornecedor de diplomas. Engana-se quem pensa assim, pois em cursos competentes e sérios, funciona e tem um grau de dificuldade bem avançado em termos de conteúdos, que se apresentam bem elaborados e que realmente necessitam de organização e dedicação do aluno para que o mesmo se aproveite deste conhecimento. Acredita-se que este tipo de pré-conceito se deve o número de evasão (que já não é maior do que o presencial). Os alunos entram no curso pensando que vai ser fácil, que não toma tempo, que não precisa estudar muito e quando se depara com uma realidade que mostra um ensino sério e direcionado, se assusta e desiste. A diferença nesta modalidade está na liberdade de organizar o seu tempo e criar suas metodologias para estudar. Ela dá autonomia ao estudante em tempos em que o mesmo escoa pelas mãos (o tempo), este é o grande diferencial nesta modalidade.

[1] UFPel (Tutora a Distância CLEC e mestranda PPG Ciências e Matemática) e 5ª CRE (docente). estervellar@gmail.com
[2] IFSul (professora Pesquisadora NPTE). anadesigner15@gmail.com

Quando perguntado a um estudante, qual das duas modalidades – presencial ou à distância – melhor o acolheu ou serviu e qual sua percepção sobre as mesmas, o mesmo respondeu:

> Depende do aluno. Cada ser humano é um universo distinto e, é ele que busca seu saber e a forma que lhe convier e como convier. Para cada situação e cada tempo há a sua necessidade, e cada um adequa-se a ela como lhe convier. (Estudante CLEC)[3]

Este tipo de posição, mais do que nunca, demonstra a equivalência entre as duas modalidades, e a capacidade de auto-gestão do estudante, inclusive na forma de se posicionar perante o mundo moderno. É este o público alvo do tutor. Queremos acreditar, que esta paridade entre os dois tipos de ensino (presencial e a distância), se molda e se estabelece devido também a colaboração do tutor.

O que mais chama atenção na EaD e surpreende é ver a possibilidade de inclusão sob diversos aspectos. A gratificação de ver alunos que não sabiam ligar o computador, sair de cursos onde envolvem tecnologia, editando vídeos. Professoras que há muito estavam na rede, vendo uma possibilidade de se reciclar, mesmo com a falta de tempo e ainda, muitas vezes, contando com a ajuda da família para compor os trabalhos, o que, duplica esse conhecimento. A EaD faz enxergar possibilidades múltiplas na educação e na formação continuada. Segundo o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Dentro desta mesma perspectiva, Moran corrobora:

> Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Apesar de não estarem juntos, de maneira presencial, eles podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, In: http://www.escolanet.com.br)

Para dar conta e mediar este tipo de ensino, fazendo com que esta modalidade funcione, é necessário e essencial o tutor. Segundo Tijiboy, os tutores (presencial e a

[3] Transcrição autorizada pelo estudante

distância), de uma maneira geral, estabelecem contato com alunos para apoio aos estudos. Este apoio, nada mais é do que a mediação permanente capaz de auxiliar o aluno. Para tanto

> Apesar da modalidade de EaD pressupor autonomia de aprendizagem por parte dos alunos e da maioria das orientações ser encontrada nos materiais didáticos elaborados pelo professor, observa-se que, na prática, o tutor a distância é fonte constante e permanente de informação e elo de comunicação entre professores e alunos. Assim, a atuação do tutor a distância torna-se interessante para o processo de ensino e aprendizagem virtual, o que justifica a busca de compreensão do papel desse tutor. Sua responsabilidade é grande não apenas pelo número elevado de alunos que atinge, mas também pela natureza avaliativa e pedagógica de suas ações junto aos alunos. (TIJIBOY, 2009)

Os tutores tem características e formação diferenciadas, pois atuam a partir de diversas áreas, no entanto, para "ser" tutor, algumas competências devem ser essenciais. Oliveira (2004), montou um quadro que expõe e organiza essas competências, dando visibilidade a essas características(Tabela 01):

Tabela 1 - Competências dos Tutores

DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS TUTORIAIS	EXEMPLOS DE COMPETÊNCIAS
PEDAGÓGICA	Capacidade para interagir com os conteúdos e com o material didático, difundindo-os e dinamizando-os.
	Utilização de estratégias de orientação, acompanhamento e avaliação (somativa e formativa) da aprendizagem dos alunos, identificando as dificuldades surgidas e tentando corrigi-las.
	Demonstração de rapidez, clareza e correção na resposta às perguntas e mensagens enviadas.
	Estabelecimento regras claras e definidas para o trabalho a ser desenvolvido.
TECNOLÓGICA	Disposição para a inovação educacional, em especial aquela que tem suporte nas tecnologias de informação e comunicação.
	Adequação das tecnologias, e do material didático do curso,

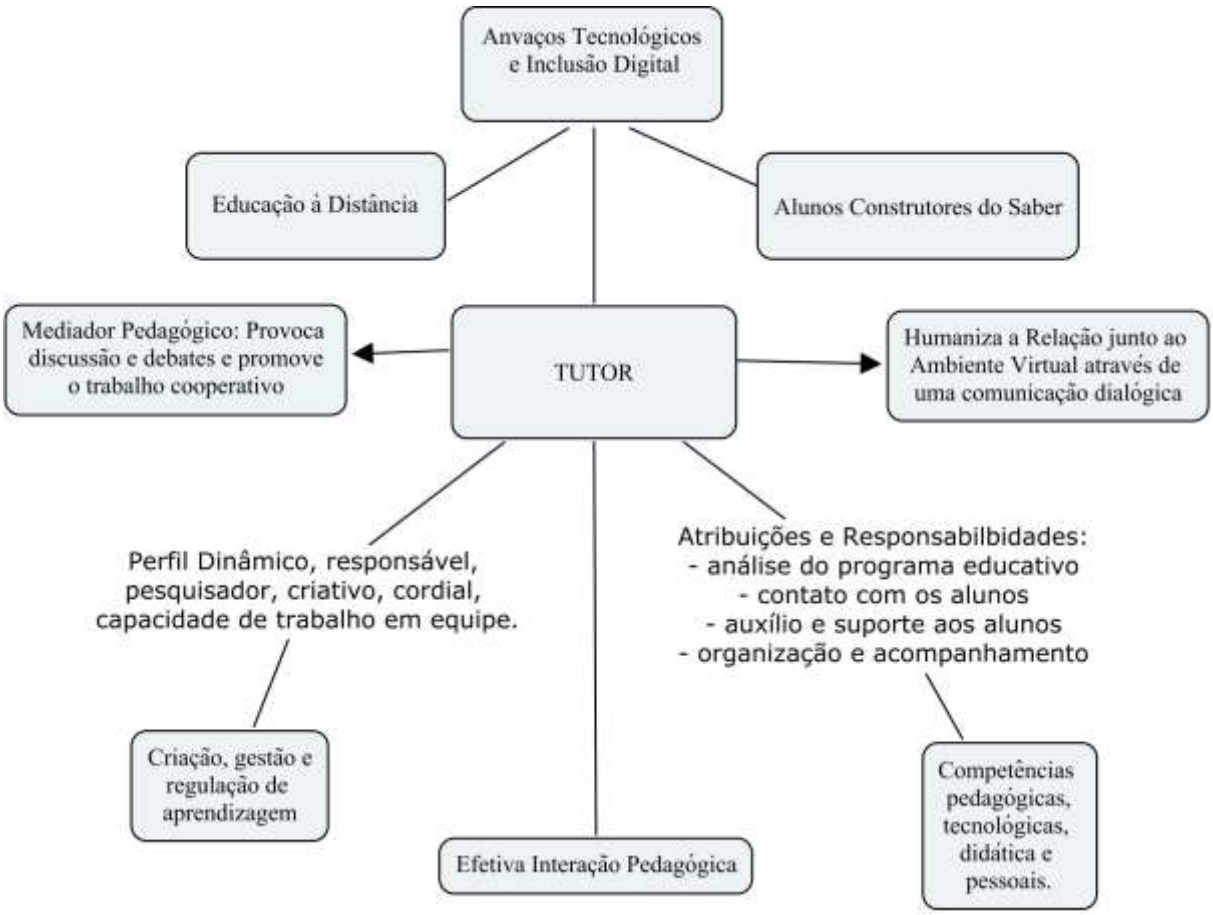
	às diferenças culturais.
	Domínio das ferramentas tecnológicas empregadas ("letramento tecnológico").
DIDÁTICA	Conhecimento do conteúdo do curso a ser ministrado.
	Capacidade de realizar intervenções didáticas com a frequência, oportunidade e sequencialidade necessárias.
	Utilização de estratégias didáticas adequadas às diferenças culturais, para dinamizar discussões animadas e produtivas, para a proposição de tarefas e o esclarecimento de dúvidas.
	Proposição e supervisão de atividades práticas, que completem os conhecimentos teóricos do curso.
PESSOAL	Habilidade para interagir com os alunos, de forma não – presencial, individualmente e em grupos, encorajando-os e incentivando-os, minimizando desta forma a evasão.
	Habilidade para manter relações menos hierarquizadas do que na educação presencial.
	Disposição para estimular a autonomia e a emancipação do aluno, delegando-lhe o controle da própria aprendizagem.
	Competência para a conversação racionalmente comunicativa (dialogicidade, no sentido explicitado por Paulo Freire).

Fonte: OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; DIAS, Alessandra Cardoso Soares; FERREIRA, Aline Campos da Rocha. 2004

Os professores tutores segundo Belloni (apud Dias, p. 67, 2010), são responsáveis por orientar o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina. Mas, podemos ver que vai muito além desta breve definição, pois acaba estabelecendo uma relação de elo entre aluno e coordenação de curso.

Desta forma, e com base em várias leituras e a experiência pessoal das autoras, elaborou-se o seguinte mapa conceitual (Tabela 02), para interpretar o perfil do Tutor na EaD:

Tabela 2 - O perfil do Tutor



Fonte: mapa elaborado pelas autoras

Através do mapa podemos ver que os avanços proporcionados pelo mundo moderno, trouxeram uma nova EaD[4], disponível para alunos capazes de construir de forma autônoma o seu saber. Ao sentir a necessidade de um mediador desta construção, surge então o tutor, que media e efetiva a interação pedagógica através de características que favorecem a execução de suas atribuições e responsabilidades.

[4] Partindo do pressuposto que estamos na 4ª geração da EaD, que começou com os cursos por correspondência.

É evidente, de acordo com Dias (p. 76, 2010), que a educação, presencial ou não, deve propiciar sempre a construção social de significados e a produção individual ou coletiva de conhecimento, e o tutor é parte integrante e essencial neste processo.

Considerações Finais

Pode-se perceber que o estudante, espera o retorno e acolhimento do seu tutor, para que se efetive o aprendizado com a expressão de um tipo de relação mediadora e incentivadora do processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho teve a pretensa intenção de retratar o profissional que trabalha como Tutor na Educação a Distância. Através da atuação, visto que o mesmo tem formação diversa dentro dos eixos de ensino e cursos, pode-se retratar o seu perfil através da sua prática, de modo que a constância de ações executadas por este profissional possa conceber-lhe uma "cara", características próprias desta nova e importante profissão.

Esta cara, pelo que pode-se perceber, reside num profissional capaz de atualizar-se constantemente, com bom desempenho de trabalho em equipe, motivador, mediador, colaborador, mas principalmente é um profissional capaz de estabelecer uma construção social através do ensino em EaD.

Referências:

Brasil/Ministério da Educação/Secretaria da Educação a Distância (s.d.). **Decreto 5.622 de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Acesso em 14 e abril de 2013.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação à Distância: Da legislação ao pedagógico**. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2010.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância?** Disponível em: http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/novprof_novaluno.html. Acesso em 14 de abril de 2013.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; DIAS, Alessandra Cardoso Soares; FERREIRA, Aline Campos da Rocha. **A Importância da Ação Tutorial na Educação a Distância: Discussão das Competências Necessárias ao Tutor**. VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2004. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com20-28.pdf. Acesso em 14 de abril de 2013.

TIJIBOY, Ana Vilma; PEREIRA, Eliane Almeida; WOICIECHOSKI, Lediane Raquel. Interação com Afeto: Aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação**, v. 07, n01. Porto Alegre,2009.

EDUACAÇÂO A DISTÂNCIA: UM PROCESSO DEMOCRÁTICO?

Elizane Pegoraro Bertineti[1]
Mara Lúcia Teixeira Brum[2]

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPel, Licenciada em Pedagogia – UFPEL; Pós-Graduada em Gestão Escolar; tutora a Distância do Curso Licenciatura em Educação do Campo/UFPEL/UAB. e-mail: elizane81bertineti@hotmail.com

Rossana Daniela Cordeiro Leiria[3]

Palavras-chave: Educação a Distância, Relação Pedagógica e Democracia.

Resumo: Com a ascensão da Educação a Distância no contexto educacional brasileiro, emergem novas possibilidades para os sujeitos que visam aprofundar seus conhecimentos e dispõe de pouco tempo ou que não reside em cidade que disponibilize um campus universitário com aulas diárias. Esta modalidade de Educação agencia novas abordagens de ensino-aprendizagem, centradas na interação virtual e na construção do conhecimento ao instituir a autonomia dos sujeitos como fundamental no desenvolvimento acadêmico. As mudanças com os avanços tecnológicos proporcionam uma nova oportunidade, porém algumas fragilidades surgem e ao pesquisar junto aos estudantes de Educação a Distância, percebemos que existem lacunas que eles relatam diante de sua trajetória formativa. O presente trabalho pretende problematizar as possibilidades e os entraves de uma relação baseada nos princípios democráticos entre estudantes e Tutores a Distância nos cursos de Graduação a Distância. Busca-se analisar a percepção dos alunos a cerca da organização dos conteúdos e atividades que são repassados para eles e ainda quais as dificuldades por eles encontradas nesta relação que se estabelece com um profissional que não tem contato imediato como ocorre no ensino presencial e as vantagens percebidas nesta modalidade de ensino.

Introdução

O surgimento de novas tecnologias oportunizou mudanças em nosso ensino com a organização de espaços para a Educação a Distância (EaD). Diante de um contexto capitalista, este avanço tecnológico aumenta a exigência por profissionais qualificados e dinâmicos frente as transformação sociais e aqueles que já ocupam um cargo, buscam o seu aperfeiçoamento para que possam permanecer nos cargos que ocupam e neste contexto surgiu a EaD como uma possibilidade para quem não dispõe de tempo ou para quem reside longe de grandes centros. Nesse sentido, podemos perceber a EaD como um novo paradigma, onde juntamente a ele emerge à possibilidade de estudar independentemente do lugar que estejamos, podemos interagir e aprender através de uma tecnologia que nos aproxima, mesmo estando distantes.

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPel, Licenciada em Pedagogia – FURG (1999). Pós - Graduada em Educação Infantil pela UCB (2004); Pós – graduada em Psicopedagogia Institucional pela UCB (2005). e-mail: marabrum@gmail.com
[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPel. Licenciada em Matemática(FURG) – rossanaleiria@yahoo.com.br

A EaD permite atingir um número de pessoas significativo, em curto espaço de tempo e com uma redução de custos em relação ao ensino presencial, sendo esta uma das vantagens desta modalidade. A Educação à Distância modernizou a educação e a formação dos sujeitos, porém surge a dúvida sobre a qualidade do processo de interação na construção do conhecimento. Muitas pesquisas são realizadas sobre a implantação e manutenção dos processos de Educação à Distância, entretanto pouco se discute como os alunos da EaD percebem este processo, onde algumas perguntas precisam ser respondidas a partir da visão dos estudantes que estão vivenciando este processo: Como percebem a relação que se estabelece com o Tutor a Distância? E como eles percebem esta modalidade de educação como um processo democrático?

A partir destes questionamentos, este trabalho tem como objetivo estudar e analisar a partir de entrevistas a visão que os alunos EaD têm do próprio processo de formação, buscando ressaltar a importância da democracia na formação dos sujeitos independentemente da modalidade de educação.

Metodologia

Nossa metodologia esteve alicerçada na pesquisa qualitativa Minayo (2010), com imersão nos cursos de EaD, onde percebemos as percepções dos sujeitos sobre os processos de formação nesta modalidade de educação. Realizamos entrevistas, com participação alunos de EaD, de duas universidades, sendo que estes alunos pertencem a três licenciatura distintas, visando perceber o entendimento sobre como estes alunos percebem a relação entre alunos e tutores à distância e ainda se percebem este processo de formação como um espaço democrático.

Os momentos de interação foram realizados por meio de entrevistas semi-estruturadas com aproximadamente 50 estudantes. Os sujeitos participantes (MINAYO, 2010), analisaram suas próprias vivências no contexto dos cursos dos quais estão vinculados e as relações que estabelecem neste processo.

Para darmos início ao estudo, utilizamos da tecnologia, pois os alunos entrevistados moram em diferentes cidades dificultando o contato direto, cada estudante recebeu a proposta

com a entrevista e explicações referentes à pesquisa, ao organizarem suas respostas nos reenviaram por meio virtual.

Os dados observados foram analisados a partir do mapeamento da respostas, o que possibilitou a organização para elaboração das considerações finais. Direcionamos nossas análises na perspectiva de apontar as possibilidades para uma EaD de fato democrática, aberta ao diálogo e que possa ser repensada de acordo com cada realidade.

1. A Educação a Distância

A educação a distância surgiu com o avanço tecnológico e a facilidade de comunicação entre as pessoas mesmo estando em lugares distantes. A EaD tem evoluído e apresenta características e necessidades específicas. O método de educação a distância difere do método tradicional em alguns aspectos e entre estes à relação professor aluno e também as formas democráticas de participação dos alunos na elaboração de propostas de atividades e andamento dos cursos.

O processo de ensino-aprendizagem difere, pois eles estão em um ambiente onde somente tem contatos à distância. Com a facilidade de acessar o ambiente a todo instante e poder estudar em diferentes horários, destoando muito do método tradicional, onde os professores e alunos, frequentam o mesmo espaço e no mesmo horário assumindo uma rotina de estudos. O que para alguns é um problema o fato de não encontrar o professor pessoalmente em uma aula com dia e hora determinado, para outros é solução, pois não dispõem de tempo suficiente para assistir aulas diariamente.

No Brasil, a educação a distância teve início no século XIX, baseada no momento do surgimento principalmente através de correspondências. A forma como eram distribuídas pelos correios este processo acabou por não receber o incentivo que precisa para ser consolidada como uma nova modalidade de educação. Na atualidade podemos considerar que a situação da educação a distância evoluiu muito e esta evolução que percebemos se dá devido ao avanço tecnológico que facilitam a existência e a manutenção desta modalidade de educação.

A educação a Distancia recebeu notável impulso a partir da aplicação de novas tecnologias, principalmente no que se refere ao uso da Internet. A intensa evolução das redes

interconectadas de computadores vem ampliando o público desta modalidade de ensino ao mesmo tempo em que confronta aqueles que trabalham em educação com novos desafios dentro desta nova realidade. Os resultados têm sido mais eficientes, a EaD atende um público maior, o acesso a ela é mais rápido, a interação entre alunos e professores ocorre de forma mais estruturada, porém a Educação à Distância ainda sofre restrições políticas e também da população, quanto à utilização como método educacional.

Neste processo podemos afirmar que um dos motivos para este descrédito na EaD se dá pela forma como novas universidades são credenciadas para esta modalidade de educação, percebe-se que muitas delas oferecem diplomas de forma simples e sem comprometimento com a qualidade, causando uma desconfiança por parte da sociedade. Sabemos deste entrave, mas compreendemos como um dos desafios a ser superado no que se refere ao processo de desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil.

2. Educação a Distância: O aluno neste processo

Como se pode notar EaD tem muito a acrescentar, mas não podemos nos esquecer de que ela também requer muita disciplina por parte do aluno, para não perder o tempo e a hora, pois a interação da sala de aula Virtual se difere da aula tradicional, para sintetizar as diferenças entre elas é possível observarmos o quadro abaixo (Paiva, 1999; p.366) onde o autor faz uma comparação entre a interação na sala de aula tradicional e a Virtual :

INTERAÇÃO EM SALA DE AULA	INTERAÇÃO POR MEIO ELETRONICO
Face a face	A distancia
Professor pode privilegiar o aluno	Professor pode privilegiar o aluno, mas não de forma ostensiva.
A locação rígida de turnos	Fala quem quer.
Alguns alunos entram em turnos de outros	Todos têm as mesmas oportunidades para enviar mensagens.
Interação centrada no professor	Interação centrada no aluno.
O professor inicia o turno	O aluno também inicia o turno
O professor é autoridade	O professor é um participante
Ameaças mais face, mais intimidador	Menos ameaçador/ menos inibidor

Relacionamento impessoal	Construção de certa camaradagem
Difícil o dialogo entre aluno e professor	Possibilita o dialogo entre eles
Restrito a cultura local	Possibilita uma interação intercultural
Alguns textos são artificiais	Textos autênticos
Audiência fictícia	Audiência real
Ritmo coordenado pelo professor	Cada um sua seu ritmo.
Interação com hora marcada	Interação sem hora.
Monitoramento simultâneo	Oportunidade de rever a mensagem antes de mandar
Aluno ausente não participa	O aluno ausente pode participar
Interação restrita a sala de aula	Interação com o mundo
Interação artificial	Interação natural
Reprime o desejo de se comunicar	Estimula o desejo de se comunicar
Exige pouca supervisão	Exige muita supervisão no inicio
Número de participantes limitado	Aumento de participantes nem sempre controlável.
Acesso ao professor pode ser difícil	Acesso ao professor antes e depois da aula
Intruso só participa com autorização	Vulnerável a intrusos
Aumento do foco na forma	Aumento do foco no significado

Como se podemos observar a interação via correio eletrônico, ambiente virtual ou email apresenta uma série de características positivas que ampliam as possibilidades de participação do aprendiz. Dentre essas características chamo a atenção para o fato de a interação eletrônica ser menos inibidora, já o aumento de foco no significado pode ser visto como positivo por um lado, pois aumenta a participação do aluno em contexto real, mas é também visto como ponto negativo pela recorrente negligência com a forma, pois nem todos os alunos percebem a necessidade de organizarem o seu espaço e horário de estudo, sendo que muitas vezes perdem as discussões feitas na modalidade distância, e em várias situações, por não conseguirem organizar o tempo das atividades, acabam desistindo dos cursos.

3. Educação e Democracia

A democracia está assentada na liberdade de escolha, no livre-arbítrio individual, pois "(…) a democracia é mais do que uma forma do governo, é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (DEWEY, 1959).

Pensar em uma sociedade democrática, que contempla uma educação de fato democrática exige imediatamente ações que sejam democráticas. Desse modo, não teremos como estudar democracia para depois implantá-las em nosso sistema de ensino, seja ele

presencial ou à distância, o fato é que precisamos viver a democracia diariamente, acreditar nas práticas democráticas simples do nosso cotidiano.

Pensar a Democracia vai além de pensar um sistema de governo, pensar e agir democraticamente exige que consigamos pensar e ver o outro como alguém capaz de agir, interagir e construir sua vida de forma individual e coletiva. Nesta perspectiva ressaltamos o pensamento de Dewey que foi expresso no livro Democracia Cooperativa (2008) que diz,

> A democracia, para ele, não se refere - nem apenas, nem principalmente - ao funcionamento das instituições políticas, "mas é um modo de vida" baseado em uma aposta "nas possibilidades da natureza humana", no "homem comum", como ele diz, "nas atitudes que os seres humanos revelam em suas mutuas relações, em todos os acontecimentos da vida cotidiana". Segundo Dewey, a democracia é uma aposta generosa na capacidade de todas as pessoas para dirigir sua própria vida (FRANCO e POGREBINSCHI, 2008, p. 15).

A educação oferece um espaço onde podem ocorrer práticas democráticas efetivas e, segundo Amaral (1990), a educação deve propiciar um ambiente favorável no sentido de permitir a atualização da natureza de cada indivíduo, restando-lhe a tarefa de reorganizar e de reconhecer a experiência democrática de vida. A educação possui necessidade de reconstruir, reorganizar ou reviver a experiência democrática.

Na educação a distância também se espera estas práticas democráticas, de decisão, de interação, de opinião e principalmente que estes alunos mesmo a distância possam participar dos processos decisórios sobre seu processo de formação, porém estas questões são muito complexas e a democracia está assentada na liberdade de horários para estudar, a abertura de expor ideias em fóruns de discussão, porém no que tange as questões de organização de disciplinas e avaliação este processo democrático não é contemplado.

4. Democracia e Educação à distância: a percepção dos alunos

A educação nas suas diferentes formas de organização ou modalidade precisa ter em vista a igualdade de oportunidades para que possa ser chamada de democrática, pois, caso contrário, passa a ser uma educação de privilégios de poucos, deixando assim de ser democrática. Esta educação chamada democrática é pensada de forma a valorizar o sujeito, bem como sua experiência de vida. A educação, para Dewey, é um processo de vida onde se faz uma experiência, e, ao mesmo tempo, um processo social onde representa não a vida futura, mas o presente real. Portanto, a educação, "é um processo de reconstrução e

reorganização de experiências, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras" (DEWEY, 1959).

Em análise das entrevistas feitas com alunos de graduações à Distância de duas Universidades, uma pública e uma privada, sendo que na oportunidade participaram alunos de três Licenciaturas diferentes, percebemos que a maioria não tem clareza se o processo de educação a distância é Democrático ou não, pois julgam democrático pela oportunidade de interação com alunos de diferentes lugares e também porque escolhem o horário de estudo e elaboração de trabalhos, porém também demonstram desconforto quanto à forma de elaboração de atividades de trabalhos avaliativos, pois não existe um espaço de discussão e possível reorganização dos mesmos.

Uma das questões abordada na pesquisa foi: **Como percebes a relação que se estabelece entre aluno e o Tutor a Distância?** Nesta questão as respostas foram diversas, pois alguns percebem esta relação como algo que se estabelece de forma normal e prática, mas para outros esta relação não ocorre como deveria e atribuem isso ao fato de não estarem presente no ambiente de aprendizagem ao mesmo tempo e sobre isso colocam*: "A gente tem dúvida, pergunta e a resposta demora, nessa hora sinto falta do professor na sala de aula",* este é um dos reflexos da flexibilidade do horário, pois isso também é algo que favorece a vida do profissional que atua nesta modalidade de ensino. Sobre este mesmo aspecto outro entrevistado salienta: *"Eu sinto falta de conversar com o professor, às vezes por mensagens, pois não nos encontramos no ambiente de aprendizagem, a gente não consegue perguntar direito e a resposta também não vem clara".*

Em análise das respostas sobre este questionamento evidencia-se a necessidade de um novo olhar sobre os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino e as formas de contato que estabelecem com os alunos, pois eles sentem a necessidade de um professor próximo, alguém que esteja mais disponível e que possa dar uma resposta mais imediata. Mas, neste aspecto também interfere o fato da remuneração deste profissional não ser o suficiente para ele dedicar-se exclusivamente a esta atividade, sendo assumida, em muitos casos, como forma complementar a outras atividades docentes.

O outro questionamento feito aos entrevistados foi: **Compreendes o processo da Educação à Distância como um processo democrático? Por quê?** A resposta que destacou-

se entre os entrevistados é o fato de não haver a possibilidades de rever propostas de tarefas, sendo que uma das alunas coloca *"Somos pouco consultados. As coisas estão ali e pronto. Minha sorte é entender que o que está ali."*, ou seja, o aluno passa a trabalhar mais isoladamente, buscando uma compreensão sem a interação. Outro sujeito entrevistado coloca-se de forma mais contundente ao relatar: *"Não existe democracia, nos é passado um cronograma de disciplinas, com atividades, dias e horários que devem ser cumprido e só, para nós sobra somente fazer o que foi pedido ou roda",* neste caso também fica evidente que eles compreendem o processo longe de ser um processo democrático.

A Educação a Distância apresenta uma proposta democrática, os alunos não sentem esta democracia de fato efetivada, porém há um processo que está sendo construído e que pode ser mudado de forma que passe de fato a ser um processo aberto, justo e democrático. Nesse sentido, acreditamos que ao ouvir os estudantes agenciamos outro olhar frente ao desenvolvimento da Educação a Distância sendo estes profícuos a problematizações nesta modalidade de educação que se vê em processo de ascensão.

Considerações finais

A Educação a distância evoluiu muito no Brasil sendo considerada uma grande oportunidade para muitos indivíduos que sonham em concluir estudos. Desde a regulamentação dos cursos superiores à distância - através do Decreto Federal nº 5.622/2005 que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/1996, nota-se que a qualidade desses cursos vem sendo significativa. Critérios de qualidade do ensino, como a infra-estrutura da entidade, a qualificação dos docentes entre outros, foram revistos pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de dar maior credibilidade a essa modalidade de educação.

No que tange a Democracia e de acordo com a percepção dos alunos de EaD entrevistados, podemos concluir que a EaD está em processo de construção e que precisa repensar sua forma de organização para que possa tornar este espaço mesmo que a distância num processo aberto, pois a educação não é algo imutável, está em constante movimento e por isso pode mudar e se aperfeiçoar de acordo com a necessidade e a realidade. De acordo com as ideias de Dewey(1959) , uma sociedade de fato democrática "repudia o princípio da autoridade externa e deve dar-lhe, como substituto, a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los". Deste modo, a democracia é um modo de vida em que

todas as pessoas possuem o direito de participar da formação dos valores para a vida dos homens que vivem em sociedade. Pensando por este viés na democracia, as aspirações dos indivíduos não podem ser inibidas, mas sim, estimuladas, para que se alcancem os objetivos desejados.

Referências

AMARAL, Maria de C. P. **Dewey: Filosofia e Experiência Democrática**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3 ed. S. Paulo: Nacional, 1959.

FRANCO, Augusto de e POGREBINSCHI Thamy. **Democracia Cooperativa: escritos Políticos Escolhidos de john Dewey,** Porto Alegre, Editora Edipucrs, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade**.** 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAIVA, Vanilda. **Qualidade, competências e empregabilidade no mundo pós-industrial**. Artigo apresentado em simpósio.

O DESENVOLVER METODOLÓGICO NA EXPERIMENTAÇÃO EM CIÊNCIAS NA PESQUISA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES *ONLINE*

Valmir Heckler[4]
Cezar Soares Motta [5]
Aline Machado Dorneles[6]
Maria do Carmo Galiazzi [7]

Palavras-chave: objeto aperfeiçoável, pesquisa-formação, experimentação em Ciências *online*.

Resumo: O artigo apresenta o desenvolver metodológico na da experimentação em Ciências na pesquisa-formação de professores da experimentação em Ciências *online*. É pesquisa qualitativa, na qual a linguagem é artefato fundamental no construir conhecimentos, registros e compreensões. A investigação propõe metodologia que possibilite complexificar argumentos para compreender o como e o quê é desenvolvido pelos sujeitos na disciplina de experimentação. A disciplina proposta durante o segundo semestre de 2011 envolve professores no propor, teorizar e desenvolver a experimentação em Ciências na modalidade a distância. Os registros no ambiente virtual *moodle* e webconferência, são as informações analisadas pela Análise Textual Discursiva – ATD, em que a escrita recursiva é ferramenta epistêmica no desenvolver a argumentação ao construir unidades de significado, categorias e metatextos. O caminho metodológico da ATD mostra o movimentar das compreensões, informações e experiências a partir dos registros produzidos pelos sujeitos, para construir conhecimento sobre o operar o objeto aperfeiçoável. Nessa perspectiva a disciplina acontece com relação dialógica de imersão dos sujeitos na linguagem. Compreende-se que por meio da análise nos ambientes de pesquisa-formação *online*, se desenvolve compreensão que este espaço de sala de aula envolve professores no expressar seus pensamentos, sentimentos e ações no sentido de construir aprendizagens no/em coletivo/individual.

Introdução

O presente artigo apresenta o desenvolver metodológico na experimentação em Ciências na pesquisa-formação de professores *online*[8]. Tem por objetivo investigar caminho metodológico que possibilite transformar em conhecimentos evidencias empíricas e teóricas

[4] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, e-mail: valmirheckler@furg.br
[5] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e-mail: cezarsmott@gmail.com
[6] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, e-mail: lidorneles26@gmail.com
[7] Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e-mail: mariagaliazzi@furg.br
[8] *Online* nesta investigação está no sentido de diferenciar a mediação da aprendizagem a partir das possibilidades da web 2.0 na modalidade da educação a distância; envolve os docentes e os estudantes em processo coletivo de formação, com relações horizontais abertas à colaboração e à coautoria, existe cocriação da comunicação e do conhecimento. Adaptado de (Silva e Santos, 2006) e (Silva, 2012).

desenvolvidas em articulação com atividades de uma disciplina de experimentação em Ciências na formação de professores *online*.

Os autores são instigados a investigar o tema frente a iminente oferta de um Curso de Licenciatura em Ciências na modalidade a distância pela FURG - PPC Ciências (2013). Para tal, desenvolvem disciplina no programa de Pós-graduação de Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), durante o segundo semestre de 2011. A mesma envolveu 12 sujeitos, pós-graduandos, professores da Rede de Ensino, docentes da Universidade, com formações nas licenciaturas de Química, Biologia e Física.

A investigação apresenta inicialmente o compreender do objeto aperfeiçoável pela imersão dos sujeitos na linguagem em sala de aula *online.* Assume-se a abordagem sociocultural na qual a linguagem é artefato fundamental no construir, registrar e socializar das aprendizagens humanas. A escrita recursiva apresenta no segundo momento do texto o caminho metodológico de complexificar os argumentos no compreender a experimentação em Ciências *online.* O caminho é o de pesquisa qualitativa, em que a escrita é ferramenta epistêmica e as informações desenvolvidas pelos sujeitos em pesquisa-formação são analisadas pela Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes e Galiazzi, 2011). Nas considerações finais que os espaços de sala de aula de Ciências *online*, necessitam envolver os participantes no expressar pensamentos, sentimentos e ações em busca de diferentes interlocutores no desenvolver da aprendizagem.

6. Compreender o objeto aperfeiçoável pela imersão dos sujeitos na linguagem em sala de aula o*nline*

Considerar a imersão dos sujeitos na linguagem em sala de aula *online* é assumi-la como principal ferramenta dos seres humanos na mediação conjunta de suas atividades (Wells, 1999, 2009). É movimento de refletir sobre a mesma e como esta pode ser utilizada no desenvolver e socializar habilidades e conhecimentos para as gerações seguintes. Nessa perspectiva o falar, escrever e ler são mediadores da cultura e, ao mesmo tempo do desenvolvimento social e intelectual de cada indivíduo.

Assume-se na investigação a partir de (Wells, 1999, 2009), (Mercer, 1998), (Vigotski, 2012), (Marques, 2008), (Moraes, 2007) a linguagem como ferramenta epistêmica da pesquisa-formação de professores para uma abordagem sociocultural na experimentação em Ciências *online.* É pensar os espaços de sala de aula, que envolvam os sujeitos a expressarem

seus pensamentos, sentimentos e ações através da fala, escrita e leitura, no sentido de construir aprendizagens no/em coletivo/individual.

Desenvolver aprendizagens na pesquisa-formação de professores pela imersão na linguagem é considerar que "[...] aprender requer movimentar-se na linguagem e aprende-se a partir das interações na linguagem, uma forma de ampliar fronteiras e detalhar cada vez mais os mapas já produzidos" Moraes (2007, p.31).

Compreender o como e o que desenvolver nas atividades de experimentação em Ciências *online* instiga os pesquisadores, a propor à construção de um caminho metodológico que possibilite a análise das linguagens expressas pelos sujeitos em pesquisa-formação. As linguagens expressas são as evidências empíricas deste estudo. Essas emergentes dos diálogos na disciplina de experimentação em Ciências na formação de professores *online*, desenvolvida no programa de Pós-graduação de Educação em Ciências (PPGEC) da FURG.

Esse ambiente de investigação constitui-se pesquisa-formação sobre atividades experimentais em Ciências *online*. Nesse sentido, o caminho metodológico é o da imersão dos sujeitos em "pesquisa-formação", Silva (2012, p.15). A partir do autor se define este como espaço de transformação de práticas e dos sujeitos imersos em ambiente investigativo e relacionado à "pesquisa-ação" Pimenta e Franco (2008, p.14) na "linha de pesquisa na/sobre a formação docente". Nessa perspectiva cada professor envolvido na disciplina é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação, na busca por articular a ação do compreender a ação de atuar na experimentação em Ciências.

A disciplina foi estruturada em 10 semanas de atividades, organizada na plataforma *Moodle*[9] da Secretaria de Educação a Distância – SEaD/FURG, com auxílio do software de webconferência *Adobe Connect*[10] e encontros presenciais. Com o propósito de ser espaço para todos os participantes poderem dialogar, problematizar, propor, teorizar, praticar, ser sujeito ativo no transformar do outro e de suas percepções sobre a experimentação em Ciências. Assume-se na proposição a abordagem sociocultural em função da necessidade do intercâmbio social entre os sujeitos, estabelecidos pela fala, escrita, leitura e o operar das atividades propostas (Vigotski, 2008, p.7).

[9] *Moodle - Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* - é um software livre disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem. Disponível em: <http://www.moodle.org>.
[10] *Adobe Connect* - software utilizado para desenvolver Webconferência; possibilita promover encontros virtuais entre sujeitos de diferentes locais, distantes geograficamente.

Enfatiza-se nesta investigação que o conjunto de atividades com as quais os sujeitos operam na disciplina constitui "objeto aperfeiçoável[11]", definido por Wells (2009, p.289). No sentido de ser o como e o que propor nas atividades experimentais em Ciências *online* o problema a ser compreendido pelo coletivo em pesquisa-formação. Constitui-se ambiente investigativo de transformar as práticas propostas e dos sujeitos envolvidos pelo movimentar das "compreensões, informações, experiências, construção do conhecimento" expresso no operar o objeto aperfeiçoável (Wells, 2009).

Assume-se o operar a partir de Leontiev (2012, p.74) como "[...] modos de execução de um ato, conteúdos necessários de qualquer ação, mas não idênticos a ela". Nessa perspectiva é assumir que ao operar objeto aperfeiçoável os professores envolvem ações internas e externas, em busca de resolver em coletivo aprendente formas de desenvolver a experimentação em Ciências na formação *online.* Afirma-se que essas operações estão expressas em linguagens, nas atividades desenvolvidas na disciplina.

A proposição de imersão dos sujeitos na linguagem em sala de aula *online,* se da pela comunicação interativa na pesquisa-formação, em que o sujeito mais experiente, "valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração entre os participantes da aprendizagem" Silva (2006, p.29). Os participantes colaboram e são fundamentais na definição da dinâmica conectiva e colaborativa que se estabelece no ambiente investigativo do operar o objeto aperfeiçoável.

Análise inicial da disciplina oportuniza afirmar ser esta um espaço de pesquisa-formação de professores *online,* ao englobar nas diferentes semanas, cocriação de comunicação e do conhecimento pelos participantes, ao oportunizar meios de cada professor em formação se expressar de forma individual e coletiva. Movimento oportunizado pelas ferramentas tecnológicas da web 2.0, entre elas: ambiente virtual *moodle*, webconferência, wiki, fóruns, chats, vídeos, simuladores, fotos, hiperlinks, textos e apresentações.

Mas como se pode encontrar outras evidências, a partir do operar o objeto aperfeiçoável, que possibilitem complexificar os argumentos sobre o como esse ambiente investigativo transforma as práticas propostas e os sujeitos envolvidos pelo movimentar das compreensões, informações, experiências e construção do conhecimento? Frente a este questionamento emergente na escrita recursiva, surge a necessidade dos pesquisadores em propor um caminho metodológico para a investigação.

[11] Objeto aperfeiçoável – tradução livre do inglês para português de "*improvable object*" (Wells, 2009, p.289)

7. Complexificar argumentos em busca de compreender a experimentação em Ciências *online* pela imersão na linguagem

A intencionalidade em complexificar os argumentos para compreender a experimentação em Ciências na formação *online* instiga os pesquisadores a definir um caminho metodológico que possibilite mergulhar na análise textual discursiva das informações produzidas pelos sujeitos no ambiente investigativo do objeto aperfeiçoável. A Análise Textual Discursiva – ATD é uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir diferentes compreensões sobre os fenômenos e discursos investigados (Moraes e Galiazzi, 2011, p.7).

As informações em forma de registros se encontram organizados no ambiente moodle, nos espaços das atividades semanais que constitui parte do portfólio dos pesquisadores. Também se constituem importantes os diferentes diálogos escritos nas interfaces abertas como fóruns, chats, wiki e o texto sobre o experienciar as atividades desenvolvidas e suas percepções sobre a experimentação em Ciências na modalidade a distância. Outra forma de registro são as falas nas webconferências, gravadas e disponibilizadas em hiperlink no ambiente virtual da disciplina.

Na ATD, independentemente da sua origem as informações analisadas necessitam ser transformadas em documentos escritos para então serem submetidos à análise. No sentido de organizar as informações investigadas, se produz unidades de significado escritas e codificadas. Nesta perspectiva se assume escrita recursiva a partir de (Marques, 2008) como princípio de pesquisa, forma de complexificar argumentos em torno da temática em estudo. Defende-se a escrita enquanto ferramenta epistêmica do compreender as atividades da experimentação em Ciências na formação de professores *online*.

O processo de compreender o que acontece ao operar o objeto aperfeiçoável desafia os pesquisadores a imersão no diálogo investigativo, na ressignificação das questões e significados atribuídos as questões iniciais que norteiam à temática. Argumenta-se a partir de Galiazzi (2011, p.63) que em ambiente de pesquisa, não basta apenas estabelecer um bom clima de diálogo entre os sujeitos, se faz necessário constituir um coletivo aprendente com "diálogo crítico, que se constrói e reconstrói pelo exercício sistemático e sempre repetido da escrita, da leitura, para chegar à contraleitura, da argumentação pelo diálogo crítico".

A escrita oportuniza aos sujeitos expor questionamentos, trocar significados e hipóteses explicativas, com a intenção de produzir sentido para as experiências pela

argumentação sobre o que ocorre na pesquisa-formação *online*. Nessa perspectiva a escrita constitui importante artefato epistêmico (Wells, 1999), com o qual os sujeitos pesquisadores do coletivo aprendente podem evidenciar a construção de significações em torno do tema em estudo. O escrever assumido a partir de (Marques, 2008) está no sentido de artefato potencializador do pensar, que encaminha a leitura, em busca de interlocutores que auxiliem o desenvolvimento da argumentação. A escrita recursiva associada ao ler, possibilita integrar em diferentes textos, argumentos iniciais, categorias emergentes do coletivo em pesquisa-formação.

Mas como sistematizar e organizar a escrita recursiva articulando-se informações empíricas e teóricas no diálogo com diferentes interlocutores a partir da experiência dos pesquisadores na experimentação em Ciências *online*?

Nesta perspectiva se exemplifica uma proposição dos pesquisadores para sistematizar e organizar a escrita recursiva, de modo a oportunizar a análise das informações geradas e possibilitar a emergência de outras compreensões e significações em torno do tema investigado.

A ATD aqui exemplificada acontece em torno das atividades propostas e desenvolvidas na quinta semana da disciplina, como forma de explicitar o caminho metodológico proposto na investigação. A referida aula no primeiro momento desafia o grupo a trabalhar com o vídeo disponível na Internet - Vídeo Estufa Solar e a secagem de Grãos (2011) – e problematizar em fóruns os modelos explicativos a partir de questões norteadoras iniciais. No segundo momento os sujeitos são instigados a interagir com o simulador virtual da *University Colorado At Boulder* – Efeito Estufa (2011) – com troca de significados em fóruns sobre os fenômenos e modelos explicativos representados no simulador e espaço em chat para tirar dúvidas sobre o uso do simulador. No terceiro momento acontece a interação via *Adobe Connect* (SEaD/FURG, 2011), com problematizar das atividades desenvolvidas. No quarto momento os sujeitos realizam a escrita semanal e postam os textos sobre o experienciar as atividades e suas percepções em torno da experimentação em Ciências na EaD.

Processo de ATD com as Unidades de Significado (Fóruns, escrita, webconferência, teóricos e construção dos autores)					
Código da unidade	**Unidades de significado**	**Palavras-chave**	**Titulo**	**Código da categoria inicial**	**Código da categoria**
A8.A5.1R.	Achei bem legal o trabalho sobre o vídeo da forma com que foi planejada, pois não ficamos presos somente no vídeo, e penso que alguém que não pudesse vê-lo naquele momento poderia participar das discussões sem problemas	Planejamento de atividades, diferentes artefatos tecnológicos, interação dos sujeitos	O planejamento de atividades com o uso de diferentes artefatos tecnológicos, possibilita maior envolvimento dos sujeitos em processo de formação	F	3
A9	A palavra modelo está no sentido dos modelos científicos desenvolvidos na Ciência. Assumindo que são construções humanas, provisórias e imperfeitas sobre alguns aspectos do mundo que nos cerca, selecionados de acordo com as finalidades de intervenção que se busca, não "cópias" diretas da realidade, mas sim analogias parciais. Nesse sentido, se assume que o modelo científico é composto por um conjunto de signos, expresso pela linguagem, em busca de facilitar a explicação e a compressão de determinado fenômeno (BRAVO, 2005).	modelo, modelos científicos, construções humanas, aspectos do mundo	Modelos Científicos são construções humanas, provisórias e imperfeitas expressas pela linguagem, sobre alguns aspectos do mundo	A	1
S1. A5.R4	Modelo explicativo de que a Fibra de Vidro ou Lã de Vidro contém sílica e íons, sais, carbonatos e é extremamente isolante, térmica e acústica; telha de fibra de vidro auxilia na retenção de calor no interior da estufa	apropriar-se, simulador virtual, recurso pedagógico, insegurança	Propor modelo explicativo com Linguagem da Ciência	A	1

Figura 1 – Recorte das 112 Unidades de significado e suas codificações na planilha eletrônica

Ressalta-se que as evidências empíricas a partir do objeto aperfeiçoável expressam o movimentar das compreensões, informações, experiências e a construção do conhecimento no ambiente investigativo da experimentação em Ciências *online*. As evidências empíricas, em conjunto com interlocuções teóricas e registros dos autores, foram estruturadas em unidades de significado e codificadas a fim de preservar a idoneidade moral e direito autoral dos interlocutores da pesquisa, conforme expresso na figura 1. As informações coletadas formam o "corpus" de análise do operar o objeto aperfeiçoável, em sua quinta semana neste texto.

Processo de ATD com as Unidades de Significado (Fóruns, escrita, webconferência, teóricos e construção dos autores)					
Código da unidade	**Unidades de significado**	**Palavras-chave**	**Titulo**	**Código da categoria inicial**	**Código da categoria**
A8.A5.1R.	Achei bem legal o trabalho sobre o vídeo da forma com que foi planejada, pois não ficamos presos somente no vídeo, e penso que alguém que não pudesse vê-lo naquele momento poderia participar das discussões sem problemas	Planejamento de atividades, diferentes artefatos tecnológicos, interação dos sujeitos	O planejamento de atividades com o uso de diferentes artefatos tecnológicos, possibilita maior envolvimento dos sujeitos em processo de formação	F	3
A9	A palavra modelo está no sentido dos modelos científicos desenvolvidos na Ciência. Assumindo que são construções humanas, provisórias e imperfeitas sobre alguns aspectos do mundo que nos cerca, selecionados de acordo com as finalidades de intervenção que se busca, não "cópias" diretas da realidade, mas sim analogias parciais. Nesse sentido, se assume que o modelo científico é composto por um conjunto de signos, expresso pela linguagem, em busca de facilitar a explicação e a compressão de determinado fenômeno (BRAVO, 2005).	modelo, modelos científicos, construções humanas, aspectos do mundo	Modelos Científicos são construções humanas, provisórias e imperfeitas expressas pela linguagem, sobre alguns aspectos do mundo	A	1
S1. A5.R4	Modelo explicativo de que a Fibra de Vidro ou Lã de Vidro contém sílica e íons, sais, carbonatos e é extremamente isolante, térmica e acústica; telha de fibra de vidro auxilia na retenção de calor no interior da estufa	apropriar-se, simulador virtual, recurso pedagógico, insegurança	Propor modelo explicativo com Linguagem da Ciência	A	1

Figura 1 – Recorte das 112 Unidades de significado e suas codificações na planilha eletrônica

A análise das informações através da ATD possibilita aos pesquisadores imersão no compreender o fenômeno da experimentação em Ciências na formação de professores *online* pela escrita recursiva. Esta é uma forma de construir e dar sentido as palavras escritas nas

unidades de significado. Emergem a partir das unidades de significado 7 subcategorias para a compreensão do fenômeno investigado, descritas na figura 2 como categorias iniciais.

Código	Categoria Inicial	Código da categoria final
A	Compreender os fenômenos da natureza envolve os sujeitos na construção de modelos explicativos com e pela linguagem	1
C	O diálogo investigativo no coletivo de professores em formação possibilita a construção de modelos explicativos	1
B	A diversificação de artefatos na experimentação potencializa a problematização e os diálogos sobre as temáticas da Ciência	2
E	A atividade humana é mediada pelo uso e apropriação de ferramentas com as quais os sujeitos se reconstroem	2
D	Desenvolver propostas metodológicas para Experimentação desafia aos formadores considerar as individualidades no coletivo e a quantidade de informações a serem ressignificadas pelos sujeitos	3
F	É desafio para a formação de professores oportunizar espaços de apropriação tecnológica articulada ao planejamento e problematização da experimentação	3
G	Aprendizagem é um processo articulado a experiência do sujeito com a transformação de seus argumentos	3

Figura 2 - Códigos e expressões das categorias iniciais interligadas ao código da categoria final

O movimento de construir subcategorias oportuniza aos pesquisadores perceber o como as mesmas podem se relacionar, articulados ao contexto da pesquisa, emerge redes de conceitos que possibilitem dar sentido e construir argumentos em torno do objeto aperfeiçoável.

Na figura 3 exemplifica-se a emergência das categorias finais para análise das informações produzidas na quinta semana do objeto aperfeiçoável, articulado a evidencias empíricas e teóricas: 1 - Experimentação em Ciências *online* envolve os sujeitos imersos na linguagem no ressignificar modelos explicativos; 2 - A apropriação de ferramentas tecnológicas como mediadora do desenvolvimento humano e ressignificação dos discursos da Ciência; 3 - A experimentação em Ciências na formação de professores *online* é mediada pelo planejar, apropriar tecnológico e experienciar dos sujeitos.

Código da categoria final	Categoria final
1	Experimentação em Ciências online envolve os sujeitos imersos na linguagem no ressignificar modelos explicativos
2	A apropriação de ferramentas tecnológicas é mediadora do desenvolvimento humano e ressignificação dos discursos da Ciência
3	A experimentação em Ciências na formação de professores online é mediada pelo planejar, apropriar tecnológico e experienciar dos sujeitos

Figura 3 - Codificação e expressões das categorias finais

Desse movimento de análise das informações pela escrita recursiva, pela ATD, se desenvolve o metatexto (Heckler, et.al.; 2013). O referido metatexto é estruturado a partir das

3 categorias finais emergentes na análise, expresso na figura 3. O processo de escrita do metatexto envolve intensa atividade de escrever, ler e dialogar com outros interlocutores, interligado ao movimento recursivo de ressignificar e reconstruir as unidades de significado da figura 1. Para o exemplo descrito neste estudo, das categorias finais emerge o argumento aglutinador a ser defendido ao longo da produção textual (Heckler, et.al.; 2013), a experimentação em Ciências na formação de professores *online* envolve os sujeitos em pesquisa-formação com operar artefatos, diálogos e modelos explicativos imersos na linguagem.

O movimentar intenso da escrita recursiva, pela análise textual discursiva, possibilita aos pesquisadores complexificar os argumentos no compreender a experimentação em Ciências *online* pela imersão na linguagem. O diálogo com evidências empíricas e teóricas é processo de transformar informações produzidas pelos sujeitos da pesquisa-formação em conhecimento. Nessa perspectiva o conhecimento é emergente do mergulho na análise da linguagem do ambiente investigativo dos sujeitos imersos no operar o objeto aperfeiçoável.

8. Considerações finais

A escrita recursiva nesta investigação oportuniza propor caminho metodológico para a pesquisa-formação de professores na experimentação em Ciências *online*. A partir da perspectiva sociocultural se compreende as ações em torno da disciplina como o operar do objeto aperfeiçoável.

A linguagem expressa na interação dialógica da pesquisa-formação de professores possibilita aos pesquisadores mergulhar na análise de informações pela análise textual discursiva - ATD. Caminho metodológico proposto para a investigação é forma de complexificar os argumentos sobre como esse ambiente *online* transforma as práticas propostas e os sujeitos envolvidos no operar o objeto aperfeiçoável. É movimento da escrita recursiva enquanto ferramenta epistêmica, com construção de unidades de significado, categorização e produção textual. Esse movimentar auxilia no sistematizar, ressignificar e dar sentido as evidências empíricas e teóricas pela interlocução intensa com os diálogos dos diferentes sujeitos da experimentação em Ciências e pesquisadores do tema.

Compreendem-se a partir desse processo do desenvolver o caminho metodológico, que este abrange pensar os espaços de sala de aula de Ciências, necessita envolver os sujeitos no expressar seus pensamentos, sentimentos e ações através da fala, escrita e leitura, no sentido

de construir aprendizagens no/em coletivo/individual. Defende-se no operar a experimentação em Ciências *online,* o diálogo investigativo como forma de imersão dos sujeitos na linguagem, e a partir dessa, compreender que por meio da análise textual dos diferentes discursos emergentes em grupos ou na turma se desenvolvem outras compreensões sobre o tema.

Como a aposta dos pesquisadores é na relação dialógica com diferentes interlocutores, instiga a deixar em aberto ao leitor o questionamento de que outros caminhos metodológicos podem ser desenvolvidos para ressignificar essas compreensões sobre a experimentação em Ciências *online*?

9. Referências

GALIAZZI, Maria do Carmo. Educar pela Pesquisa: Ambiente de Formação de Professores de Ciências. Ijuí: Unijuí, 2011.

HECKLER, Valmir; et. al. A experimentação em Ciências *online* envolve sujeitos em pesquisa-formação ao operar objeto aperfeiçoável imersos na linguagem. (Artigo em revisão). Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1tdYaD3STI0-BaxSYA_NM1t2lmG0ZBn2Peti7qDb8Jew/edit. Acesso em: 10/04/2013.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. in: VIGOTSKI, Lev Semenovich, et. al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2012.

MARQUES, Mário Osório. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. 5ª ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

MERCER, N. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, César; EDWARDS, Derek. Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional. Artmed, Porto Alegre, 1998.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. Aprender Ciências: reconstruindo e ampliando saberes. In: GALIAZZI, Maria do Carmo. et. al. (Orgs.). Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências. Unijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Editora Loyola, v.1, São Paulo, 2008.

PPC CIÊNCIAS. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação a Distância - Licenciatura em Ciências. Rio Grande, FURG, 2013.

SEaD/FURG. *Adobe Conecct:* Webconferência da Aula de Experimentação. Disponível em: http://videoconferencia.uab.furg.br/experimentacao/. Acesso 04/set/2011.

SILVA, Marco (org.). Formação de Professores para Docência Online. Editora Loyola, São Paulo, 2012.

SILVA, Marco. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In.: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). Avaliação da Aprendizagem em Educação *Online*. Editora Loyola, São Paulo, 2006.

SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). Avaliação da Aprendizagem em Educação *Online*. Editora Loyola, São Paulo, 2006.

UNIVERSITY COLORADO AT BOULDER. Efeito Estufa. Disponível em: http://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/greenhouse. Acesso 04/set/2011.

Vídeo Estufa Solar e a secagem de Grãos, disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=QlR9S_7sJ80. Acesso em 04/set/2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; et. al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 12a edição. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WELLS, Gordon. Da Advinhação à Previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem de Ciências. In: COLL, César; EDWARDS, Derek. Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional. Artmed, Porto Alegre, 1998.

WELLS, Gordon. *The Meaning Makers: Learning to Talk anda Talking to Learn*. 2nd edition. Bristol, U.K., 2009.

WELLS, Gordon. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press: New York, 1999.

CONFLITOS, GERAÇÕES, E LETRAMENTO.

Javier Luzardo[12]

Palavras-chave: Letramento – identidade – Ambiente virtual de aprendizagem.

Resumo:

O presente artigo examina as escolhas realizadas pelos alunos, do Curso a distância de Formação de Professores de Espanhol como língua estrangeira (Cead/Ufpel), sob a perspectiva de construção identitária em sua prática como discente. Considerando os estudos recentes de Tápias-Oliveira (2005/2007); Vóvio, C; Souza, A.L (2005) e Bartlett, Lesley (2007), com base em teorias de letramentos socioculturais e de formação identitária. Dessa forma, pretende-se verificar qual o perfil do aluno a distância tendo como escopo atividades propostas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Para tal, verificam-se as escolhas das atividades didáticas feitas pelos alunos e, posteriormente, analisamos os argumentos que usaram para justificar as suas escolhas. As respostas foram registradas pelos alunos em fóruns de ambientes virtuais de aprendizagens. Com a análise seremos capazes de construir uma ideia sobre a dinâmica de letramento que essa comunidade virtual prefere e, ao mesmo tempo, proporcionar a perspectiva de como os sujeitos se apropriam de práticas de aprendizagem e uso da língua para justificar o processo de formação de suas identidades como estudantes.

Introdução

Com o surgimento de cursos de graduação a distância, os desafios que os professores (sejam eles integrantes de universidades, pesquisadores ou tutores) enfrentaram são inúmeros. Podemos citar desde adaptações tecnológicas, desafios metodológicos, (super)exposição e, até mesmo, de preconceitos sobre a atuação que perpassam pelo ciclo de construção e interiorização do Ensino Superior.

É constante o choque de professores com o novo contexto, com uma nova perspectiva de ministrar aulas. De acordo com o Censo.br 2010, publicado em 2011, ao fazer referência sobre o perfil do aluno EAD, as informações como faixa etária, participação social, instrução familiar e renda per capita integram o anuário. Essas informações nos auxiliam na definição do perfil de nossos alunos que encontramos em AVAs (ambientes virtuais de aprendizagens).

Embora seja possível encontrar diversas informações sobre o cenário educacional em educação a distância, discussões de âmbito metodológico relativo a esses ambientes pouco

[12] Prof. da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) / Doutorando da Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

foram colocadas em prática. Dessa forma, as metodologias para o desenvolvimento das disciplinas em AVAs tornam-se terrenos produtivos para construir e superar desafios.

Nesse contexto, e seguindo a linha de Vóvio e Souza (2007), pretendemos iniciar uma discussão da relação que existe entre o perfil de alunos e a metodologia aplicada em ambientes virtuais. As autoras analisam a maneira como os sujeitos tomam as práticas de uso da linguagem escrita e como elas podem influenciar na formação de identidades.

Dessa forma, cabe destacar a definição de letramento partindo da perspectiva de Barton e Hamilton (08:2000), cuja definição está ancorada no seguinte raciocínio: "*Letramento como um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos*". Envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

Partindo dessa premissa, pensamos no enfoque metodológico; logo na estratégia para a geração de dados e, por fim, o desenvolvimento de instrumentos que dessem conta de diagnosticar o perfil dos alunos.

A preferência nas escolhas de dinâmicas de aula, por parte dos alunos, percorre o caminho da apropriação, da segurança com a atividade e, que no fim, somam um contínuo que deriva nas escolhas realizadas por parte dos alunos ao elaborar as atividades. De modo prático e objetivo, queríamos saber como os alunos concebiam a relação de aprender em ambientes virtuais por meio de atividades pedagógicas. Neste momento entra uma variável que deve ser destacada que podemos considerá-la como público alvo cuja heterogeneidade registrada nos alunos cursistas e, consequentemente, o choque de gerações.

Características Geracionais

Ninguém duvida que os avanços tecnológicos (de geração em geração) são excepcionais e nesse sentido, argumentar que o ser humano prima pela busca na simplificação de esforços é quase que uma obviedade. Atualmente podemos encontrar uma evolução tecnológica que há 20 anos não imaginávamos. Porém, essa busca constante em simplificação abriu uma lacuna geracional. Pessoas, de gerações anteriores, que não conviviam com certas simplificações e que também não sentiam (sequer sentem falta da mesma) optam por se manter alienados de avanços tecnológicos. Para algumas pessoas, não estar contextualizados aos novos tempos significa em exclusão social. Essa exclusão pode ser acentuada se não

possuir três conhecimentos básicos: saber ler, escrever e a terceira, desde o nosso ponto de vista, saber usar um minimamente os programas computacionais.

Nesse viés, concebemos a variável público alvo em virtude de verificarmos que em AVAs a heterogeneidade dos alunos, os conhecimentos informáticos tornam-se um fator fundamental para o planejamento e construção do plano de ensino no que tange às escolha de práticas e atividades pedagógicas. Sem perder de vista a busca pela simplificação dos esforços, em uma busca constante por comodidade e evitar técnicas de retrabalho, eis que, a partir deste momento, começa o choque de gerações.

As pessoas de faixas etárias maiores, naturalmente, encontram maior resistência à informática, afinal nunca lhes fez falta. Preferem a utilização de ferramentas que sabem manusear, que estão ao seu redor, ao seu dispor, e que são perfeitas para suprir as necessidades básicas. Para estas pessoas não existe a necessidade de aprender ou obter conhecimento em sistemas e tecnologias de informação.

Por outro lado, com as gerações atuais, o pensamento está centrado exatamente de maneira contrária. Nas atuais gerações existe uma vontade e até uma certa "exigência" por entender o funcionamento de softwares e hardwares.

A busca por informação, pela aceleração no processo comunicativo termina sendo a tônica entre os estudantes jovens. Falamos de uma geração que parece não dormir, não descansar em busca de novidades, conectividade, interatividade e de comunicação. Conforme citado por Tápias-Oliveira (240:2007), as pessoas ao serem expostas a um novo padrão de leitura da realidade (mundos figurados) ou ao agirem como outras pessoas com as quais convivem (posicionamentos), as identidades nova e antiga passam a coexistir de modo tal que podem deixar a pessoa parecendo até incoerentes em suas atitudes. Isso acontece porque nossas identidades são habitadas por diversas vozes (ideologias conforme Bakhtin). Para que possamos ter uma ideia percepção mais objetiva quanto ao choque de gerações e quanto à influência desse perfil nas escolhas de práticas e metodologias fizemos referência à publicação sobre gerações, a seguir há uma breve explanação sobre as gerações e suas características.

Geração Perdida - principalmente conhecida como a Geração de 1914 na Europa foram os que lutaram na I Guerra Mundial; **Geração Interbellum -** composto por *aqueles que nasceram no final do século 19 e até 1915;* **Grande Geração -** também conhecida como a *Geração GI*, é a geração que inclui *veteranos que lutaram na Segunda Guerra Mundial* . Eles *nasceram em torno de 1916 a meados da década de 1920*, vinda de idade durante a Grande Depressão; **Geração Silenciosa -**

nascidos 1926 a 1938 , é a geração que inclui aqueles que eram jovens demais para participar do serviço durante a Segunda Guerra Mundial. **Geração Baby Boomers -** *Geração que nasceu durante a Segunda Guerra Mundial e até à década de 1960* , uma vez que foi marcado por um aumento nas taxas de natalidade. Em geral, os "baby boomers" estão associados a uma rejeição ou a uma redefinição dos valores tradicionais. Geração 13: é um nome alternativo para a geração de um período de tempo semelhante; **Geração Y** também conhecido como *Next Generation*, ou "*Generation Me*" ou "*iGen*", a maior parte das quais são crianças do Baby Boomers , portanto, denominados *Echo Boomers*. Os primeiros sugeriram datas que vão *desde os meados / final dos anos 1970 ao início / meados de 1990*. Esta geração é também por vezes referido como a *Geração MTV, a primeira geração a crescer com a presença generalizada da Internet, ou a primeira geração a adotar amplamente meios de comunicação social*. **Geração Z -** *Geração I, Nativos Digitais, Generation Tech*, a geração internet (e vários outros nomes) *nasceu entre meados da década de 1990 eo final de 2000*. Os mais antigos membros desta geração nasceram em meados da década de 1990, geralmente com o início do ano 1994, os mais jovens da geração nasceram durante a época da crise financeira global 2008; **Nova Generação Silenciosa** é uma geração que começou aproximadamente no ano de nascimento de 2004 e deve durar até o início de 2020, este se sobrepõe com alguns períodos de Geração Z e Geração Alfa; **Nova geração** (*Geração Alfa)* **-** *nascidos depois da crise financeira global de 2008* com o nome proposto para *Geração Alfa*, e *deve abranger até o ano de 2025*.
Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Generation

Como observado acima, cada geração possui uma característica que as define. Torna-se plausível que para uma pessoa nascida na geração silenciosa, realizar as mesmas práticas de uma pessoa nascida na geração Y, no que tange às complexidades computacionais, será realizada com certa dificuldade. Isso não quer dizer que não possam transitar em áreas de conhecimento similares, não podemos negar que as pessoas possuem características inatas que as diferem umas das outras e, questões como força de vontade, superação são tendências predominantes de gerações anteriores e não tanto da moderna.

Conflito: Metodologia X Público Alvo

Para identificarmos o perfil dos alunos, quanto às escolhas de práticas pedagógicas, coletamos dados observados do AVA Moodle da Universidade Federal de Pelotas. Para saber o perfil de alunos que o Centro de Educação a Distância (CEAD/UFPEL) possui, hoje, em seus cursos, partimos da tabela geracional acima. O público alvo está centrado na perspectiva geracional X e Y; tais alunos vivem um paradoxo: são os primeiros a vivenciarem os avanços digitais, a acompanharem os avanços tecnológicos e, além disso, forçados a adaptações dos novos surgimentos, suas funcionalidades e usos (mesmo que contrariados).

O conflito paradoxal reside na metodologia aplicada ao ensino em ambientes virtuais de aprendizagens com o pioneirismo, concomitante às características oriundas da instrução escolar tradicional. Falamos de um "condicionamento", uma preferência por atividades que

remetem a exercícios de conversões, traduções, tabelas, gramáticas, ditados entre outros tipos de práticas tradicionais (neste caso falamos em curso de letras a distância).

Com isso, não significa dizer que, para estes alunos o uso dos "computadores" ou "ambientes virtuais" possam redundar nas melhores práticas de conceberem o processo de aprendizagem. Estes alunos, pelas características geracionais, e aqui podemos dizer até mesmo professores, que propõem atividades em AVAs, induzidos pela formação prévia nos bancos escolares e pela sua expertise em sala de aula presencial, impregnados por práticas tradicionais buscam a segurança com atividades por meio de tentativa e erro em uma transposição do presencial para virtual. Por meio de listas, tabelas, gramáticas e, até mesmo, em vocabulários. Perfil de pessoas que preferem sistematizar o conhecimento na tentativa de mensurabilidade, na busca por recursos como copiar ou escrever o que está sendo explicado, seja em uma folha, caderno, o que corrobora que de fato, o método tradicional de ensino/aprendizagem, consiste na melhor maneira de adquirirem conhecimento.

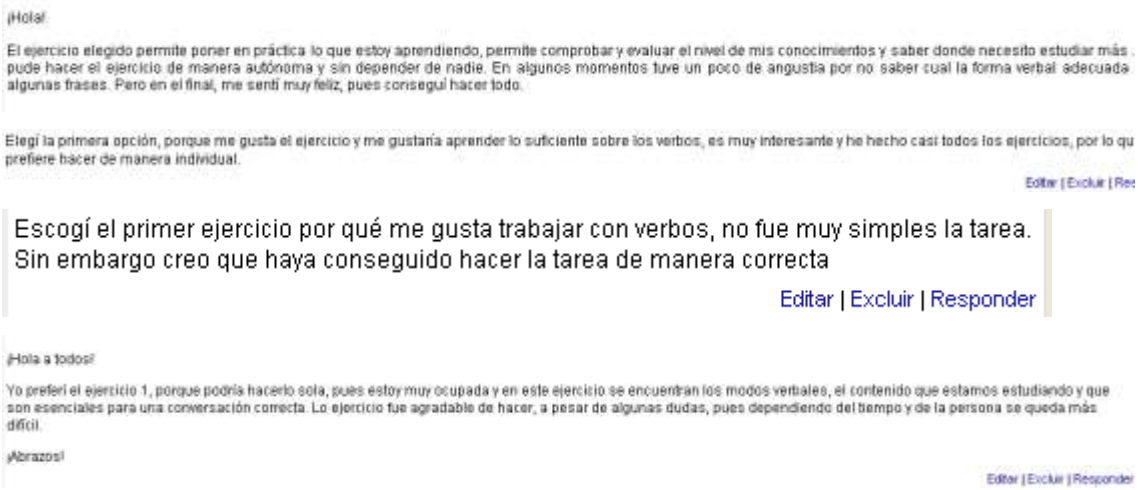
Quando nos referimos a letramento devemos entender que o texto deve ser usado não apenas nas questões gramaticais e de maneira linear, mas sim em suas diversas potencialidades, funções e contextos. Assim, verificar o público alvo, as suas preferências e explorar ao máximo as diversas tipologias textuais tornam-se quase que necessárias não só para metodologias em ambientes virtuais, mas para todos os nossos alunos em formação.

Para identificarmos o perfil do aluno em AVAs, propusemos seis tipos de atividades. Para o ordenamento das atividades seguimos os pressupostos descritos por Leffa (2003), onde estabelece dois critérios básicos para o ordenamento das atividades: facilidade e necessidade. Pelos critérios de ordenamento Leffa salienta que inicia-se pelo mais fácil e simples para o aluno, progredindo gradativamente para o que é mais difícil e complexo. Dessa forma sugerimos as atividades no ambiente virtual conforme descrição a seguir:

Atividade 1: O aluno deveria responder a tabelas de verbos e exercícios como por exemplo: completar espaços em branco, conjugações, preenchimento de lacunas etc.
Atividade 2: O aluno deveria responder à mesma tabelas de verbos e exercícios anteriores porém, com uma diferença em relação à primeira: de maneira coletiva.
Atividade 3: Nesta atividade o aluno deveria (de maneira individual) produzir um vídeo, um curta, ou uma apresentação no Power-Point com a voz de fundo, onde de maneira criativa iria colocar em prática o uso dos verbos regulares e irregulares em subjuntivo. A direção e o tempo ficaria a critério do proponente do trabalho.
Atividade 4: A mesma proposta da atividade 3, porém, o aluno deveria (de maneira coletiva) produzir a tarefa. Mais uma vez, direção e o tempo ficaria a critério do proponente do trabalho.
Atividade 5: Na quinta proposta o aluno adota o papel de professor. Ele irá ministrar aula e poderá contar com o suporte que achar conveniente desde que possa explicar o subjuntivo e as suas formas regulares e irregulares e para finalizar o ministrante escolheria para que tipo de público deveria ser essa aula se para um público a distância ou para um público presencial.

Atividade 6: Na sexta alternativa o aluno adota o papel de professor da mesma forma que na atividade anterior com a modificação que poderia ser de maneira coletiva.

Dentro do AVA, apareceram os seguintes argumentos, quanto às escolhas dos alunos: a) falta de tempo para realizar outro tipo de atividade, b) a mensurabilidade do aprendizado e a segurança que o aluno sente ao realizar este tipo de atividade conforme supracitado sobre o condicionamento tradicional, c) a falta de confiança no trabalho em equipe, d) problemas de relacionamento com colegas, e) problemas de administração do tempo que inviabiliza o encontro com os seus pares, entre outros pontos que poderíamos considerar. Porém, centramos esforços em acreditar que, embora todas as outras variáveis sejam também importantes para a elaboração da atividade, o fator condicionante primordial seja "a tradicionalidade por parte dos alunos e a possibilidade da *mensurabilidade aparente que o aluno acredita esteja praticando*" ao responder satisfatoriamente as lista ou tabelas de exercícios e verbos, metodologia derivada do sistema tradicional de ensino. Acreditamos que fomos treinados, "condicionados a realizar tipos de tarefas" para aprender conteúdos. Talvez muitos entendam como única e verdadeira esse tipo de prática. Em resumo o contexto histórico e formativo da geração X e Y está centrada na perspectiva tradicional e, portanto, acredito que estes sejam os fatores primordiais pela escolha do tipo de atividade. Corroborado pelos comentários dos alunos como podemos observar:


¡Hola!

El ejercicio elegido permite poner en práctica lo que estoy aprendiendo, permite comprobar y evaluar el nivel de mis conocimientos y saber donde necesito estudiar más . pude hacer el ejercicio de manera autónoma y sin depender de nadie. En algunos momentos tuve un poco de angustia por no saber cual la forma verbal adecuada algunas frases. Pero en el final, me sentí muy feliz, pues conseguí hacer todo.

Elegí la primera opción, porque me gusta el ejercicio y me gustaría aprender lo suficiente sobre los verbos, es muy interesante y he hecho casi todos los ejercicios, por lo qu prefiere hacer de manera individual.

Editar | Excluir | Re

Escogí el primer ejercicio por qué me gusta trabajar con verbos, no fue muy simples la tarea. Sin embargo creo que haya conseguido hacer la tarea de manera correcta

Editar | Excluir | Responder

¡Hola a todos!

Yo preferí el ejercicio 1, porque podría hacerlo sola, pues estoy muy ocupada y en este ejercicio se encuentran los modos verbales, el contenido que estamos estudiando y que son esenciales para una conversación correcta. Lo ejercicio fue agradable de hacer, a pesar de algunas dudas, pues dependiendo del tiempo y de la persona se queda más difícil.

¡Abrazos!

Editar | Excluir | Responder

Sobre a prática de número 2, tudo o que foi comentado no exercício anterior entra neste caso. Afinal a atividade possui apenas um único diferencial: passa da atividade individual para a atividade coletiva. O que podemos dizer deste tipo de escolha é que a própria está centrada em alguns pontos que podem ser evidenciadas nas possibilidades dos

alunos não se sentirem seguros para responderem às questões sozinhas. Encontram dificuldades na matéria e, provavelmente, necessitam de ajuda para avançar. Com receio de uma avaliação abaixo do esperado ou de atingirem uma pontuação aquém do esperado, somam-se a outras pessoas que são solícitas em ajudar colegas e abertas ao trabalho em grupo, talvez com os mesmos problemas, e em equipe, tentam desenvolver a atividade, ou, até mesmo por saberem mais e possuírem um espírito colaborativo capazes de ajudar no processo de aprendizagem.

Porém, da mesma forma que anteriormente, buscam mensurar o conhecimento por meio do sistema tradicional. Este tipo de atividade, também valoriza a simplificação de esforços. Afinal, a escolha pode ter ocorrido por: ter percebido que em conjunto, com a ajuda do colega, posso ir melhor; por assumir o compromisso de que fazendo será entregue;

Outra linha de raciocínio dentro da perspectiva da simplificação de esforço: Há uma divisão das listas de tarefas entre os participantes. Cabe salientar que administração do tempo prega um papel importante neste tipo de questão. Poderíamos dizer determinante para a escolha deste tipo de prática (enquanto um pode resolver o problema o outro não e para que não haja o prejuízo do outro o trabalho desenvolve-se em grupo em uma espécie de corporativismo). Resolvem entregar tudo em uma data e horário marcado. Alguém compila os arquivos, formata e responsabiliza-se pelo grupo em encaminhar as respostas oficiais (geralmente eleito quem tem mais tempo e sentido de responsabilidade). Embora a dinâmica seja de maneira coletiva, o foco metodológico retomamos o ponto 1, sistema tradicional.

Ejercicio elegido	nº: 02
Elegimos este ejercicio porque:	Nos pareció más sencillo y rápido de realizarlo, porque los demás nos tomarían mucho más tiempo, es una buena manera de practicar el contenido Y también porque las tareas hechas en grupos son una manera de comunicación entre los colegas de clase.

Na prática três, esperávamos uma prática mais ousada. Alguém que, mesmo com características das gerações X e Y, tivesse impetu para tentar adaptações às práticas tradicionais anteriores. Torna-se evidente pela proposta que neste momento o aluno deveria ter conhecimento em formatação de audio e vídeo mas, mesmo se não tivesse conhecimento nesses sistemas, o power-point foi posto como uma opção para minimizar o grau de dificuldade nesta tarefa. A expressão “usem a criatividade” sugere livre formatação. E aqui pode estar o problema inicial, a grande maioria das pessoas necessita de um guia, um modelo

para seguir dentro daquilo que é conhecido. Quando a sugestão torna-se livre é dizer ao aluno que saia para voar, ou seja, sair da linearidade ou daquilo que é conhecido. Entrar no desconhecido ou propor coisas novas quiçá não esteja, ainda, ao alcance da grande maioria dos alunos. Para tal prática o sentimento de apoderamento e de auto-confiança deve ser muito mais intrínseco.

Elegí el ejercicio 3 pues:	Me gusta trabajar en grupos, porque el conocimiento se agrega y se discute, pero decidí trabajar de forma individual por la falta de tiempo para estar con los colegas. Para la realización de la tarea de la semana yo elegí la tercera opción porque es más divertido e interesante y me permite crear: la creación de una presentación electrónica. Me gusta cuando el contenido del estudio se presenta en una forma creativa. Fue interesante en el desarrollo de la tarea, la lectura, que me permitió comprender mejor el modo subjuntivo y el resultado fue bueno.

Na pratica quatro, a ousadia e o grau de envolvimento entre os participantes deve ser muito alto. Isso requer além de quebra de paradigmas geracionais, confiança total com o colega, além de embarcar no roteiro proposto e, ainda, encontrar tempo suficiente para editar a proposta, após elaborada. Sem sombra de dúvidas a tarefa seria altamente complexa dentro desta perspectiva, porém, é o que mais se aproxima de um trabalho colaborativo ideal (afinidade, envolvimento, confiança, trabalho em equipe, diálogo etc).

Já na prática cinco, o aluno que opta por esta atividade já encontra-se empoderado de uma identidade docente. Caberia saber como seria a proposta a ser ministrada. Ficaria evidente entender como o aluno concebe o processo de ensinar e aprender para, posteriormente, analisar o público à qual ele destinaria a sua aula.

Ejercicio elegido nº:	05
Elegí este ejercicio porque:	Bueno, yo elegí este ejercicio por que me encanta la posibilidad de dar una clase. No puedo dejar de decir que dame miedo, pero también, dame muchas ganas de intentar y por eso acepto tal tarea, pues estoy estudiando para esto y ¡quizá la oportunidad sea bien aprovechada!

Dessa forma, ao apresentarmos as atividades para aproximadamente 340 alunos, recebemos 244 atividades no AVA (71,76% de todo o universo de alunos no curso). Sendo que das escolhas obtivemos os seguintes resultados:

Conclusões

A Atividade 1 e 2, ambas representam uma propostas dentro de um enfoque tradicional pois podemos somá-las, haja vista que a prática é a mesma, diferindo apenas no números de pessoas que exercitam a atividade. Assim temos: 169 (ativ. 1) + 54 (ativ.2) = 223 (91,39% dos alunos que responderam à atividade), significa dizer que a ampla maioria dos alunos optaram pelo método tradicional de atividade. Tal constatação vai ao encontro daquilo que anteriormente foi comentado sobre as gerações e os métodos preferidos. Neste caso o nosso público alvo perfaz as gerações X e Y e, pelas características, aliado às respostas verificadas no AVA podemos afirmar que tal geração, prefere atividades tradicionais em sistemas de aprendizagens virtuais.

Contudo, podemos deduzir que a prática de ensino/aprendizagem, para estes alunos será impregnada de uma metodologia tradicional e, portanto, as novas gerações também terão como instrução metodologias tradicionais, mesmo que estejam atuando em modernos ambientes virtuais de aprendizagens. Como diz Barton (1994, PP 14-24) apud Tápias-Oliveira (letramento não é um comportamento restrito à leitura e à escrita feita na escola, mas se trata de práticas e eventos construídos na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura. E eis aqui a chave do problema. Se nós não mudarmos a nossa metodologia, dificilmente mudaremos a nossa cultura. O letramento deve ser amplo, não se restringindo as tabelas e questões gramaticais. Se nós não

mudarmos a forma como apresentamos os conteúdos aos nossos alunos, possivelmente teremos problemas com um letramento significativo, por conseguinte, não haverá uma mudança significativa nas metodologias de aprendizagens e, por mais tecnologias que existam em ambientes virtuais, estaremos sempre repetindo práticas e modelos tradicionais. Proporcionar discussões sobre a possibilidade de mudanças metodológicas, que proponham atividades coerentes e plausíveis ao nosso tempo, quanto à maneira como praticamos ensino/aprendizagem, ou seja, como instruímos as nossas futuras gerações, deve ser uma questão de extrema importância, e assim, cada vez mais, trilharmos a melhora na qualidade de ensino e de um letramento com qualidade em todos os sentidos.

Bibliografia

BARTLETT, Lesley. To ***seen and to feel: situated identities and literacy practices***. Teachers College Record

CensoEAD.br; ***Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010.*** – São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2012.

CORRÊA, Manoel L. G. (Org.). ***Ensino de Língua: representação e letramento.*** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VILSON J. Leffa; ***Produção de materiais de ensino: teoria e prática***; Pelotas: Educat, 2003.

VÓVIO, Cláudia L; Soza, Ana Lúcia S. ***Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento***. In: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). Letramento e formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p.41 61.

TÁPIAS-OLIVEIRA ,Eveline Mattos: "***Construção identitária profissional no ensino superior : prática diarista e formação doprofessor***" / Tese de Doutorado. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

http://en.wikipedia.org/wiki/Generation (último acesso em 10/11/2012)

O trabalho colaborativo na Educação a Distância: aproximação com a proposta da Educação Ambiental Ecomunitarista

Raquel Alves Pereira Avila[1]

Palavras-chave: Educação Ambiental Ecomunitarista, Educação a Distância, trabalho colaborativo.

Resumo: As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) aplicadas à educação tem causado transformações na prática pedagógica, principalmente na modalidade da Educação a Distância (EaD). A interatividade entre os participantes e o trabalho colaborativo da EaD desenvolvem o aprendizado coletivo e colaborativo, já que professores e tutores trabalham em conjunto. Para que esse trabalho seja produtivo e tenha resultados satisfatórios é essencial o diálogo, cada um cumprir a função que lhe compete e o sentido de solidariedade e colaboração no trabalho em equipe. Neste artigo, a EaD é considerada na concepção da Educação Ambiental Ecomunitarista, que propõe uma nova ordem social, condizente com o mundo em que vivemos e com atitudes na prática educativa que conferem conhecimentos e ações para o enfrentamento dos graves problemas socioambientais da atualidade.

Este artigo visa compreender o trabalho colaborativo na EAD sob a perspectiva da Educação Ambiental Ecomunitarista. Para isso, serão desenvolvidos os seguintes temas: A Educação Ambiental Ecomunitarista, Aportes da EA Ecomunitarista para o trabalho colaborativo na EaD e conclusões.

Educação Ambiental Ecomunitarista

A abordagem da Educação Ambiental Ecomunitarista engloba a crítica da presente crise socioambiental e a ação transformadora rumo a uma sociedade pós-capitalista, o Ecomunitarismo.

O Ecomunitarismo tem como fundamentos as três normas da ética ecomunitarista, que são:

PRIMEIRA NORMA DA ÉTICA ECOMUNITARISTA: "Devo garantir minha liberdade de decisão porque Eu garanto minha liberdade de decisão é condição de Eu faço a pergunta 'Que devo fazer?' (numa realização feliz)"(LOPEZ VELASCO, 2012).

[1] Mestranda (bolsista CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Tutora a distância do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPel. raquelavila111@gmail.com

SEGUNDA NORMA DA ÉTICA: "Devo buscar consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta 'Que devo fazer?' porque Eu busco consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta 'Que devo fazer?' é condição de a pergunta 'Que devo fazer?' é feliz"(LOPEZ VELASCO, 2012).

TERCEIRA NORMA DA ÉTICA: "Devo preservar uma natureza saudável do ponto de vista produtivo porque eu preservo uma natureza saudável do ponto de vista produtivo é condição de eu faço a pergunta 'Que devo fazer?' (numa realização feliz)"(LOPEZ VELASCO, 2012).

A prática pedagógica do Ecomunitarismo vincula os conteúdos de aula a questões socioambientais para desenvolver uma compreensão profunda e reflexiva dos mesmos numa ação crítico-transformadora a respeito. Outro aspecto é fundamentar o tratamento "técnico" dos conteúdos e as discussões das questões socioambientais a eles vinculados na investigação experimental, de campo e/ou bibliográfica realizados pelos alunos com a orientação dos educadores e incentivar o trabalho educativo baseado na colaboração e não na concorrência individualista entre os alunos. O diálogo professor-alunos deve servir como instrumento de "re-construção" dos conhecimentos e posturas. A EA Ecomunitarista defende que sejam incentivadas e aplicadas nas práticas pedagógicas posturas de reivindicação e de propostas no âmbito da escola, bairro e cidade (LOPEZ VELASCO, 2009, p. 31).

Lopez Velasco (2012, p. 33) considera a educação como um fenômeno político-pedagógico, fundamentado na educação problematizadora (tanto em nível formal como informal) de Paulo Freire que, na proposta ecomunitarista, assume um caráter socioambiental no paradigma da educação ambiental. A Educação Ambiental Ecomunitarista é uma educação socioambiental problematizadora alicerçada nas três normas da ética e orientada numa perspectiva pós-capitalista rumo ao ecomunitarismo, Tem base na "conscientização", definida como o desvelamento crítico da realidade e a ação transformadora sobre ela rumo a uma sociedade sem opressores nem oprimidos. E a educação problematizadora deve realizar o desvelamento crítico das relações de opressão entre os seres humanos e destes com a natureza não humana, com o objetivo de combater a opressão, para que os atuais oprimidos não se tornem novos opressores.

Para a educação formal, Lopez Velasco (2012, p. 36) propõe a promoção da pesquisa coletiva e individual. O professor deve exercer o papel de "auxiliar de planejamento, observação, elaboração de hipóteses, testes das mesmas e elaboração de resultados", numa atividade

investigativa que visa à redescoberta, reconstrução dos conhecimentos mediante a reflexão dialogada. É importante os professores e tutores atuarem dessa forma na mediação pedagógica da EaD.

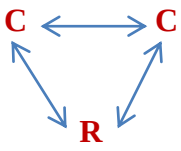
O termo "educação" pode ser entendido como sinônimo de "conscientização" (na concepção de Paulo Freire), como o desvelamento crítico da realidade e a ação transformadora sobre ela no sentido da construção de uma comunidade humana sem opressores nem oprimidos (LOPEZ VELASCO, 2008, p. 38).

Aportes da EA Ecomunitarista para o trabalho colaborativo na EaD

As tecnologias da informação e comunicação trazem mudanças rápidas e repentinas em curto espaço de tempo e também um novo recurso para as pesquisas e trabalhos de aula. Vivemos num mundo em que as tecnologias fazem parte da sociedade e a educação precisa incorporar essas novas tecnologias de informação e comunicação para inovar e aprimorar as práticas pedagógicas, mas priorizando as relações pessoais e não deixando que a "máquina" controle o homem e seja uma barreira entre as pessoas. O homem precisa utilizar as tecnologias para criar pontes e não barreiras.

Freire situou a construção do conhecimento no interior da "práxis", definindo como "a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Portanto, a relação dos sujeitos com o fenômeno não é unicamente teórica, mas também prático-transformadora. Como resultado disso, não somente as opiniões dos sujeitos a respeito do referente se transformam, como muda também o próprio referente. E a mudança do referente influenciará os próprios sujeitos cognoscentes e seus sucessores no interior de uma interação de tipo "sistêmica" e histórica. Por isso, no gráfico abaixo, observa-se a seta dupla que parte tanto dos sujeitos para o referente como do referente para os sujeitos (LOPEZ VELASCO, 2008, p. 42).

Graficamente e reinterpretando a proposta freireana como uma visão sistêmica qualitativa e histórica da interação entre seres humanos e entre eles e a natureza não humana, pode-se representar a situação da seguinte forma (LOPEZ VELASCO, 2008, p. 42):



C: representa cada um dos sujeitos na interação dialogal que faz parte do processo de conscientização.

R: representa o referente, ou seja, o objeto da interação dialogal no qual os sujeitos estão desenvolvendo o conhecimento.

Conscientização requer ação-reflexão. A conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, em ultrapassar a esfera espontânea ingênua de apreensão da realidade, para chegar a uma esfera crítica. É dessa forma que a Educação em geral, inclusive a EaD precisa trabalhar para promover a conscientização, problematização, intervenção e transformação da sociedade.

A consciência não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato de ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, que caracteriza os homens. É através do processo de conscientização que a realidade se desvela. O trabalho colaborativo na EaD promove a ação-reflexão e a conscientização de todos os participantes sobre o tema em estudo.

Na Educação Ambiental Ecomunitarista, o educando é o sujeito da ação educativa em conjunto com o educador, ambos são investigadores e desveladores da realidade por meio de uma educação dialógica baseada na comunicação simétrica, na inter e trasndisciplinaridade e na prática pedagógica problematizadora e emancipatória, propondo uma transformação radical da educação e da relação educador e educando. A dialogicidade é fundamental nesse processo de libertação, porque a transformação se dá pela palavra como força transformadora.

As TIC's da EAD tais como chat, webconferência, comunicação via e-mail e fórum de discussão, analisados conforme a proposta ecomunitarista, enquadram-se na segunda norma da ética porque são instrumentos que servem para interação entre todos na busca de respostas consensuais temporárias na construção colaborativa do aprendizado. Esse diálogo entre os participantes gera a reflexão com o surgimento de novas ideias e opiniões, num processo contínuo de desenvolvimento e desvelamento do conhecimento sobre determinado assunto. Essa reflexão se relaciona à primeira norma da ética, porque faz parte do questionamento

pessoal (com base nas opiniões dos participantes e dos valores e conhecimentos próprios da pessoa que está refletindo) e cada nova opinião tencionará a reflexão de todos e novas opiniões num processo contínuo. A participação nos meios de comunicação da EaD, se levar em consideração a norma ecológica (terceira norma), desenvolve uma postura de ética ambiental (ética individual, consensual e ecológica) - a liberdade de decisão individual em busca consensual e respeitando a preservação e regeneração da natureza (humana e não humana) para o desenvolvimento de uma nova sociedade.

O ciberespaço possibilita o diálogo a distância entre indivíduos geograficamente distantes favorecendo a criação coletiva e a interação de diversas opiniões de pessoas com culturas e formações diversas enriquecendo o aprendizado com a diversidade de mídias digitais que esse ambiente virtual apresenta.

O trabalho colaborativo perpassa pela interatividade, que é a comunicação entre pessoas através de um computador através da internet. Um exemplo de interatividade é o fórum de discussão, que é uma forma de comunicação assíncrona. Na dissertação de Shechtman (2009, p. 18), o fórum aponta alguns pressupostos norteadores para as ações de EAD, tendo como referência o paradigma ecossistêmico proposto por Maria Cândida Moraes em seu livro Paradigma Educacional Emergente (1997). Esses pressupostos são:

> (a) a educação como sistema aberto, em interconexão permanente com outras práticas sociais; (b) o reconhecimento do ser humano em sua multidimensionalidade, dotado de múltiplas inteligências, com diferentes capacidades cognitivas; (c) a educação associada à vida, conectada à realidade do indivíduo, contextualizada; (d) a compreensão da complexidade do conhecimento e de seu processo de construção; (e) a interconectividade dos conceitos, das teorias e dos problemas educacionais; (f) a educação que se propõe a contribuir para a formação do indivíduo cidadão, em que o individual e o coletivo são pensados dialeticamente (SHECHTMAN, 2009, p. 18).

O fórum é um espaço de interatividade em que dialogam pessoas com as mais variadas experiências profissionais e pessoais, vivências diferentes, culturas diferentes, dentre outros. Se o fórum for bem organizado e gerenciado, tudo isso enriquece o aprendizado de todos os envolvidos no processo. Realmente é uma verdadeira revolução no ensino-aprendizado, é uma

pedagogia inovadora e atual, coerente com o mundo em que vivemos, complexo e em constante transformação. O trabalho coletivo e colaborativo da EaD exige uma postura de colaboração, diálogo constante, criação coletiva e responsabilidade para a realização das atividades, já que o resultado satisfatório do trabalho colaborativo depende do conjunto do trabalho individual de cada um dos componentes. O trabalho com as TIC's da educação exigem esse caráter de colaboração e criação coletiva.

Almeida (2003) diz que ambientes virtuais e interativos de aprendizagem permitem romper com as distâncias espaço-temporais. A modalidade EAD promove a democratização da educação a nível técnico e superior principalmente para pessoas que moram distantes dos centros universitários e em regiões da zona rural.

A EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da sua autonomia para realizar as atividades, diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração. Mas o "estar junto virtual" indica que o papel do professor como orientador do aluno, deve ser o de provocá-lo para fazê-lo refletir e pensar, provocar a curiosidade para a investigação, compreender os equívocos e depurar suas produções, mas não indica plantão integral do professor no curso, o professor se faz presente em determinados momentos para acompanhar o aluno, caso contrário:

> Caso contrário, criará a dependência do aluno em relação às suas considerações e perpetuará a hierarquia das relações aluno–professor do ensino instrucional, mais sofisticado nos ambientes digitais de aprendizagem, perpetuando uma abordagem de ensino que em situações tradicionais de sala de aula já se mostraram inadequadas e ineficientes (ALMEIDA, 2003, p. 331)

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens, ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecer a formalização de

conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno (ALMEIDA, 2003, p. 334).

Um conceito importante no trabalho docente em EaD (e em todas as modalidades de educação) é a transdisciplinaridade, que exige a criação de ambientes e contextos de aprendizagem mais dinâmicos e flexíveis, mais cooperativos e solidários, a criação de ecossistemas educacionais nos quais prevalecem a solidariedade, a parceria, a ética, a generosidade, o companheirismo, o diálogo, o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade cultural (MORAES, 2010).

Schechtman (2009, p. 11) refere-se a uma aspecto importante a se pensar, que é o problema da EaD incorporar os mesmos vícios do ensino presencial. As TIC's estão fazendo as pessoas transformarem seus modos de aprender e de interagir com a realidade que os cerca. A aprendizagem se dá de forma colaborativa no ciberespaço. O AVA é um espaço virtual, não é físico, é um espaço comunicacional. Requer um aprendiz disposto a ser mais autônomo no desenvolvimento de seu conhecimento, mais colaborativo, o que implica num professor capaz de mediar às interações entre os participantes, tencionando, provocando o aluno, fazendo-o pensar e investigar para elaborar seus próprios esquemas mentais no desenvolvimento dos conhecimentos. A EAD tem o potencial de ressignificar os paradigmas educacionais. O mediador deve desenvolver estratégias pedagógicas que inspirem autonomia aos alunos e a aprender colaborativamente. A autonomia é construída socialmente, mesmo sem o vínculo presencial, já que no ciberespaço pode-se pesquisar materiais e conversar com pessoas no ambiente virtual. O professor também é influenciado, ao longo do processo, pelos produtos de sua pesquisa e do trabalho colaborativo.

Damiani, (2008, p. 215) diz que colaboração é o trabalho em conjunto, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. Com isso, promove a socialização, a solidariedade e a cooperação na aprendizagem. As relações sociais são imprescindíveis para o processo dialógico e também para o pensamento crítico e criativo.

A educação tem o papel de problematizar essas relações de egoísmo, maldade e alienação entre as pessoas e destas com a natureza não humana, infelizmente, tão presentes em

atrocidades que presenciamos nos noticiários diariamente. O sistema capitalista perpassa todas as esferas da sociedade, moldando padrões de comportamento e tornando os indivíduos mais egoístas, individualistas e alheios aos problemas de natureza humana e não-humana. Sobre isso, Lopez Velasco explica muito bem a indiferença presente na sociedade capitalista:

> Assim o capitalismo é de fato o sistema da guerra de todos contra todos entre os seres humanos, e da indiferença crescente entre eles; essa guerra afeta tanto as relações dos capitalistas com os trabalhadores, quanto às relações existentes no interior dessas duas grandes classes sociais (LOPEZ VELASCO, 2010, p. 193).

As novas tecnologias de comunicação permitem criar brechas na muralha que os meios de comunicação, principalmente a TV, constroem diariamente em volta do capitalismo. A ética ecomunitarista tem relação com a comunicação livre e simétrica baseada na mídia comunitária associativa. A educação formal e os meios de comunicação são dois espaços fundamentais para a crítica ecomunitarista do capitalismo (LOPEZ VELASCO, 2005, p. 197). As novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam espaço para a livre expressão dos indivíduos manifestarem suas opiniões e divulgar suas ideias, proposições e sua crítica às injustiças sociais, promovendo a conscientização ambiental para a superação das relações de opressão presentes na sociedade.

A práxis e o discurso ecomunitarista exigem que os modernos meios de comunicação de massa e os meios de comunicação a distância em geral, sejam de forma a ter uma comunicação horizontal, simétrica e democrática (LOPEZ VELASCO, 2005, p. 155).

Conclusões

A proposta de uma nova ordem socioambiental pós-capitalista é de extrema relevância na atual conjuntura de crise econômica e ambiental em que vivemos. A educação ambiental à luz do ecomunitarismo apresenta uma abordagem ética e política que contribui para a formação de sujeitos críticos e transformadores da sociedade.

O trabalho colaborativo na EaD, de acordo com a perspectiva da pedagogia ambiental problematizadora, incentiva a socialização, o convívio e a solidariedade entre as pessoas para a construção do aprendizado, superando o egocentrismo de uma sociedade competitiva e individualista, desenvolvendo as capacidades e habilidades individuais num trabalho em conjunto.

A Educação Ambiental Ecomunitarista compreende o professor como o mediador do aprendizado, incentivando o trabalho colaborativo e não a concorrência individualista entre os alunos. O professor precisa promover o espírito crítico e a investigação individual e coletiva nas aulas, sejam elas a distância ou presenciais. Nesse aspecto, o professor assume o papel de auxiliar do planejamento e ação das pesquisas, orientando os alunos na atividade de redescobrimento mediante uma reflexão dialogada, leitura crítica do capitalismo e ação transformadora. A comunicação no Ecomunitarismo é livre e simétrica, fundamentada nas três normas da ética e não concordando com qualquer forma de alienação e repressão da liberdade de decisão.

O diálogo professor-alunos é visto como "reconstrução" dos conhecimentos e posturas, conferindo autonomia de pensamento e ação. A educação na concepção ecomunitarista abarca o desvelamento crítico das opressões vigentes na realidade social e da contaminação e devastação da natureza humana e não humana e a ação transformadora dessa realidade socioambiental rumo ao Ecomunitarismo.

Precisamos utilizar essa ferramenta com a intencionalidade de potencializar as habilidades e capacidades dos alunos, incentivando-os a se expressarem com suas ideias e opiniões e, principalmente, para atuarem como pesquisadores, investigadores, críticos e transformadores de paradigmas, preconceitos dentre outras características que impedem o pleno desenvolvimento feliz dos seres humanos. É um trabalho colaborativo, dialógico que resulta em criação coletiva. O professor e tutor mediador do conhecimento precisa ter a intencionalidade para que essa criação possa refletir em transformações nas mentes e atitudes de todos nós para a transformação social necessária para o bem estar de todos os seres humanos, fato impossível numa sociedade capitalista que reforça o individualismo, consumismo, idolatria, alienação e destruição da natureza humana e não humana.

O individualismo e a fragmentação não correspondem à prática real da ciência contemporânea que se desenvolve numa comunidade de comunicação, por isso, é fundamental que os educandos e professores aprendam a trabalhar em equipe de forma solidária, colaborativa e integrando esforços, habilidades e capacidades para emergir novos e importantes conhecimentos. Na abordagem da educação ambiental problematizadora, no sentido da liberdade de decisão consensual através da discussão e da luta contra as instâncias de

dominação intersubjetiva e de auto repressão alienada, tendo em consideração a atitude de preservação e regeneração da natureza de acordo com a ética ecomunitarista.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*. Ed. UFPR: Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LOPEZ VELASCO, S. *Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo*. São Leopoldo: Unisinos,
2005.

_____ *Introdução à Educação Ambiental Ecomunitarista*. Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

_____ *Ucronía*. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

_____ Notas críticas sobre a educação ambiental crítica e transformadora desde a ética ecomunitarista. *Revista Filosofazer*, Passo Fundo, v. 19, n. 36, jan./jun. de 2010. Disponível em: http://201.86.212.89/seer/index.php/filosofazer/article/viewArticle/122.

_____ *Ideias para o socialismo do século XXI com visão marxiana-ecomunitarista*. Rio Grande. Editora da FURG, 2012.

MORAES, M. C. Transdisciplinaridade e educação. *Rizoma freireano*. Espanha, n. 6, 2010. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>. Data de acesso: 29 abr. 2013.

SHECHTMAN, S. Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico. 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO NA EaD: NOSSA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA - UAB/FURG.

Janaína Borges da Silveira[1]
Rita de Cássia Grecco dos Santos[2]
Luciana Barbosa da Silva Vega[3]
Vânia Dias Oliveira[4]
Ângela Cristina da Cruz[5]

Palavras-chave: Avaliação, Metodologia de Ensino, Educação a Distância.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo mencionar algumas de nossas experiências na condição de Professora Pesquisadora-Conteudista e Tutoras na docência da disciplina Fundamentos da Educação III – Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia, modalidade EaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Para a disciplina foram disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem – A.V.A. Moodle/FURG oito semanas de aulas com textos e vídeos para embasar e orientar as discussões propostas por nós, Professora e Tutoras. Ao longo desse período, foram propostas tarefas adequadas às leituras realizadas, tendo como instrumentos de avaliação dois blocos de questões reflexivas discursivas, dois fóruns de discussão e uma resenha. Percebemos ao término da disciplina a necessidade de ser revistos outros pontos, principalmente no que diz respeito à avaliação. Acreditávamos que com maior tempo para a efetivação das tarefas os alunos teriam melhor qualidade, no que diz respeito à assimilação de conceitos. Contudo, o que notamos em alguns pólos foi que os estudantes, de modo geral, acessavam pouco o espaço da disciplina, recorrendo/acessando os textos de apoio somente às vésperas do envio de tarefas. Para que pudéssemos ter conhecimento das percepções dos estudantes acerca da temática em especifico, propomos em todos os pólos a realização voluntaria de um questionário com questões referentes ao tema. Pudemos através de o questionário compreender qual a visão dos alunos acerca de como deve ser a avaliação no curso de Pedagogia em EaD.

Considerações Iniciais: nossas inquietações

[1] Tutora a Distância do Curso de Pedagogia UAB/FURG. Pedagoga, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG. E-mail: janaina.borgesdasilveira@gmail.com
[2] Professora no Instituto de Educação da FURG. Socióloga, Doutora em Educação. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br
[3] Tutora a Distância do Curso de Pedagogia UAB/FURG. Pedagoga, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. E-mail: vegaluciana@hotmail.com
[4] Tutora a Distância do Curso de Pedagogia UAB/FURG. Pedagoga, Mestranda no PPGEA/FURG. E-mail: vaniadias.oliveira@gmail.com
[5] Tutora a Distância do Curso de Pedagogia UAB/FURG. Pedagoga, Licencianda em Educação Física e aluna da Especialização em Mídias na Educação. E-mail: angelacruz75@gmail.com

O presente texto busca explicitar algumas de nossas experiências na condição de Professora Pesquisadora-Conteudista e Tutoras na docência da disciplina Fundamentos da Educação III – Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia, modalidade EaD, em sua 2ª oferta na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A referida disciplina teve como objetivo geral a apropriação de alguns conceitos sobre os processos pedagógicos a partir de implicações histórico-filosófico-sociológicas, problematizando principalmente as relações presentes entre Filosofia, a Antropologia Filosófica e Educação junto à prática pedagógica, a partir de discussões sobre o cotidiano educacional brasileiro.

Para tanto, foram disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem – A.V.A. Moodle/FURG oito semanas de aulas, as quais continham textos e vídeos para embasar e orientar de forma teórico-prática as discussões propostas por nós, Professora e Tutoras. Além disso, ao longo desse período, foram propostas tarefas correspondentes às leituras realizadas, através dos seguintes instrumentos de avaliação: dois blocos de questões reflexivas discursivas, dois fóruns de discussão e uma resenha. Cabe salientar que estas atividades foram realizadas no ambiente virtual, posto que como avaliação presencial, foi proposta uma prova discursiva/reflexiva, na qual os estudantes do Curso puderam ter como material de apoio a consulta aos textos disponibilizados no referido A.V.A..

Ao finalizar a disciplina percebemos que alguns pontos precisariam ser revistos, principalmente no que diz respeito à avaliação. Acreditávamos que com maior tempo para a realização das tarefas as mesmas teriam melhor qualidade, no que diz respeito à apropriação de conceitos. No entanto, o que percebemos em alguns polos foi que os estudantes, de modo geral, acessavam pouco o espaço da disciplina, recorrendo/acessando os textos de apoio somente às vésperas do envio de tarefas.

Este fato refletiu-se nitidamente nos fóruns, pois a discussão empreendida não indicava a devida apropriação teórica, não raro os argumentos serem rasos. Posto que, aspectos importantes dos textos propostos, mesmo com as intervenções das Tutoras, não eram contemplados.

Vendo o pouco entrosamento das estudantes no processo de formação referente à disciplina de Fundamentos III, nosso grupo de Professora e Tutoras, tomou a decisão de apresentar as notas das tarefas apresentadas no espaço virtual após a realização da prova final,

como tentativa de engajamento do grupo nas discussões propostas. No entanto, pouco mudou, pois os fóruns continuaram com participações sem apropriação teórica e pouca discussão.

O que mais chamou a atenção foi a ansiedade das estudantes para a prova. A partir do que observamos na aplicação da prova, em alguns polos, verificamos que um número significativo de estudantes recorreu pela primeira vez ao material da disciplina apenas no momento da prova. Assim, como estavam realizando as primeiras leituras naquele instante, isso denunciou/comprovou a falta de preparo e acompanhamento da disciplina durante as oito semanas.

Esta situação por nós vivida trouxe alguns questionamentos, afinal, como envolver os estudantes nas temáticas das disciplinas? Como avaliar em um Curso EaD? Como criar meios pedagógicos para que os estudantes tenham interesse na realização das tarefas e participações com qualidade nos fóruns de discussão?

A avaliação no Ensino Superior na modalidade a distância

Compreendemos que a avaliação é uma das mais significativas dimensões do processo educativo, por reconhecer seu potencial formativo. Nesse sentido, também reconhecemos que esta dimensão é prenhe de distintas interpretações, mitos e tabus. E no que tange a EaD essas distintas interpretações são ainda maiores, tendo em vista que a apoio dos modelos de avaliação têm origem nas experiências com a educação presencial.

A avaliação caracteriza-se como sendo um movimento sucessivo que acontece ao longo do curso. Neste contexto é preciso analisar a avaliação como uma dinâmica complexa, não linear, refletindo sobre os "[...] percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e em múltiplas dimensões" (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 9). E, em um modelo de avaliação centrada na aprendizagem, devemos nos ater na proposta didático-pedagógica enquanto concepção de ensino e nas relações estabelecidas no processo de ensinar e aprender. De acordo com Zabala, para ensinar é preciso "[...] partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem [...] e que por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a "por que ensinamos" e "como se aprende"" (1998, p. 33).

Segundo uma reportagem especial da Revista Nova Escola sobre a Educação a Distância – EaD, ainda paira sob essa modalidade de ensino o mito de uma avaliação pouco

exigente, e que oportuniza diplomas com facilidade. Para Waldomiro Loyolla, coordenador técnico da Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP:

> [...] O nível de exigência das provas, que são discursivas, é o mesmo das aplicadas nas faculdades presenciais. Muitas vezes, elas se tornam ainda mais difíceis pelo acúmulo de conteúdos cobrados. Isso porque, num curso de qualidade, o conhecimento sobre o material complementar disponível no ambiente virtual também é avaliado. [...] Por sua natureza, a EAD apresenta uma peculiaridade: o meio eletrônico garante o registro de cada passo do aluno, dando destaque à avaliação processual. É possível saber quantas vezes ele entrou no ambiente virtual, o tempo passado em fóruns e chats e qual a qualidade dessa participação. "Conseguimos verificar durante as aulas se ele está aprendendo ou não. Cabe ao tutor avaliar o comportamento de cada um no ambiente virtual" (2000, p. 55 e 56)

O fórum como interface na EaD, espaço potencial de autoria e avaliação, contempla dados quantitativos e qualitativos, pois "[...] prevê a visualização do conteúdo e o mapeamento das contribuições individuais dos participantes e sua interconexão com as contribuições de outros participantes" (BASSANI; BEHAR, 2006, p. 3).

Como proposta de avaliação no ambiente virtual, o fórum apresenta uma dinâmica que assim pode ser descrita:

> O valor de troca de uma mensagem se constitui a partir do efeito que uma mensagem/contribuição produz no grupo, onde, quanto maior o número de mensagens vinculadas à mensagem original, maior o valor desta mensagem. O tipo da mensagem refere-se às características do texto postado, que pode ser um comentário, resposta, reflexão, pergunta e outros. Assim como o conteúdo, o tipo da mensagem também pode estar relacionado à continuidade ou não de uma troca (BASSANI; BEHAR, 2006, p. 3 - 4).

Deve ser considerada, principalmente, a qualidade das discussões que permeiam o espaço-fórum e como acontece a apropriação dessas problematizações pelos envolvidos, valorizando as construções textuais dos alunos, de maneira contínua e processual (ABREU, 2006). Uma vez que, os fóruns de discussão e as atividades que são postadas nos A.V.A são meios investigativos dessa avaliação, sendo esta então qualitativa. Segundo Piletti:

> [...] visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos educacionais, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo (1987, p. 190).

Nessa modalidade de ensino o aluno necessita assumir uma postura independente, o que tendo iniciativa e autonomia no processo de formação que a Universidade propõe, pois caso aconteça o contrário, certamente ele não terá êxito. Ainda, o empenho do acadêmico na

modalidade EaD deve estar pautado na participação das atividades oferecidas pelo professor, bem como sua análise crítica sobre a temática proposta, garantindo a ênfase de suas ações na socialização de seus conhecimentos. Desse modo, tendo discussões com embasamento teórico e, no momento propício, professor e tutor farão as intervenções cabíveis na socialização das discussões. A avaliação da aprendizagem em EaD: "[...] é pensada em uma abordagem formativa, levando em consideração as especificidades desta modalidade de ensino, que cada vez mais exige do aluno interação, autonomia e colaboração" (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p.10).

Coleta e análise dos dados

Para a coleta de dados propomos a aplicação de um questionário aos alunos de todos os polos do curso de Pedagogia (Santa Vitória do Palmar - SVP, Santo Antônio da Patrulha - SAP, São José do Norte - SJN e São Lourenço do Sul - SLS).

A participação dos alunos foi voluntária e cada sujeito assinou um Termo de Consentimento, autorizando a utilização dos dados para a pesquisa. No total participaram 73 sujeitos, e as tutoras presenciais dos pólos de SAP e SJN como mostra o quadro abaixo em seus respectivos pólos.

Pólo	Nº total de alunos	Nº total de respondentes	Tutoras respondentes
SVP	29	21	0
SJN	9	9	1
SAP	28	28	1
SLS	15	15	0

A respeito do que é avaliação e como a mesma deve ser feita os alunos responderam que é uma forma de avaliar de acordo com o conhecimento adquirido e de verificar o grau de conhecimento do educando. O processo avaliativo pode ser realizado através de seminários e provas. Destacamos o discurso de um dos sujeitos referindo-se a essa questão:

> S12[6] - SVP: Avaliação é um método usado e de grande importância na vida acadêmica do aluno para que o aluno possa fazer uma reflexão do que precisa ser revisto e aprimorado e para o professor saber se seus métodos de ensino estão atingindo os objetivos propostos.

Outra participante contempla:

> S1 - SJN: A avaliação é a forma ou o processo pelo qual verificamos questões relacionadas à aprendizagem e ao ensino [...] a avaliação no ensino superior deve ser processual.

No polo de SAP, as estudantes e tutora presencial, de um modo geral, apresentaram que avaliação corresponde a método/instrumento/ferramenta para medir o que o aluno sabe. Mesmo com essa concepção apresentada, algumas estudantes responderam que é um processo que vai demonstrar os conhecimentos dos alunos adquiridos ao longo de um período. Isto demonstra que neste pólo ainda não está claro o que elas acreditam o que de fato corresponde a avaliação. Nesse sentido, a estudante 28 de SAP expõe que:

> S28 – SAP: Avaliação é refletir como está se dando a aprendizagem para a partir disso possa repensar métodos que melhor atenda os objetivos propostos. De forma que demonstre que o aluno esta crescendo dentro daquilo que já traz de conhecimento.

Ao longo da disciplina proporcionamos aos alunos diferentes recursos didáticos e distintas ferramentas de avaliação como sessão de filmes e vídeos, escrita de resenha, interação em fóruns e a prova. Assim, entendemos que de acordo com as especificidades da EaD é essencial que a avaliação aconteça de forma diferenciada, conforme corrobora Silva, afirmando que:

> A avaliação da aprendizagem na sala de aula online requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital online, ou se não quiser repetir os 3 mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação (2006, p. 23).

Os alunos também enfatizam a avaliação diferenciada na EaD:

> S2 - SJN: uma forma diferente e complexa de Educação que abrange diferentes pessoas (alunos) com particularidades, objetivos, formas e tempo disponível distintos.

[6] Atribuímos a letra "S" junto ao número para denominar o sujeito da pesquisa ao lado da sigla do pólo.

De modo geral, os estudantes do polo de SAP comentaram que o modo como acontece a avaliação na EaD é satisfatório, pois apresenta modos diversificados ao longo do processo. Por vezes se torna difícil pela solidão e a expressão ser mais pela forma escrita. No entanto, alegam que não se consegue perceber de fato o que foi assimilado, pois há atividades em grupos e isso acaba distanciando o olhar de como está se dando realmente a aprendizagem. Ainda no polo de SAP, a estudante 19 aponta que "na EaD se tem que buscar o conhecimento, estudar, ler, compreender muito mais que na presencial, pois depende de nós o conhecimento. A avaliação deve ser freqüente nas tarefas, postagens e participações.", apontando que possui a consciência de como necessita investir em seus estudos para conseguir uma melhor apropriação do que é proposto nas disciplinas.

O que chamou nossa atenção, foi dito pela aluna 5 do referido polo, pois a mesma declara que a avaliação na EaD é "dentro dos parâmetros, pois o que tem que valer mais é a aula presencial, pois ai se demonstra a construção do conhecimento." Tal argumento nos ajuda a entender o porquê que muitos estudantes não realizam as tarefas virtuais ou mesmo postam tarefas com pouco aprofundamento teórico.

No polo de SVP em geral, os alunos o consideram um processo importante e o qualificam como bom, já que o mesmo considera as capacidades de cada um. A maioria acredita que seja um processo com atividades bem diversificado. O discurso de um sujeito de SVP nos chamou a atenção: "S6 - SVP: Acho que deveríamos ter um peso maior nos trabalhos presenciais e a media devia ser 7,0". A participante 10 do polo de SJN contempla outra questão quanto a avaliação à distância: [...] não é tão diferente da educação presencial. Acredito até que à distância o aluno é mais avaliado quantitativamente.

Tais discussões que surgem quanto a dinâmica do Curso à distância, assim como, os métodos de avaliação nesse espaço, demonstram a preocupação em estabelecer um padrão de qualidade, o que é percebido nas tarefas diversificadas, propostas no ambiente virtual, no entanto, em determinadas situações tais atividades são consideradas de forma quantitativa, o que é preocupante enquanto processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Quanto à aplicação da prova, a maioria dos alunos se dispõe a favor do emprego da mesma, destacando ser mais um modo de avaliação e que exige empenho como os outros. Como no polo de SAP, que na maioria das respostas apareceu que gostam da prova, pois assim se obrigam a estudar. No polo de SLS nos chamou a atenção que os alunos apontam

que a avaliação precisa ter mais provas e menos trabalhos, e surgiu a questão do trabalho diário realizado pelo A.V.A. Algumas apontaram que a palavra assusta, mas quando formulada de forma que se possa pensar sobre os conteúdos discutidos se torna fácil. Uma minoria dos sujeitos não gosta desse tipo de avaliação:

> S10 - SVP: Creio que a prova é um dos piores meios de avaliação, já que sabemos que essa modalidade não mede o efetivo aprendizado, pois pode ser decorado o conteúdo, ou o educando tira um "dez" e na prática não consegue articular o conhecimento com sua prática de ensino.
>
> S1 e 2 – SJN: enfatizam respectivamente: [...] existem muitas formas de avaliar e que prova escrita ou oral não é indicio de total entendimento da disciplina. [...] Não sei bem se a utilização da prova, não acredito que em uma prova o professor fique realmente sabendo o quanto eu tive de crescimento real em conhecimento da disciplina.
>
> S13 – SAP: hoje em dia não é mais adequada. Pois somente nela o professor não consegue avaliar por total o seu aluno.

Os alunos, de modo geral, percebem a avaliação como um momento de crescimento e aprendizagem, pois é através da avaliação que eles percebem o quanto aprenderam e o quanto estão adquirindo novos conhecimentos.

A maioria dos alunos sugere que a avaliação deve ser feita de forma diversificada e respeitando a individualidade de cada turma. De acordo com Formiga e Litto a avaliação do aluno em EaD

> deve ser instrumento de apoio e contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento. A avaliação neste cenário deixa de ser um termômetro para aferir o grau de conhecimento do aluno e passa a ser um instrumento para modificação de praticas, redefinição de estratégias de aprendizagens, re-planejamento de metas e objetivos, além de ser, também, um instrumento de inclusão, e não mais classificatório, restritivo e, muitas vezes, punitivo (2009, p.153).

Considerações finais

Depois da realização e análise dos questionários aplicados a todos os alunos, percebemos que mesmo tendo vários meios de avaliação fica confuso compreender qual seria o melhor para a modalidade EaD, tendo em vista que na nossa mostra de dados não houve destaque para nenhum tipo de avaliação. Em todos os pólos os estudantes comentam da importância dessa diversidade no processo avaliativo, porém não houve um número expressivo para um em especifico.

Na concepção dos estudantes todos os meios são bons, mas que mesmo assim ainda são resistentes na participação das tarefas virtuais. Percebemos ao longo da disciplina essa resistência pela abstenção dos alunos nas participações e discussões dos fóruns.

O discurso dos estudantes de todos os pólos pó ora defendem a EaD com toda a sua especificidade, por ora comparam muito ao presencial. Desse modo pensamos que o perfil de algumas alunas está ainda voltado para a modalidade presencial, e talvez isso dificulte na sua organização quanto ao ritmo em que vai trabalhar nas disciplinas.

Referências:

ABREU, Ana, **Avaliação em EaD –** Valorizando os dizeres dos alunos. III Congresso Online – Observatório para a CiberSociedade, 2006. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=857&llengua=po> Acesso em 28/02/2013.

BASSINI, P.; BEHAR, P., **Análise das interações em ambientes virtuais da aprendizagem:** uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. CINTED-UFRGS, v.4, n.1, jul./2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14044/7932>. Acesso em 28/02/2013.

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOYOLLA, W. **Educação a Distância vale a pena?** Revista Nova Escola, Ed. nº 227, novembro de 2009.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS. João Francisco. Avaliação no Ensino a Distância. **Revista Iberoamericana de Educacion**, 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1372Severo.pdf> Acesso em: 25/02/2013.

OLIVEIRA, V.; CRUZ, F.M. **A Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um estudo sobre as concepções docentes na EaD online**. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 2010. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/simposio2010.html Acesso em 28/02/2013.
SILVA, Marco. O Fundamento Comunicacional da Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula Online In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). Avaliação da Aprendizagem em Educação Online. São Paulo: Loyola, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani Rosa Porto Alegre: Artmed, 1998.

A EAD NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA, MEDIADA PELA INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES, TUTORES E ALUNOS, ALIADA AO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Autora: Biolange Oliveira Piegas

Palavras-chave: prática pedagógica, EaD, aprendizagem.

Resumo: Este artigo, baseado nas experiências obtidas como aluna Latu Sensu de EaD e como tutora de curso de licenciatura a distância, pretende refletir sobre a práxis pedagógica dos processos de educação a distância das IFEs, considerando o papel do aluno, do tutor, do professor e o uso das tecnologias.

Considerações Iniciais:

As reflexões feitas neste artigo tiveram como base o projeto de pesquisa apresentado pela autora, como exigência parcial à obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar, ocorrido em 2009, curso este, a distância, oferecido pela Universidade Castelo Branco.

Tal projeto apresentou estudo levando em consideração a gestão pedagógica do Ensino a Distância – EaD, no âmbito das Instituições de Ensino Superior – IES, tendo como campo delimitador de pesquisa o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância – CLMD, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel, e cujo tema desenvolvido foi "A Visão que Alunos, Professores e Tutores têm da Gestão Pedagógica dos Cursos de Graduação, na Modalidade a Distância, oferecido pela UFPel."

Portanto, neste primeiro momento será exposta, através de figuras/tabela e breve explanação, uma amostragem dos resultados obtidos desta pesquisa, optando-se pelas respostas referentes à visão de trinta e seis alunos, oriundos de diversos municípios-pólo onde a UFPel mantém o CLMD, servindo de ponto de partida às abordagens do presente artigo.

Após, serão feitas algumas explanações e reflexões, levando-se em consideração o lapso temporal desses dados e outras percepções referentes à prática pedagógica em EaD, associada à tríade professor/aluno/tutor, atrelando-se, ainda, o crescente avanço das tecnologias.

Parte I – Alunos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância

Figura 1 – Faixa etária dos alunos respondentes

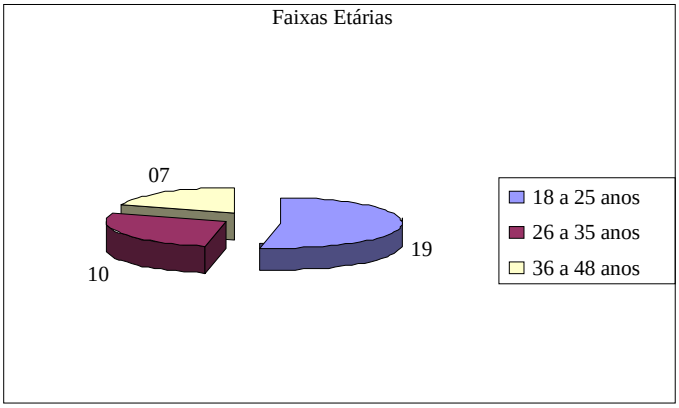


Figura 2 – Aspectos positivos mais apontados

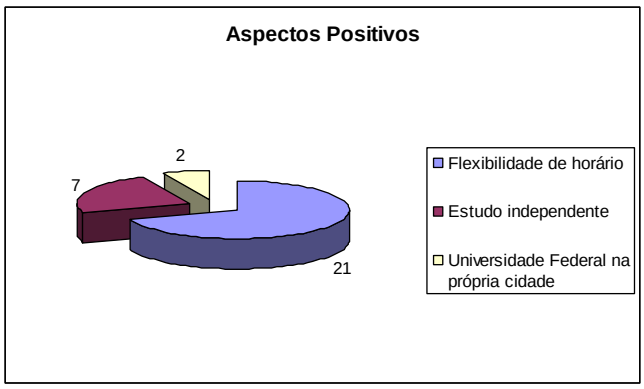


Figura 3 – Aspectos negativos mais apontados

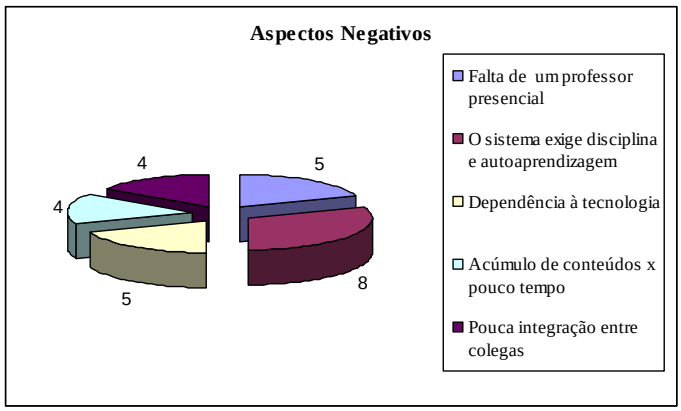


Tabela 1 – Motivos pela escolha da modalidade de EaD

Motivos	Totais	%
Possibilidade de conciliar estudo e trabalho	20	55,55
Modalidade que equivale à convencional e é mais flexível	7	19,44
Já fiz Licenciatura Curta em Matemática, Ciências Físicas e Biológicas	1	2,78
Queria cursar Matemática e era oferecida somente nesta modalidade em minha cidade	1	2,78
Por ser federal	2	5,55
Amor à Matemática	1	2,78
Porque em minha cidade não há muitas oportunidades de aulas presenciais	1	2,78
Por ser uma oportunidade de fazer uma licenciatura em universidade pública e de qualidade	1	2,78
Financeiro	1	2,78
Não respondeu	1	2,78
Total	36	100,00

A pesquisa apontou ainda que "Os respondentes pertenciam em sua maioria ao sexo feminino (61%) e um número predominante possui atividade profissional com vínculo empregatício (83%), o que nos faz inferir serem trabalhadores que almejam progredir em suas áreas de atuação. Um número menos expressivo (8%) está desempregado e o mesmo percentual tem atividade informal. Possivelmente, são pessoas que estão procurando uma melhor colocação no mercado de trabalho."

Ainda, quanto às dificuldades encontradas no curso de EaD, constatou-se "que 52,77% manifestaram que "as matérias são difíceis e apresentadas rapidamente"; 19,44% assinalaram que "as tecnologias utilizadas não são suficientes para superar as dificuldades"; 8,33% entendem que "as atividades da tutoria não colaboram para o desenvolvimento do processo educativo". Do total de respondentes, 5,55% optou por assinalar as três afirmações anteriores e 13,88% preferiu não se manifestar.

Por fim, sendo a gestão pedagógica o ponto central da pesquisa, investigou-se qual a percepção dos alunos em relação à gestão pedagógica, obtendo-se o seguinte resultado: 86,11% considera que a gestão pedagógica "manifesta preocupação com o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos estabelecendo um canal de comunicação entre os envolvidos"; 13,88% entende que a gestão pedagógica "não apresenta ações transparentes para os alunos, relativamente a etapas e atividades, planejamento e coordenação, cumprimento do programado e no tempo previsto"; e nenhum (0%) dos respondentes

assinalou o item que indica que a gestão pedagógica "não estimula o aluno ao estudo independente, pois se concentra apenas nas informações do material escrito."

Parte II – A EaD

Estamos diante de uma nova ferramenta, um novo conceito de educação: o Ensino a Distância, o qual se apresenta como uma alternativa para a formação de jovens e adultos, trazendo inovações no campo da educação, através do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

As múltiplas demandas da sociedade atual exigiram esta mudança no cenário da educação mundial, a qual passou por profundas modificações no decorrer da história da humanidade.

De acordo com Litwi (2001), a Educação a Distância (EaD) tem evoluído desde a sua criação, a qual foi iniciada com suportes tipo cartilhas, livros e guias; acrescentaram-se televisão, rádio e, mais adiante, áudios e vídeos. Atualmente, estão sendo incluídas as redes de satélites, correio eletrônico e internet ou rede mundial de computadores.

Aos poucos a EaD foi ganhando espaço no ensino, passando a ser vista como uma modalidade alternativa de ensino, que associada aos meios de capacitação e pós-graduação oferecia maior oportunidade às pessoas de estudarem (LITWI, 2001).

O ser humano é pressupostamente dotado de potencialidades que desconhece, ignora ou não desenvolve, talvez por comodidade, talvez por falta de iniciativa. Por isso, urge a necessidade de um resgate da integridade do conhecimento, de uma nova postura ao exercício da aprendizagem, pois o conhecimento não se reduz somente à aquisição ou troca de informações, antes de tudo, devemos ter essa vontade de buscar, mudar e aprimorar.

A necessidade da democratização do saber é fato inquestionável no cenário da educação mundial. É praticamente inviável esperar que a educação por meios formais e convencionais, feita através do ensino presencial, atenda e satisfaça as múltiplas demandas da sociedade atual.

As profundas modificações pelas quais passou a educação no decorrer da história da humanidade fizeram com que ela evoluísse para se adaptar às necessidades de cada época.

Atualmente, a educação deve estar relacionada ao contexto pessoal e social de cada indivíduo, visando necessidades pessoais, sociais, profissionais e as características do estilo de aprendizagem de cada um.

Por isso, faz-se necessária uma nova concepção de sociedade e, portanto, de ser humano, o que implica neste novo conceito de educação, conhecida como EaD, amparada pelas mais inovadoras tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Parte III - A necessidade de ressignificação dos papéis do aluno, do professor, do tutor e das TIC, mediante as novas concepções do saber humanizado.

Os debates a respeito da EaD têm oportunizado reflexões importantes acerca da necessidade de reavaliação de alguns paradigmas educacionais, oportunizando a inserção de novas possibilidades pedagógicas e a ressignificação dos papéis da escola, do aluno, do professor, da avaliação, da gestão escolar, dentre outros.

Segundo Garcia Aretio (1994), o Ensino a Distância está estruturado sobre "ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos, apoio de uma organização e tutoria, propiciando a aprendizagem independente e flexível dos alunos".

Algumas características que definem EAD, segundo representantes da PUC-RJ (2002):

• "a separação do professor e do aprendiz durante a maior parte do processo educacional;

• uso de meios educacionais para unir o professor e o estudante e distribuir o conteúdo do curso;

• a provisão de comunicação em dois sentidos: entre o professor, tutor ou instituição, e o aprendiz;

• a separação do professor e do estudante no espaço e/ou no tempo;

• controle da iniciativa de aprendizagem pelo estudante, ao invés do professor;

• com a velocidade das mudanças tecnológicas, o sistema educacional é desafiado a ampliar oportunidades sem aumentar os orçamentos. Muitas instituições educacionais estão respondendo a este desafio desenvolvendo programas de EAD". (PUC-RJ, 2002, p.1).

De acordo com Belloni (2003, p.54), a sala de aula pode ser considerada uma "tecnologia" da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas ("tecnologia") pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente.

Porém, como complementa Oliveira (2003, p.11), a introdução das tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) na educação pode não representar uma inovação pedagógica, pois a utilização de sofisticados recursos tecnológicos em velhas práticas educacionais não é a garantia de uma nova educação. Assim sendo, o critério para analisar uma proposta de EAD parece não estar na mediação tecnológica, mas na concepção didático-pedagógica que subjaz tanto ao suporte tecnológico como à sua utilização na mediação pedagógica.

Qualquer gestão educacional deve ter como objetivo claro o ensino de qualidade e a verdadeira aprendizagem dos alunos.

Com a EAD, o aluno torna-se independente, sem ficar limitado pelas restrições do tempo e espaço, características da educação presencial. As novas tecnologias geram maior interação entre professores e alunos, e mesmo entre os próprios alunos, possibilitando, justamente a combinação da flexibilidade com a interação humana. (MAIA; MATTAR, 2007).

Corrêa (2007) nos lembra que: desde a sala de aula presencial até a sala de aula virtual temos que questionar se as estratégias utilizadas possibilitam o diálogo, a formação de competências e a formação humana, ou apenas legitimam o ritual pedagógico.

Portanto, devemos atentar para o fato de que a educação a distância, como um processo educativo, tem por fim, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 2º, "... o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

O estudante, como verificamos nos parágrafos anteriores, é o foco do processo pedagógico e, por isso, a discussão sobre a prática pedagógica, o papel dos professores e tutores, assim como, o uso de tecnologias.

A interatividade entre professores, tutores e estudantes, deve estar pautada num processo que reconhece e respeita as diferenças culturais e de aprendizagem, apresentando-se o uso das TIC como um elemento facilitador desta relação, que busca a construção, antes mesmo de uma prática pedagógica, de uma práxis humana, pautada no diálogo, na reflexão e na motivação.

Então, qual é esse papel do professor de EaD, cujo público alvo são os alunos de Universidades Brasileiras?

Em primeiro lugar, há um equívoco quando se pensa que a educação a distância minimiza o trabalho e a mediação do professor. Pelo contrário, as funções dos docentes de cursos superiores a distância tendem a se expandirem, exigindo pessoal qualificado e comprometido em propiciar as condições que irão permear o processo de aprendizagem, seja através de suas propostas pedagógicas, da diversificação de material didático ou do uso adequado das ferramentas tecnológicas.

Freire (2002, p. 134), em suas obras, aponta aspectos docentes, marcadamente mediadores, entre os quais se destaca:

> [...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando*, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Mas como lidar com os alunos de EaD, já que não há uma intervenção presencial? Pode-se dizer que é na prática cotidiana que o educador irá construir novas estratégias para lidar com estes alunos, já que a sua vivência e trajetória é baseada nas situações de sala de aula presencial, sendo as práticas pedagógicas de EaD nas universidades brasileiras relativamente recentes, constituindo-se este novo cenário virtual um desafio e, porque não dizer, um aprendizado.

Para Masetto (2000), mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador de aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações.

A EaD caracteriza-se por ser um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica, imbricadas uma na outra. A primeira, através do sistema de tutoria, a segunda pelo sistema de comunicação que está a serviço da primeira para viabilizar a mediação pedagógica.

O corpo de tutores é necessário e de suma importância ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de cursos superiores a distância, pois atuam como mediadores e promotores da construção coletiva de conhecimento, juntamente com os docentes, minimizando as barreiras de tempo e espaço por meio do viés tecnológico.

Moran (2000, p.15) estabelece que:

Nosso maior desafio é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.

O que é o conhecimento senão a construção individual e coletiva daquilo que depreendemos da realidade e ressignificamos, conforme nossa interpretação de mundo?

Será que nossos alunos de EaD estão preparados para criticar, discutir, interagir com o grupo?

Os professores e tutores de EaD estão trabalhando para o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação ao trabalho?

Qual o papel das TIC dentro do processo de ensino-aprendizagem praticado no ambiente virtual de EaD? Será que elas atendem as necessidades dos alunos?

Como criar um ambiente interativo e colaborativo para a aprendizagem?

Considerações Finais

A importância deste estudo está diretamente relacionada à relevância de se resgatar valores que conduzam os nossos alunos a serem agentes autônomos, críticos e transformadores.

Ainda, com a possível democratização do acesso ao conhecimento, o discente poderá canalizar seu potencial para a melhoria e desenvolvimento de modalidade de ensino em questão, propiciando aos novos ingressantes o legado de um ensino cada vez mais qualificado,comprometido e inovador, voltado à satisfação de suas ansiedades e expectativas.

As abordagens concebidas neste artigo reforçaram a intenção de aprofundar este assunto, impulsionando a autora a um estudo de pesquisa nesta linha, com vistas ao ingresso em curso de mestrado, estando, neste momento, atuando como aluna especial.

Acredita-se que tais abordagens possam fazer-nos descobrir, refletir e, quiçá, indicar meios e alternativas que apontem para a melhoria do processo pedagógico de cursos de graduação a distância, através da aquisição de um conhecimento mais minucioso deste ambiente virtual, no qual ocorre a interação do ensino-aprendizagem e seus atores, aliado ao uso de tecnologia.

Sem dúvida, tal procedimento propiciará estabelecer a forma como ocorrem os processos pedagógicos, conforme a visão dos atores envolvidos.

Isto significa dizer que será feito um estudo, partindo-se da vivência e convivência entre alunos, tutores e professores de curso superior, assim como, as ferramentas tecnológicas utilizadas, tomando por base o processo evolutivo da educação a distância, o público alvo e seus "mediadores" ou "facilitadores"

Por fim, a criação de novos hábitos e culturas necessita de uma base alicerçada em uma aprendizagem que dê suporte e propicie tal mudança. Para isto, o uso de uma linguagem interativa adequada, que permita aos indivíduos envolvidos a expressão e manifestação de novos esquemas mentais e novas concepções acerca desse outro "jeito" de educação, estabelecerá uma ponte entre o conhecimento e o caminho que poderá facilitar ao homem "a saída da caverna" (Platão, 428 a.C. – 348 a.C.) da ignorância e da exclusão dela decorrente, assegurando-lhe, assim, o passaporte para a cidadania.

6. Referências Bibliográficas

ARETIO, Lorenzo García. **Educacíon a distancia hoy**. MADRID. UNED. 1994

BELLONI, M.L. **Educação a Distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União. Brasília*, 19/12/2005.

CORRÊA, Juliane. **Educação a distância: orientações metodológicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LITWI, Edith. **Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

MORAN, J.N.; MASETTO, M.T.; BEHRENS,M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP:Papirus, 2003.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO ENSINO A DISTÂNCIA DA FURG: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Rogério Dias de Arruda[1]
Susana Inês Molon[2]

Palavras-chave: TIC, educação a distância, processo educativo.

Resumo

Neste trabalho, considera-se o fato de estarmos diante de um fenômeno em que os meios tecnológicos estão cada vez mais evoluídos e integrados às nossas atividades diárias e a tendência é que essa integração cresça ainda mais, potencializando e ampliando as formas de interação entre os usuários e as tecnologias. Essas novas possibilidades de interação propiciam novos modos de produção de conhecimento e a integração das tecnologias às nossas ações alcança também a área da educação. Com base nessa perspectiva, busca-se analisar os aspectos positivos e negativos resultantes do uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), por parte de professores, tutores e alunos, no processo de ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia, na modalidade da Educação a Distância (EaD), da Universidade Federal do Rio Grande. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado junto a esses sujeitos, participantes do processo educativo. A fase seguinte consistiu na análise e interpretação dos dados obtidos, baseada na Análise de Conteúdo. Apesar de se reconhecer que existem avanços significativos no processo educativo na modalidade da EaD na Furg, bem como o fato de que os dados coletados são da primeira turma nesta modalidade de ensino, as conclusões do estudo apontam para o fato de que existem pelo menos dois aspectos sobre os quais há a necessidade de se debruçar de maneira mais incisiva. O primeiro refere-se à necessidade de que a instituição e os polos de apoio acompanhem a dinamicidade da evolução dos recursos tecnológicos e disponibilizem estruturas mais adequadas para integração das TIC no processo de ensino na modalidade a distância. E o segundo diz respeito à conscientização dos sujeitos do processo educativo (professores, tutores e alunos) de que é necessário o desenvolvimento de novas competências e atitudes que possibilitem o aproveitamento das potencialidades que as TIC oferecem.

[1] PPGEA/Furg – rogerio.arruda@hotmail.com
[2] ICHI/Furg - susana.molon@furg.br

O UNIVERSO JUVENIL: ESTUDO DA INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.

Sueli Aparecida Thomazine[1]

Palavras-chave: Redes sociais; Internet no ambiente escolar; TIC na educação.

Resumo

O presente trabalho foi parte integrante do curso de Especialização TIC-Edu/UAB/FURG e compartilhou informações fundamentais para estudos que buscam delinear o comportamento de jovens, frente às tecnologias digitais. O mesmo teve como objetivo geral pesquisar o universo das culturas juvenis e mais especificamente, a influência das redes sociais nesses jovens no ambiente escolar. Para o estudo foram escolhidos 24 alunos do 8º ano do ensino fundamental (E.M.E.F. "Coronel Soares de Paiva) da rede escolar municipal de São José do Norte/RS. Optou-se pela pesquisa descritiva/quantitativa e para o levantamento de dados, a aplicação de um questionário orientador/aluno com dezesseis questões de múltipla escolha. A implementação da pesquisa deu-se em quatro etapas distintas: inicialmente, a visita e solicitação de permissão da coordenação da escola; segunda etapa, a aplicação do questionário junto aos alunos; terceira etapa registrou em vídeo e fotografias os sujeitos pesquisados e finalmente a análise e descrição dos dados levantados. Ao elaborar o material para o levantamento de dados, considerou-se os objetivos da pesquisa e as características das identidades dos sujeitos pesquisados. Os resultados possibilitaram traçar o perfil dos sujeitos estudados, delineando a identidade cultural e virtual desses "nativos digitais". Um percentual expressivo disse utilizar a internet como ferramenta de apoio nas atividades escolares, demonstrando-se, na maioria, familiarizados com as ferramentas tecnológicas, porém sem capacidade de controlar a identidade digital, estabelecendo relações superficiais e vulneráveis numa sociedade que trabalha com informações de fácil acesso.

[1] Biblioteca Pública Municipal "Delfina da Cunha". Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC-Edu/UAB/FURG).
suthomazine@gmail.com

AS TIC COMO FERRAMENTAS DE AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Gleice Meri Cunha Cupertino[1]
Ingrid Cunha Ferreira[2]
Rita Lima de Nóbrega[3]

Palavras-chave: Tecnologia. Formação continuada. Metodologias educacionais.

Resumo
O presente artigo visa relatar a prática pedagógica vivenciada durante o desenvolvimento do curso de especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Tal prática realizada através do Projeto "As TIC como ferramentas de auxílio no processo de ensino/aprendizagem" teve como finalidade apresentar, debater e trabalhar questões que envolvessem a integração das tecnologias de informação e comunicação nas atividades pedagógicas dos participantes. O referido trabalho foi realizado com professores da Rede Pública de Ensino da cidade do Rio Grande – RS, Brasil, e contou com o apoio do Núcleo Tecnológico do Estado (NTE), da 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Neste, pautou-se a inclusão digital no processo de ensino/aprendizagem; a utilização de *blogs* e redes sociais como ferramentas potencializadoras do diálogo, além de ter articulado possibilidades metodológicas desenvolvidas a partir do uso de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA); da ferramenta PowerPoint; de computadores; bem como da gama de recursos tecnológicos que hoje se encontram à disposição.

[1] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail*: gleicecupertino@yahoo.com.br
[2] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail*: Ingrid.zip@gmail.com
[3] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail*: ritalima@vetorial.net

A UTILIZAÇÃO DO BLOG E DO FACEBOOK COMO INSTRUMENTO DE PROVOCAÇÃO AO DIÁLOGO: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Liana Barcelos Porto
Elizane Pegoraro Bertineti

Palavras Chave: Blog, Diálogo, Facebook.

Resumo:
O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola situada na periferia da cidade de Canguçu, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram alunos do 8º e 9º ano. A escolha destas turmas justifica-se por serem compostas por adolescentes em situação de vulnerabilidade social, muitos desmotivados com os estudos (escola e metodologias utilizadas). O objetivo central deste projeto era analisar os benefícios da utilização do Blog e do Facebook como espaço de extensão da sala de aula, buscando o desenvolvimento das capacidades de diálogo crítico, autoria e criatividade. A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como uma pesquisa-ação, esta modalidade foi escolhida, pois, é através da pesquisa-ação que o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações, foi construído um blog para a disciplina de Ensino Religioso, neste espaço foram publicados textos, músicas, imagens e vídeos, sobre: valores, homofobia, crenças, preconceito, diversidade... Como instrumento de avaliação, e de apropriação dos conceitos trabalhados, os alunos deveriam comentar as postagens, argumentar criticamente, expondo suas ideias e aprendizagens, no facebook era sugerido uma temática, e sobre esta deveriam escrever ou postar imagens. Para catalogar os dados utilizamos um diário, que de acordo com Hughes (2000), este gera a história do projeto, o pensamento do pesquisador e o processo de pesquisa. Avaliamos esta experiência de forma muito positiva, pois como dizia Freire “A educação não muda o mundo, a educação muda às pessoas e essas sim podem mudar o mundo”. (FREIRE, 2000, p. 67). Queremos um mundo melhor e mais justo, e a educação é a ferramenta indispensável para que este objetivo seja alcançado. Posso afirmar que esta experiência ajudou a promover uma mudança nos educandos, antes desinteressados e pouco participativos, agora motivados, querendo saber o tema da próxima aula, estabelecendo relações, emitindo opiniões, selecionando materiais, dialogando e produzindo suas próprias escritas.

OS OVA E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UM RECURSO POTENCIALIZADOR NA MEDIAÇÃO DE SABERES

Ingrid Cunha Ferreira[1]
Gleice Meri Cunha Cupertino[2]

Palavras-chave: Formação de Professores. Objetos Virtuais de Aprendizagem. Ensino de Línguas.

Resumo

Este trabalho relata o Projeto de Ação na Escola (PAE) intitulado "Os OVA e a Aprendizagem de Línguas: um recurso potencializador na mediação de saberes", o qual foi executado como requisito à obtenção do título de Especialista no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC-Edu), realizado no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculada à Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Tal proposta discutiu a formação de professores de Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas da FURG sob a perspectiva da Cibercultura, bem como trouxe à baila o uso de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) como ferramentas potencializadoras na mediação de saberes relativos ao ensino de língua estrangeira e/ou língua portuguesa. Dessa forma, algumas das relevâncias do projeto em questão residem em apresentar mais um recurso pedagógico, que, geralmente, não é de domínio coletivo, aos alunos do terceiro ano de graduação, para provê-los à futura prática docente; ampliar a inclusão digital dos referidos estudantes; bem como complementar a perspectiva em educação de línguas desses graduandos.

[1] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail*: ingrid.zip@gmail.com
[2] Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail*: gleicecupertino@yahoo.com.br

AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Beatriz Hellwig Neunfeld[1]

Palavras- chave: História. Ensino-aprendizagem. Multimídias.

Resumo

O presente diálogo pretende refletir sobre a relação da educação especificamente no ensino de História e as novas tecnologias da informação e comunicação, levando em conta o grande desenvolvimento das relações sociais através da utilização da informática. O mundo contemporâneo vem passando por um processo de muitas transformações na nova era da globalização, onde uma informação pode chegar a qualquer parte do planeta em tempo real através da tecnologia. É impossível imaginar retrocesso nessa área da revolução da informação em que estamos inseridos. Dentro dessa perspectiva aborda-se a importância da utilização das Multimídias na sala de aula, compreendendo que o auxilio das ferramentas tecnológicas no planejamento do conteúdo no ensino de História, fortalece a problematização e compreensão histórica permitindo ao aluno situar-se no seu tempo enquanto sujeito histórico. Os processos de ensino-aprendizagem ganham em muito fazendo uso desses recursos que estão à disposição de discentes e docentes. O avanço tecnológico não se limita em fazer uso ou não de alguns equipamentos tecnológicos, mas ele acaba influenciando na vida social e individual "culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas, elas transformam as maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de comunicar e adquirir conhecimento" (KENSKI, 2003.p.21). As novas tecnologias estão trazendo novos desafios nos processos pedagógicos, os professores em qualquer curso de EAD ou presencial, necessitam aprender e gerenciar vários espaços tecnológicos no desenvolvimento de atividades para um ensino de qualidade.

[1] Aluna na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). biahneunfeld@hotmail.com

A EXPERIÊNCIA DA FERRAMENTA HANGOUT NO CPEAD – PÓLO BALNEÁRIO PINHAL

Alexandra Domingues[1]
Fabiana Celente Montiel[2]
Juliana Carvalho de Aguiar[3]
Ticiano Duarte Pedroso[4]

Palavras-chave: hangout; comunicação síncrona; avaliação da aprendizagem.

Resumo

O presente relato de experiência visa descrever como se deu o processo de utilização da ferramenta hangout em uma etapa avaliativa do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, na modalidade a distância – CPEaD, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas, na oferta da disciplina Legislação Educacional na Contemporaneidade, no Polo de Apoio Presencial de Balneário Pinhal/RS. O hangout é uma ferramenta do Google+ que permite a realização de videoconferências e compartilhamento de arquivos com até nove pessoas. Por meio desta ferramenta os alunos apresentaram painéis estruturados em slides em uma etapa de reavaliação da disciplina, onde estavam presentes no Pólo junto à tutora presencial, e os demais tutores (a distância) encontravam-se conectados ao hangout nas cidades de Pelotas/RS e Rio Grande/RS. A experiência foi exitosa, o áudio e vídeo permaneceram estáveis, o que oportunizou uma comunicação síncrona bilateral sem interferências, oportunizando interação efetiva entre todos os interlocutores. A possibilidade da colaboração da equipe foi de grande valia neste procedimento pedagógico, pois a EaD exige que sejam adotadas alternativas que minimizem as distâncias sem qualquer tipo de prejuízo. Tal atividade buscou, portanto, atender ao disposto no Dec. N° 5.622/2005 que versa acerca da prevalência da presencialidade nas atividades de avaliação em cursos a distância. Trata-se, então, de um recurso valioso quando não há a possibilidade de realização de encontro presencial.

[1] Mestranda – MPET- Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas; Tutora a Distância UAB/CPEaD - IFSul - Campus Pelotas. Endereço eletrônico: cpead.domingues@gmail.com

[2] Profª. Mestre do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas; Tutora a Distância UAB/CPEaD - IFSul - Campus Pelotas. Endereço eletrônico: cpead.fabiana@gmail.com

[3] Profª. Espec. do Município de Cidreira/RS; Tutora Presencial UAB/CPEaD - IFSul - Campus Pelotas, no Polo de Balneário Pinhal. Endereço eletrônico: cpead.juliana@gmail.com

[4] Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas; Tutor a Distância UAB/CPEaD - IFSul - Campus Pelotas. Endereço eletrônico: cpead.ticiano@gmail.com

CONTRIBUIÇÕES DA FERRAMENTA SOBEK ÀS PRÁTICAS DOCENTES DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESTUDANTIS: UM ESTUDO DE CASO.

Márcia Regina Souza de Souza[1]

Palavras-chave: Sobek - mineração de texto - produção textual.

Resumo
Contribuições da ferramenta Sobek às práticas docentes de acompanhamento e avaliação de produções textuais estudantis: um estudo de caso é um trabalho de cunho qualitativo, que visa identificar em que medida as representações gráficas oferecidas por uma ferramenta de mineração de texto podem contribuir nas práticas docentes de acompanhamento e avaliação das produções textuais dos estudantes. Neste trabalho se discute as implicações decorrentes de um processo de aprendizagem, onde a aquisição da linguagem escrita é vista e tida como um processo de construção social e histórico. Fala-se sobre a temática da produção textual, bem como se tenta situar o leitor em relação ao contexto da pesquisa quanto à escolha do software, ao locus de aplicação do experimento e aos sujeitos envolvidos. Mostra-se o papel do professor dentro deste processo à luz do sócio-interacionismo, de Vygotsky. E por fim, apresenta-se o resultado da pesquisa, que foi satisfatório em relação à aplicabilidade do Sobek. Ou seja, observou-se a partir da fusão das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa que o software é passível de uso no contexto escolar e que agrega eficiência e agilidade ao processo avaliativo e de acompanhamento de produções textuais escritas.

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – mrs.geo@ig.com.br

ERA UMA VEZ...LIVROS E TECNOLOGIAS

Luciana Monteiro Almeida Juliano[1]

Palavras-Chaves: Incentivo à leitura, contação de histórias, uso das tecnologias, bibliotecário, aluno.

Resumo:
O presente trabalho demonstra a utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta de apoio na técnica de "contação de histórias" para o incentivo à leitura e inserção dos sujeitos no mundo das letras. O projeto foi implementado na EMEF "Barão do Rio Branco" (Rio Grande/RS), cujo objeto de estudo foram os alunos das turmas dos 2º e 3º anos. O mesmo teve como objetivo geral o incentivo à leitura através da técnica de "contação de histórias", com objetivos mais específicos de incentivar a criatividade, aguçando o senso critico, oportunizando uma viagem no mundo lúdico da fantasia e imaginação, através dos livros, materiais convencionais e digitais/virtuais. No decorrer do projeto utilizou-se a ferramenta blog, criado com a participação dos alunos, intitulado "Era uma vez... livros e tecnologias", processo que destacou-se como uma ferramenta pedagógica poderosa na formação dos novos leitores. A metodologia corroborou a unificação das ferramentas tecnológicas e convencionais, evidenciando a empatia entre a bibliotecária e os alunos, assumindo um papel de educador e agente cultural. A introdução das TIC no ambiente escolar, motivaram e influenciaram, positivamente, no processo de ensino-aprendizagem e na formação de leitores, incentivando a utilização de novos suportes e ferramentas, na aplicação das metodologias apoiadas nas TIC. O projeto propiciou ainda, a interação e integração em novos espaços de aprendizagem, denominados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS E DESIGN PEDAGÓGICO NA EaD

A ATUAÇÃO DE UMA ESTUDANTE DE BIBLIOTECONOMIA NA PRODUÇÃO DE MATERIAL EDUCACIONAL DIGITAL DA SEAD - FURG

Bruna Heller[1]
Lidiane Fonseca Dutra[2]
Zélia do Couto Seibt[3]

Palavras-chave: diagramação; Design; MED

Resumo
Minha experiência com tecnologias na educação iniciou-se através do Repositório Institucional – RI/FURG, no qual atuei como bolsista em 2011, e pude aprender sobre a importância dos materiais educacionais digitais na formação acadêmica. Ingressei no Núcleo de Design e Diagramação, da Secretaria de Educação a Distância/ SEaD – FURG, a partir da necessidade de atender a demanda referente à Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD que, até então, não continha um padrão visual definido. Iniciei na produção de material digital e impresso, com foco inicial nos cadernos pedagógicos e, posteriormente, aprendi a trabalhar com outras ferramentas, como *softwares* gráficos, e também a plataforma *Moodle*. O Núcleo de Design e Diagramação preocupa-se com o design educacional e a comunicação visual, ferramentas chave para tornar o aprendizado mais prazeroso, as aulas visualmente organizadas, e estabelecer uma leitura perceptualmente adequada. Quanto aos aspectos visuais do material didático, a diagramação trata-se da maneira como são dispostos os elementos no espaço da página de impressão (design da página). Os cursos a distância da Universidade Federal do Rio Grande – FURG apresentam a seguinte demanda em relação à diagramação: identidade visual da interface digital de curso (site e ambiente virtual) e das disciplinas, bem como a produção do material digital e impresso. Assumi, em março de 2012, o volume 5 da Coleção Cadernos Pedagógicos, estabelecendo um padrão visual na formatação do texto. Atualmente, a coleção conta com dez volumes publicados. Algumas disciplinas do curso de Pedagogia, que fazem parte da demanda, também foram diagramadas por mim. Além disso, o contato com *softwares* gráficos me proporcionou uma perspectiva melhor da multidisciplinaridade que o profissional bibliotecário pode assumir, fugindo da visão tradicional que tem-se do mesmo, que é o de exercer funções dentro de uma biblioteca.

[1] Acadêmica do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG - brunahellerfurg@gmail.com.
[2] Professora Pesquisadora CAPES – lidydutra@gmail.com.
[3] Técnica em Assuntos Educacionais da SEaD/FURG – zelia.tutoria@gmail.com.

MÚSICA COMO MATERIAL DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

Anelise Saraiva Maximilla[1]

Palavras-chave: Ciências, música, educação.

Resumo
Este trabalho se refere à elaboração e desenvolvimento de um material didático aplicado e utilizado em sala de aula, o mesmo teve por finalidade demonstrar o processo de elaboração e desenvolvimento de um material didático aplicado em uma escola, com uma turma de sexta série do ensino fundamental. O aludido material foi música aplicada sobre o conteúdo dos vegetais. Neste trabalho demonstraram-se todas as etapas do desenvolvimento deste projeto que se desenrolou no período de três semanas. Para o desenvolvimento e execução dos objetivos, foi necessário leituras com base em autores que tratavam de música, ciências e pedagogia, ou seja, a metodologia foi realizada com revisão bibliográfica. Ao trabalhar com a disciplina de Ciências e com o conteúdo Reino dos vegetais, desejava-se chegar ao objetivo do aluno reconhecer melhor os nomes científicos das plantas, que os mesmos conseguissem identificar as partes que compõe um vegetal, compreendendo que a disciplina de ciências relacionando-se aos vegetais poderia ser mais fácil se adaptarmos o conteúdo de forma distinta, como a música, e que desta forma consiga-se concluir o conteúdo do reino dos vegetais. Assim, percebeu-se que a utilização da música produzida pelos próprios estudantes seria a grande valia para a aprendizagem dos mesmos, já que para a elaboração deste material didático seria necessária a compreensão do que a disciplina se refere. Como o ritmo poderia ser escolhido de acordo com o gosto de cada um, os educandos tiveram a oportunidade de demonstrar seus sentimentos, suas preferências e compartilhas com os colegas. Os resultados foram satisfatórios e todos os alunos interagiram e participaram da elaboração das músicas.

[1] Graduada em Ciências Biológicas pela UCPEL, Universidade Católica de Pelotas, Campus Santa Vitória do Palmar/RS e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente professora de ciências no Colégio São Carlos e aluna do Curso de Especialização Mídias na Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e do Curso de Produção de Material Didático para Diversidade, pela mesma instituição. ane.max@hotmail.com

1. AÇÕES DE FORMAÇÃO EM EaD

O ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DE SÃO LUÍS: UM PERFIL DIFERENCIADO

Prof. Msc. Ivone Ascar Sauáia Guimarães[1]
Prof. Dr. Luiz Síveres[2]

Palavras-chave: Perfil sócio-econonômico, Ensino Superior, São Luís.

Resumo
O acesso à educação, principalmente à nível superior, ainda é considerado como um instrumento elitista de poder, e romper esse elitismo é o primeiro passo para eliminar a subserviência de uns em relação aos outros. Essa realidade elitista se acentua na cidade de São Luís, sobretudo pelas condições socioeconômicas que contribuem diretamente com a falta de acesso e dificuldade de permanência do aluno em sala de aula, colocando-o em situação de trabalhador de força física. Deste modo, o presente trabalhe teve como papel levantar dados para analisar o perfil do aluno de EAD matriculado em uma Universidade particular da cidade de São Luís. Para tal, realizou-se uma inferência quantitativa com uso de questionário próprio e constituído de perguntas abertas e fechadas. O mesmo foi proposto a 70 alunos regularmente matriculados em uma Universidade Particular da cidade de São Luís, porém, somente 47 destes aceitaram participar da pesquisa, devolvendo os instrumentos ao pesquisador. Chegou-se portanto aos seguintes resultados: 60% de alunos do sexo masculino; 45% de alunos brancos e 43% de alunos pardos; 67% de alunos na faixa etária de 31 a 60 anos; 4% de alunos com necessidades especiais; Mais de 50% dos alunos são da capital do estado; 30% dos alunos estão realizando a segunda graduação; 60% dos alunos cursou a escola pública; 60% permaneceu entre dois e mais de dez anos longe da sala de aula; 80% mora no mesmo município em que se encontra a instituição frequentada; 74% escolheram a modalidade por indisponibilidade de tempo; 53% trabalha de três a cinco dias por semana; 26% recebe remuneração entre um e menos que dois salários mínimos; 51% é responsável pelo sustento da família; 34% afirma ser independentes financeiramente; 94% dos alunos possuem computador em casa com conexão com a internet; 45% das conexões com a internet são através de Modems GSM; 57% afirmam tem conhecimentos intermediários em informática.

[1] Universidade Ceuma – ivone.ascar@ceuma.br
[2] Universidade Católica de Brasília – luiz@ucb.br

FORMAÇÃO DE TUTORES MEDIADORES NA EaD

Karin Ritter Jelinek[3]
Aline Freire de Souza Aguiar[4]
Hibrahima Nelia Oliveira[5]

Palavras-chave: EaD, Formação, Tutores.

Resumo:
O presente trabalho pretende relatar os primeiros movimentos na criação de um curso de extensão para formação de tutores mediadores em Educação a Distância (EaD), abrangendo tutores presenciais e a distância. O propósito principal que desencadeou esse processo tem sido a necessidade de propiciar aos sujeitos interessados em conhecer e trabalhar com a EaD um momento de aprendizagem, um espaço para discussão, reflexão e desenvolvimento de ações voltadas a essa temática. O referido curso pretende proporcionar o entrelaçamento entre discussões teóricas da modalidade de ensino a distância com as diversas ferramentas disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, dando-se ênfase à Plataforma *Moodle*. Neste delineamento inicial, tal curso tem como intuito utilizar uma proposta metodológica a distância, sendo desenvolvido totalmente *on-line*. Entendendo que o tutor é um dos autores principais nos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de EaD, formou-se um grupo de trabalho na SEaD (Secretaria de Educação a Distância – FURG), com intuito de levantar as necessidades e demandas na formação desses sujeitos. O objetivo deste planejamento é de que o cursista possa atingir o conhecimento estabelecido como pré requisito para se tornar um tutor mediador de excelência. Para melhor entender a proposta do curso, o mesmo está sendo estruturado em quatro Unidades Temáticas, sendo elas: *Tecnologias digitais na atuação do tutor*, *Questões Organizacionais*, *O ser tutor: quem é esse sujeito e suas ações?* e *Mediação Pedagógica*; sendo que esses assuntos serão desenvolvidos e aprofundados por meio dos recursos característicos dos ambientes virtuais de aprendizagem. O planejamento do curso está em fase final e o propósito é que ele seja replicado continuamente, para que se possa atingir um número significativo de público e demonstrar o propósito de existir um "tutor-mediador" na EaD.

[3] Professora do IMEF e Coordenadora do Núcleo de Tutores da SEaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[4] Tutora do Núcleo de Formação Integrada da SEaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
[5] Tutora do Núcleo de Formação Integrada da SEaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

ESTRATÉGIAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO EM EaD

A CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE POLOS/ SEAD PARA A EXPANSÃO DA EAD NA FURG

Sandra Helena Santos Azevedo[1]
Denise de Sena Pinho[2]
Narjara Mendes Garcia[3]

Palavras-chave: Polo, Universidade, Educação à Distância.

Resumo: A formação profissional para atuação nas mais diversas áreas de trabalho se faz necessária, contudo precisa-se de formação contínua e qualificada. Assim, a Educação a Distância - EaD vem ampliando a possibilidade de que mais pessoas possam ter acesso ao ensino superior, tanto no nível da graduação como na pós-graduação. A potencialidade da EaD reflete-se em atingir municípios distantes geograficamente dos grandes centros universitários. No âmbito da Universidade Federal do Rio Grande - FURG o Núcleo de Polos - NAP, da Secretaria de Educação a Distância - SEaD, realiza articulações com municípios do cordão litorâneo e do interior do Rio Grande do Sul que demonstram interesse e demanda em cursos ofertados pela instituição. As articulações foram realizadas a partir do Encontro de Coordenadores de Polo realizado em Picada Café em 2012, reuniões com a gestão de municípios para consolidar novas parcerias, visitas aos polos para monitoramento dos espaços e reconhecimento da realidade local para oferta dos cursos, contribuição na realização das semanas acadêmicas e eventos nos polos, mediação entre SEaD e coordenadores de polos para realização de estudos de demandas para oferta de cursos. Assim, a expansão para além do cordão litorâneo, que foi o inicial para os seguintes polos Santa Vitória do Palmar, São José do Norte, Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul, Mostardas, mostra que vislumbramos o alcance do PPI dessa instituição que tem como missão promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental. Portanto, como resultados citam-se: ampliação das parcerias, divulgação da SEaD, oferta de novos cursos EaD. Contudo, o NAP juntamente com a SEaD visam aproximar os polos e os estudantes dos diferentes municípios atendidos para a construção de laços que despertem o sentimento de pertencimento a FURG.

[1] Bolsista do Núcleo de Apoio aos Polos - SEaD, sandrah28@gmail.com
[2] Professora do Instituto de Matemática Estatística e Física – IMEF, denisepinho0308@gmail.com
[3] Professora do Instituto de Educação – IE, narjaragarcia@hotmail.com

SER ESTUDANTE EM EaD

Aproximando o Estudante em EaD das Bibliotecas dos Polos

Cátia Eugênia Maurente Cunha [1]
Ana Laura Salcedo de Medeiros [2]
Ana Paula Capuano da Cruz [3]
Denise de Sena Pinho [4]
Narjara Mendes Garcia [5]

Palavras-chave: Bibliotecas dos Polos, Capacitação, Estudante em EaD.

A biblioteca é um organismo vivo e que deve estar em constante crescimento, o que pode ser materializado por meio de avaliações, observações, trocas de experiências e formação direcionadas para atender necessidades específicas. Nos cursos ofertados na modalidade a distância, a biblioteca assume papel relevante nos processos de ensino e aprendizagem, isso porque, muitas vezes, representa um espaço que serve como referência do ambiente universitário. Diante disso, foi elaborada uma estratégia para aproximar e acolher o estudante em EaD das bibliotecas dos polos presenciais, desenvolveu-se o "Projeto Biblioteca nos Polos", que reúne ações voltadas à capacitação de pessoal para atuação nas bibliotecas dos polos presenciais. Trata-se de um projeto de extensão que surgiu a partir da percepção da equipe dos Núcleos de Polos e de Estudantes da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e de demandas observadas nos encontros presenciais dos próprios polos, que sinalizaram o interesse e a necessidade de se formar uma parceria para investir na qualificação dos serviços que são prestados em suas bibliotecas. A execução do projeto está segregada em dois momentos. Na primeira fase, ainda em execução, optou-se pela realização de visitas aos polos com a finalidade de levantar as suas principais demandas ligadas a biblioteca. Para tanto, elaborou-se um instrumento diagnóstico de coletas de dados que é alimentado com base em observações e entrevistas realizadas durante as visitas. A proposta da segunda fase do projeto consiste em ministrar oficinas com intuito de capacitar os profissionais que atuam nas bibliotecas com noções básicas de organização, catalogação e conservação do acervo que dispõem, além de orientações gerais ligadas a esse espaço que deve ter o estudante em EaD - como objetivo central de acesso.

[1] Graduanda em Arquivologia e Bacharel em Biblioteconomia – SEaD/FURG (catiaeugenia@hotmail.com)
[2] Professora da EQA/SEaD/FURG (analaurasm2@hotmail.com)
[3] Professora do ICEAC/SEaD/FURG (anapaulacapuano@hotmail.com)
[4] Professora do IMEF/SEaD/ FURG (denisepinho0308@gmail.com)
[5] Professora do IE/SEaD/ FURG (narjaramg@gmail.com)

NÚCLEO DE ESTUDANTES SEAD/FURG: NA BUSCA DO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

Daiélin Andrades Gomes[1]
Ana Laura Salcedo de Medeiros[2]
Ana Paula Capuano da Cruz[3]

Palavras-chave: Estudante em EaD, Pertencimento, Viver a Universidade.

Resumo

A Educação a Distância tem como objetivo democratizar o acesso à educação e à formação continuada, independentemente de limitações geográficas. A mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, de modo que estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares e tempos diversos. Porém, esse espaço virtual por onde permeiam as atividades da EaD, por vezes, não desperta, de forma plena, o sentimento de pertencimento dos estudantes em EaD com a Universidade. Apostando no estreitamento dos laços entre o aluno em EaD e a Instituição, a Secretaria de Educação a Distância (SeaD) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) criou o Núcleo de Apoio aos Estudantes (NAE) como uma estratégia para integrar discentes de cursos ofertados na modalidade a distância com a Universidade. O Núcleo tem como proposta estimular no aluno em EaD a criação de sua identidade enquanto acadêmico da Universidade, propiciando assim, para esse discente, a certeza de que é parte integrante da FURG. Dito de outra forma, o NAE pode ser percebido como um projeto em construção, que tem se ancorado em diferentes estratégias e metodologias para atingir o seu objetivo macro, que é fazer com que os estudantes em EaD vivam a Universidade. Dentre as principais ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudantes, destacam-se ações que buscam aproximar os estudantes em EaD das atividades sociais, políticas, desportivas, culturais, educacionais, de intercâmbio e do movimento estudantil. Para tanto, tem-se investido na conquista de espaços, tais como a representação da SEaD e mais especificamente dos estudantes, em movimentos que os envolvam, bem como na formação de diferentes atores que atuam com os discentes, inclusive nos polos presenciais, para que estes também tenham a clareza de que os estudantes em EaD fazem parte da Universidade e têm os mesmos direitos e deveres de estudantes presenciais.

[1] Graduanda em Licenciatura Letras Português; daielin@hotmail.com
[2] Professora da EQA/SEaD: analaurasm2@hotmail.com
[3] Professora do ICEAC/SEaD; anapaulacapuanocruz@hotmail.com

A EAD ATRAVÉS DO OLHAR DE SEUS ALUNOS

KLUG, Marlise Buchweitz [1]
VARGAS, José Eduardo [2]
KRAUSE, Ester Vellar [3]
TEDESCO, Jéssica Cristina[4]

Palavras-chave: EAD, memória, aluno.

Resumo
Apesar do curto espaço de tempo entre a criação da Educação à Distância e os dias atuais, pode-se já traçar um panorama referente ao processo de evolução dos cursos, bem como traçar um perfil dos alunos que compõem as salas de aula da modalidade à distância. Assim, através de pesquisa fundamentada em análise reflexiva de leituras teóricas e entrevistas, buscou-se perceber como é o aluno que integra nossos cursos, que anseios o faz procurar a modalidade à distância ao invés da opção por cursos presenciais, e qual a receptividade desse aluno quando o mesmo sai da universidade e encara o mercado de trabalho. Desta forma, a partir do levantamento de dados, percebe-se basicamente que a grande maioria entende que o aluno é responsável por seu processo de aprendizagem, porém, foi perceptível a opinião de que o aluno da EAD é mais reflexivo, portanto, mais crítico; e com tristeza, nota-se que o aluno da EAD sofre certo preconceito quando apresenta seu diploma escolar, porém este preconceito estaria vinculado ao nome da instituição mais do que ao fato de ser curso à distância ou não.

[1] Tutora à Distância do CEAD UFPel; Professora Estadual das disciplinas Língua Inglesa e Produção Textual; Mestre em Estudos Literários/UFRGS – marlise_klug@yahoo.com.br
[2] Professor Pesquisador do CEAD UFPel; Mestre em Educação Física/UFPel – eduardovargasef@gmail.com
[3] Tutora à Distância do CEAD UFPel; Professora Estadual; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPel – estervellar@gmail.com
[4] Tutora Presencial do Polo de Vila Flores – CEAD UFPel; Professora Especialista em Educação Infantil; Pós-graduanda do Curso de Orientação e Supervisão Escolar – jejehcristi@gmail.com

AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DESTA PRÁTICA PELO ALUNO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

Laís Amélia Ribeiro de Siqueira [1]

Palavras-chave: Autonomia; ritmos de aprendizagem; Educação à Distância

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de pesquisa sobre desenvolvimento da autonomia discente a ser realizada em uma turma do curso de Pedagogia na modalidade EAD ministrado por uma instituição de ensino superior particular na cidade de Pelotas-RS. As estratégias para desenhar tal proposta são iniciadas a partir de um levantamento, com os alunos matriculados neste curso, sobre o que se entende por autonomia e quais as estratégias, utilizadas por eles, de estabelecimento desta. A Educação à Distância é uma modalidade de ensino relativamente nova e que está em grande expansão em nosso país. O governo federal, através do Ministério da Educação tem estimulado tanto as universidades federais quanto as particulares a abrirem cursos em diversas áreas, principalmente nas licenciaturas, utilizando esta nova forma de acesso à educação. Moran (2009) explica que é muito importante educar para a autonomia e para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem. Destaca, também, que o caminho para autonomia acontece através do equilíbrio entre a interação e a interiorização. Através da interação acontece o aprendizado e expressamos nossas ideias através do confronto de experiências e realizações. Desta forma, esta pesquisa, vem discutindo, nesta primeira etapa, a autonomia e os ritmos de aprendizagem individuais tendo por prerrogativas didático-pedagógicas o ambiente virtual de aprendizagem.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul - laisamelia@yahoo.com.br

PORTFÓLIO: UMA FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA EM CURSOS DE EAD

Rosângela Hainzenreder Guimarães [1]
Eduardo Rangel Ingrassia [2]

Palavras-chave: Portfólio, Avaliação, Aprendizagem.

Resumo

Atualmente a expansão da EAD no campo de formação docente vem ganhando um significativo espaço em nossa sociedade, o que nos remete a pensar na busca de práticas pedagógicas que proporcionem envolver a bagagem dos sujeitos envolvidos neste processo que será enriquecida de novidades, conhecimentos, reformulações, inovações e troca de experiências. O sujeito estudante nesta modalidade deve procurar utilizar diversos recursos para significar sua aprendizagem de forma positiva frente ao que é proposto no ambiente virtual, pensando nesta linha surge o portfólio como instrumento de aprendizagem e avaliação, onde possibilita a construção de uma tarefa autônoma que vai de encontro às solicitações das tarefas propostas pelo curso, contendo diversos materiais, anotações, rascunhos, atividades, relatos de práticas e outros. Sua construção se deu em folhas de revistas encadernadas, em momentos preciosos de interação familiar em seu planejamento, criação e montagem, dando um formato organizado para estes materiais e pesquisas complementares onde tudo é minuciosamente planejado, desde a caixa estojo que o envolve, feita de acordo com a temática do semestre, até sua última folha.
Além de este material fornecer subsídios para enriquecer e facilitar a aprendizagem, o sujeito é desafiado a deixar suas impressões pessoais, profissionais, frente aos conteúdos e metodologias que são propostas ao longo do curso, a cada atividade ofertada na plataforma moodle. Toda essa dedicação e construção demonstraram resultado positivo quando utilizado este material como suporte das produções formais que o curso solicitava, assim foi possível significar os conhecimentos e vivências necessárias na formação, fortalecendo a ideia de quanto é importante e significativo ser um estudante em EAD.

[1] Universidade Aberta do Brasil Polo Balneário Pinhal – ro_maryrhuanguimaraes@hotmail.com
[2] Universidade Aberta do Brasil Polo Balneário Pinhal – du_ingrassia@hotmail.com

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EaD

PERFIL DE ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO PEDAGOGIA EaD/FURG

Adriana Borges Lima Corrêa[1]
Ariane Pickersgill Arana[2]
Carmo Thum[3]

Palavras-chave: Perfil de aluno EaD; ingressantes, pedagogia

Resumo

O presente trabalho traz uma pesquisa a partir de relatos realizados com estudantes em EaD que teve como objetivo analisar o perfil geral do estado civil, idades, trabalho, profissões e perfil de amostragem relacionada às tecnologias. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que combinam perguntas fechadas e abertas onde os entrevistados puderam discorrer sobre o tema em questão sem se prender às perguntas formuladas.
A partir da aplicação dos questionários, obteve-se como resultado a relação entre casados e solteiros que permitiu identificar a mudança no estado civil durante a graduação em EaD da FURG. Constatou-se um perfil dos estudantes de EaD entre as idades de 17 a 25 anos, uma característica que só é possível porque a EaD atendeu a municípios interioranos a partir da expansão da Educação a Distância e do investimento das políticas públicas nacionais e locais, sobretudo, segue os padrões nacionais, onde a maioria já está no processo de vida profissional e busca o curso como um qualificador. O local de acesso da maior parte dos estudantes de EaD é feito em casa, cumprindo as agendas individuais dos sujeitos em relação à horários e tempo de estudo. No início do processo ensino-aprendizagem através do computador, alguns estudantes demonstraram certa resistência diante das novas tecnologias, mesmo tendo consciência da importância dessa ferramenta como suporte pedagógico. Enfim, os estudantes de EaD passaram por um processo de adesão, onde demonstraram o interesse e o objetivo focado ao longo dos quatro anos de formação, ampliando o conhecimento acerca da utilização das tecnologias como instrumento para mediar a interação aluno/professor.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia. IE/FURG: adricordeporto@yahoo.com.br
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia. IE/FURG : ariane_arana@hotmail.com
[3] Professor. Dr. Em Educação IE/FURG. carthum2004@yahoo.com.br

O CONHECIMENTO DO ENTORNO: UMA ANÁLISE DOS SUJEITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAD NO POLO UAB DE BALNEÁRIO PINHAL

Eduardo Rangel Ingrassia [1]
Paula Fogaça Marques [2]

Palavras-chave: Formação, entorno e sujeitos.

Resumo

Falar em práticas pedagógicas voltadas a formação de docentes na EAD é oportunizar um universo de possibilidades para construí-las. Com foco no curso de formação inicial de professores, Licenciatura em Pedagogia a Distância, entende-se como necessário pensar essas práticas de valorização e construção do conhecimento, partindo dos entornos e bagagens dos sujeitos neles envolvidos. Com a deflagração da EAD no campo educacional nos últimos tempos, diversos sujeitos com contextos sociais diferentes vislumbraram a oportunidade de buscar e aperfeiçoar seus conhecimentos, adquirindo uma formação. Este contexto remete-se a questão: Como ofertar uma formação de qualidade trazendo aos sujeitos envolvidos uma aprendizagem significativa? Em resposta a questão surge às novas tecnologias como agente facilitador da aprendizagem, auxiliando nas mediações pedagógicas e trocas entre todos envolvidos neste processo. A plataforma Moodle, familiar aos estudantes e docentes da EAD, torna-se um bom exemplo. Com ela é possível navegar, interagir e construir, nos diversos entornos, buscando estruturar as práticas do curso e valorizar o conhecimento de cada um. Neste sentido as experiências se somam para aprimorar e significar os conceitos e atividades realizadas no processo de formação. Utilizando o recurso tecnológico Moodle, através do fórum, percebemos que esta parceria entre tecnologia e educação, fortaleceu a autonomia de discussão dos sujeitos por meio dos grupos de estudos on-line. Esta ferramenta assíncrona permitiu que o processo de aprendizagem destes sujeitos resultasse em trabalhos de autoria, onde a reflexão do fazer diário apresentou o conhecimento da vivência cotidiana dos entornos.

[1] Universidade Aberta do Brasil Polo Balneário Pinhal – pfmo86@hotmail.com
[2] Universidade Aberta do Brasil Polo Balneário Pinhal – du_ingrassia@hotmail.com

COMUNIDADE VIRTUAL E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A DIFERENÇA E O ENTRELAÇAMENTO

Luciane Senna Ferreira[1]
Adriane Rodrigues Corrêa[2]
José Eduardo Nunes Vargas[3]

Palavras-chave: comunidade virtual; mediação pedagógica; entrelaçamento e diferença

Resumo
O trabalho aborda o tema: a diferença e o entrelaçamento entre as comunidades virtuais. Procura-se apontar que tais comunidades possuem características peculiares que ampliam a sociabilidade educativa dos integrantes e a capacidade desses de aprenderem a partir dos seus conhecimentos prévios, tendo como base os interesses e experiências coletivas, possibilitando o gerenciamento do seu próprio processo educativo. Busca-se, também, indicar que, com as inovações tecnológicas da contemporaneidade, as formas de relacionamento interpessoal, nas quais prevaleciam o contato direto, expandiram-se para o ciberespaço. Assim, também, as atividades profissionais e educativas ocorrem nas comunidades virtuais, principalmente, através da mediação pedagógica. Nesse sentido, a discussão teve como objetivo classificar e caracterizar essas comunidades, assim como apontar o entrelaçamento que ocorre por meio da mediação pedagógica. Para alcançar-se os resultados, empregou-se pesquisa bibliográfica integrada a procedimentos de análise textual (BAKHTIN,1992) e da teoria da interpretação (RICOEUR,1976)**,** adotando-se um arcabouço teórico (RHEINGOLD, 1996) que contemplou estudos relativos à tipologia das comunidades virtuais, que são: As *Comunidades de Interesse;* As *Comunidades de Interesse Orientadas a um Objetivo;* As *Comunidades de Prática;* As *Comunidades Educacionais.* Com o estudo, constatou-se que, nas três primeiras comunidades, a mediação pedagógica ocorreu pela atuação de cada um dos seus integrantes, alternadamente, que assumiu o papel de mediador pedagógico de acordo com a situação problema elencada. Na última comunidade, diferentemente das demais, houve um mediador pedagógico que construiu a aprendizagem junto com os participantes. Portanto, todas as comunidades virtuais possuem mediador, e a aprendizagem acontece por meio da construção do conhecimento, independente de quem exercerá este papel, que poderá ser desempenhado pelo professor ou pelos próprios integrantes da comunidade.

[1] Universidade Federal de Pelotas. Centro de Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. drica.correa@yahoo.com.br
[2] Universidade Federal de Pelotas. Centro de Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil.lucianeletras7@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas. Centro de Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. eduardovargasef@gmail.com

A LINGUAGEM NO CONTEXTO DA EAD

Rita Lima de Nóbrega
Christiane Furtado
Gleice Cupertino
Ingrid Ferreira
Luis Oliveira
Micaeli Soares

Palavras-chave: Linguagem; Comunicação; Educação a Distância

Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da importância da Linguagem nos processos de ensinar e aprender no curso "Aprimoramento da escrita no Ensino Superior", ofertado pela Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Nesse sentido, o que nos motivou a discorrer sobre tal tema, além da nossa formação em Língua Portuguesa, é o fato de fazermos parte da Equipe Multidisciplinar da SEaD, mais especificamente, do Núcleo de Revisão Linguística. Dessa forma, somos colaboradores na mediação dos saberes e acreditamos que a Linguagem é um elemento que não só constitui, mas também facilita o entendimento, logo, compõe a comunicação e a construção do conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem tanto presencial como virtualmente. Nosso estudo está ancorado em uma perspectiva enunciativo-discursiva, filiada, fundamentalmente, à Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin em sua obra "Dialogismo e Polifonia" (2009), a qual defende o Princípio da Alteridade, ou seja, a presença do outro no discurso do eu. Sendo assim, é *mister* termos em mente o quê, como e para quem se escreve. Além disso, os gêneros discursivos são constituídos pelos diversos tipos de Linguagem, como a visual, gestual, oral e escrita. Dessa forma, nossa proposta visa a verificar como são estabelecidas essas diversas linguagens no contexto da Educação a Distância (EaD) através das escolhas lexicais, sintáticas e semióticas presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).