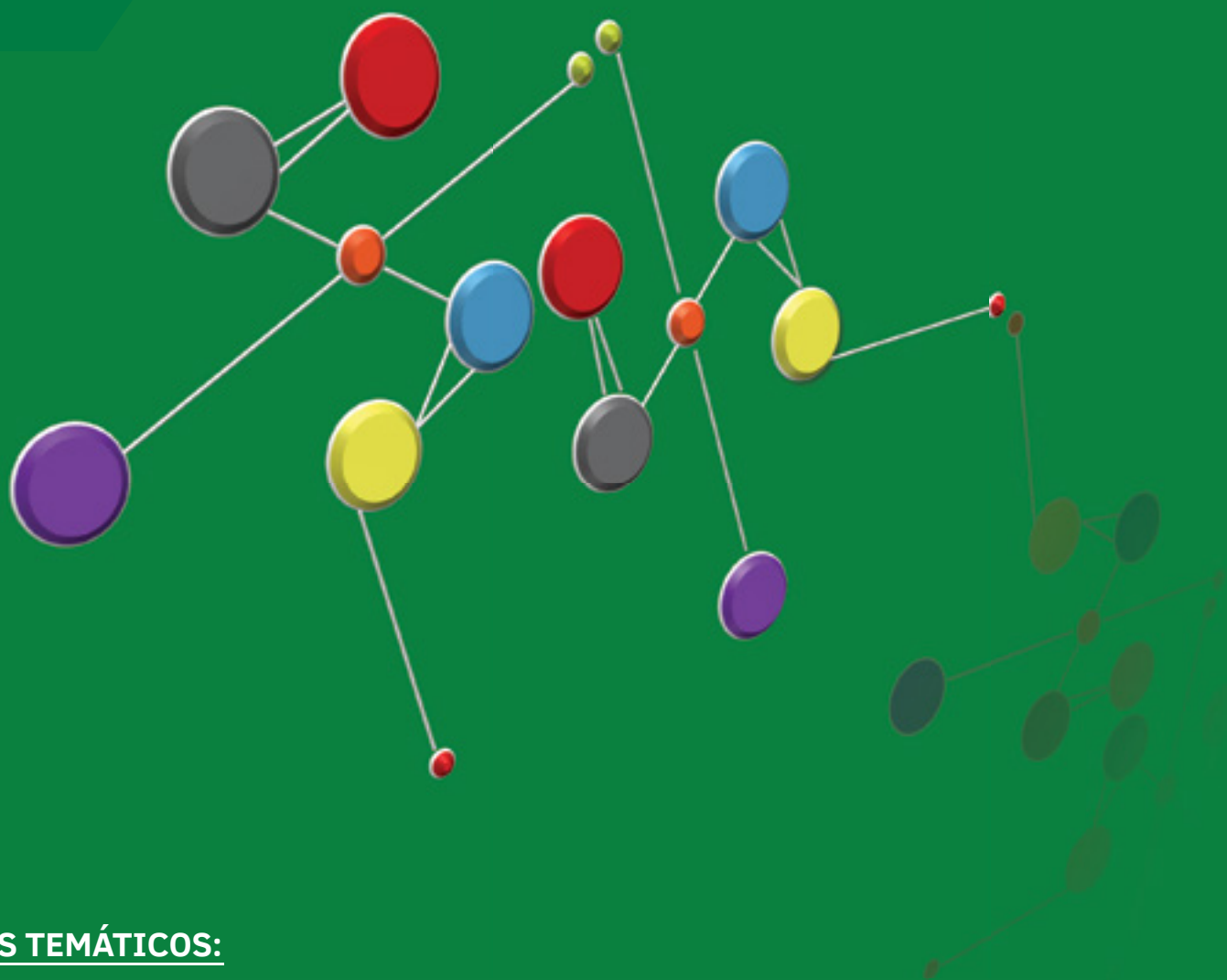


IV Fórum de Educação a Distância do IFB



EIXOS TEMÁTICOS:

PESQUISAS E POLÍTICAS EM EaD
PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EaD
TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES EM EaD

Dezembro de 2016

IV Fórum de Educação a Distância

**Expansão da EaD no contexto da educação profissional e
tecnológica: desafios e conquistas**

Realização

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de Brasília*

Reitoria

Reitor

Wilson Conciani

Pró-Reitor de Ensino

Adilson César de Araújo

Diretor de Desenvolvimento - PREN

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Diretora de Políticas de Ensino - PREN

Ana Carolina dos Santos

Diretor de TI - NTIC

Anderson da Silva Costa

Coordenação Geral de Educação a Distância

Coordenadora Geral de Educação a Distância

Cristiane Jorge de Lima Bonfim

Coordenador Adjunto Administrativo

Leonardo Pessoa Rodrigues Gomes

Coordenador Geral Adjunto Pedagógico

Ernesto Henrique Radis Steinmetz

Coordenador Geral Adjunto Tecnológico

Fernando Silvera Goulart Júnior

Coordenação de Cursos da Rede e-Tec

Técnico em Administração

Lusifátima Maria Gadelha de Oliveira Réquia Ramos

Técnico em Logística

Luciano Pereira da Silva

Técnico em Meio Ambiente

Eneida Brites da Silva

Técnico em Segurança do Trabalho

Lyssya Suelen Pereira da Silva

Técnico em Serviços Públicos

Nilza Costa da Silva

Coordenação de Cursos do Profuncionário

Técnico em Multimeios Didáticos

Venâncio Francisco de Souza Júnior

Técnico em Secretaria Escolar

Ana Cláudia Bernardes Vilarinho

Coordenação do Polo EaD

Brasília

Flávia Furtado Rainha Silveira

Brazlândia

Daniel Soares de Souza

Ceilândia

Leila Ribeiro dos Santos Soares

Gama

Andresa Cristina de Andrade

Planaltina

Rivanice Alessandra S. Andrade

Recanto Das Emas

Francisco Rosemberg Leite Costa

Riacho Fundo I

Samanta Gonçalves Emerick Cerqueira

Samambaia

Cristiane Gomes e Silva

São Sebastião

Mauro Oliveira Alencar

Sobradinho II

Mirian Emília Nunes da Silva

Taguatinga

Alexandre Laval Silva

Taguatinga Av. C4

Antongnioni Pereira de Melo

Taguatinga Centro
Cleudivan Silva Dias

Varjão
Flávia Furtado Rainha Silveira

Equipe Administrativa

Gestão de Pessoas
Eduardo José Melo Pereira Filho

Planejamento e Orçamento
Onasses Mendes Leal

Assistente Técnica Administrativa
Fernanda Lobo Ferreira Leite

Recepção e Secretaria
Helen Kühl Rodrigues e
Lucilene Nonato

Equipe Pedagógica

Orientador de Ensino e Aprendizagem
Júnio César Batista de Souza

Coordenação Pedagógica
Jennifer de Carvalho Medeiros

Orientação de Ensino e Aprendizagem
Ana Kylza Pereira Soares
Anna Vanessa Lima de Oliveira
Junio César Batista de Souza
Luana Rodrigues de Lima Meneses
Luciana de Faria Leite
Rosimary Maria Linhares

Suporte de Processos Acadêmicos:
Jessiane Alves dos Santos
Sueli Jacobina

Equipe Tecnológica

Site EaD
Déborah Queiroz
Fernanda Lobo
Eduardo Melo
Fernando Silvera Goulart Júnior

Suporte Moodle
Vislene Silva

Saas
Benedito Paulo Oliveira Soares

Equipe de Comunicação

Audiovisual
Alexandre Garcia e
Patrícia Barcelos

Design
Rute Bicalho e Daniele Cadete

Jornalismo
Déborah Queiroz

Diagramação e Projeto Gráfico
Victor Lucas Batista Tavares



**INSTITUTO
FEDERAL**
Brasília

Endereço:
SGAN 610, Módulos D, E, F e G, L2 Norte,
Brasília - DF

Contato:
2193-8050

F745 Fórum de Educação a Distância do IFB (4. : 2016 : Brasília, DF)
Anais do IV Fórum de Educação a Distância do IFB / organizadores Cláudio Nei Nascimento Silva et al. -- Brasília, DF, 2016.
92 p.

Tema central: Expansão da EaD no contexto da educação profissional e tecnológica: desafios e conquistas

Evento realizado no período de 8 a 9 de dezembro de 2016.

1. Educação a Distância. 2. Educação profissional. 3. Tecnologia e inovação. I. Silva, Cláudio Nei Nascimento. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

CDU 37.018.43

*Este evento foi financiado com recursos da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, Processo n. 0193.001141/2016

Comitê Técnico Científico

Dr. Ernesto Henrique Radis Steinmetz
Campus Brasília

Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva
PREN

Dra. Patricia Barcelos
Reitoria – EaD

Dra. Carla Simone Castro da Silva
Campus Brasília

Dra. Lidiane Szerwinsk Camargos
Campus Planaltina

MSc. Cristiane Jorge de Lima Bonfim
Campus Brasília

MSc. Jennifer de Carvalho Medeiros
Campus São Sebastião

MSc. Rute Nogueira de Moraes Bicalho
PREX

Júnio César Batista de Souza
Campus São Sebastião

Comissão Geral

Ana Claudia Bernardes Vilarinho de Oliveira
Campus Brasília

Carla Simone Castro da Silva
Campus Brasília

Cláudio Nei Nascimento da Silva
PREN

Cristiane Jorge de Lima Bonfim
Campus Brasília

Ernesto Henrique Radis Steinmetz
Campus Brasília

Fernando Silvera Goulart Jr.
Reitoria – NTIC / EaD

Jennifer de Carvalho Medeiros
Campus São Sebastião

Leonardo Pessoa Rodrigues Gomes
Campus São Sebastião

Lidiane Szerwinsk Camargos
Campus Planaltina

Luciano Pereira da Silva
Campus Taguatinga Centro

Lyssya Suelen Pereira da Silva
Campus Samambaia

Nilza Costa da Silva
Reitoria – Coord. Eventos

Patricia Barcelos
Reitoria – EaD

Rute Nogueira de Moraes Bicalho
PREX

Venancio Francisco de Souza Junior
Campus Planaltina

Júnio César Batista de Souza
Campus São Sebastião

Organizadores dos Anais

Claudio Nei Nascimento da Silva

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Ernesto Henrique Radis Steinmetz

Carla Simone Castro da Silva

Lidiane Szerwinsk Camargos

Cristiane Jorge de Lima Bonfim

Jennifer de Carvalho Medeiros

Junio César Batista de Souza

lyssya Suelen Pereira da Silva

SUMÁRIO

EIXO TEMÁTICO: 01/ PESQUISAS E POLÍTICAS EM EaD

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INTEGRANTE DA FORMAÇÃO TÉCNICA EM MEIO AMBIENTE E NAS ÁREAS CORRELATAS.....	5
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM AÇÃO: ORGANIZAÇÃO, DINÂMICAS E PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO EM EAD.....	11
PERFIL DO ALUNO DE EAD: UM OLHAR PARA REALIDADE SOCIAL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO – CAMPUS SÃO SEBASTIÃO/DF	17
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	23
SABER MUSEU: FORMANDO PROFISSIONAIS NA ÁREA MUSEOLÓGICA	29
UMA CRÍTICA À CRÍTICA À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O DETERMINISMO DE HUBERT L. DREYFUS EM DESFAVOR DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	34

EIXO TEMÁTICO: 02/ PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EaD

A ATIVIDADE DA TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: DIMENSÕES INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICAS	41
CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE EM EAD: AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS	47
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DA EAD NAS LICENCIATURAS DO IFB	54
O USO DA EAD EM SALA DE AULA PRESENCIAL: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA EM ANDAMENTO	60
TRABALHANDO MICROPOLÍTICA DA GESTÃO E TRABALHO EM SAÚDE EM UM CURSO EAD: PÚBLICO ALVO GESTORES MUNICIPAIS COM GRADUAÇÃO OU COM ENSINO MÉDIO	64

EIXO TEMÁTICO: 03/ TECNOLOGIAS E INOVAÇÕES EM EaD

A GESTÃO DA TIC NA EAD: PARADIGMAS INOVADORES PARA UM NOVO ALUNO E UM NOVO PROFESSOR.....	71
CONCEITOS E PADRÕES DA ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO MULTIMODALIDADE EM JOGOS EDUCACIONAIS.....	76
POSSIBILIDADES DE USO DAS FERRAMENTAS COLABORATIVAS DO MOODLE EM CURSOS A DISTÂNCIA	80
USO DO PLUGIN MOODLE “RELATÓRIO GRÁFICO DO FÓRUM” NA REDE E-TEC E PROFUCIONÁRIO DO INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA	86

Apresentação

O IV Fórum em EaD, promovido pela Coordenação Geral de EaD (CGEaD), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PREN), do Instituto Federal de Brasília – IFB, aconteceu nos dias 08 e 09 de dezembro, contemplando atividades como conferência, palestras, mesas redondas e comunicações orais, com o objetivo de discutir e promover o intercâmbio e o debate entre pesquisadores e interessados na temática: “Expansão da EaD no contexto da educação Profissional e tecnológica: desafios e conquistas”.

O evento foi organizado em três eixos, a saber: pesquisas e políticas em EaD; práticas de ensino-aprendizagem em EaD; tecnologias e inovações em EaD.

Objetivos do evento

- apresentar e discutir os desafios e conquistas da expansão da EaD no contexto da educação Profissional e Tecnológica.
- apresentar a trajetória construída na área da EaD quanto às políticas públicas, práticas e tecnologias;
- discutir os desafios da Institucionalização da EaD no Brasil, sobretudo, no âmbito da Educação Técnica e Tecnológica;
- compartilhar experiências exitosas em EaD, de modo a oferecer subsídios para os participantes se posicionarem criticamente diante dos desafios para a consolidação da EaD;
- debater as políticas educacionais relacionadas à EaD.

O público-alvo do IV Fórum de Educação a Distância foi de pesquisadores da área, educadores, gestores educacionais, tutores, estudantes e interessados na temática da EaD.

Os inscritos no evento participaram em duas modalidades, (i) ouvinte, tendo espaço para debater e questionar os assuntos apresentados nas mesas-redondas, conferências, comunicações orais e palestras; (ii) apresentadores, tendo espaço na apresentação de comunicações orais que abarcam tanto os resultados de pesquisas como também o relato de experiências e/ou inovações no âmbito da EaD. Ressalta-se que para a participação em comunicação oral, o participante submeteu um trabalho completo. Todos os trabalhos submetidos para apresentação oral passaram por avaliação de pareceristas ad hoc.

Histórico do evento

O I Fórum de Educação a Distância, aconteceu nos dias 12 e 13 de novembro de 2012 e o tema principal foi “Perspectivas de Educação a Distância para o IFB”. O evento teve como objetivo apresentar instituições que desenvolviam trabalhos em EaD (educação a distância) e promover reflexões sobre esse tipo de ensino e seus desafios no Instituto Federal de Brasília (IFB). Aconteceu no Campus Brasília, onde foram ministradas palestras, discussões e mesa redonda, além da realização de oficinas para o aprofundamento do tema a fim de subsidiar a elaboração do documento que cria propostas de ações de EaD no IFB. O evento contou com, aproximadamente, 150 pessoas de diferentes instituições.

O II Fórum de Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal de Brasília (IFB) ocorreu nos dias 25 e 26 de setembro de 2013 no Campus Brasília. Os debates foram em torno do tema “Diretrizes na construção da identidade da EaD no IFB e interfaces contemporâneas” que abordou as maneiras como as novas tecnologias aplicadas na EaD repercutem nas mudanças de hábito do processo de ensino-aprendizagem e nas possibilidades de educar e aprender. Nesta edição participaram, aproximadamente, 160 pessoas.

O III Fórum de Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal de Brasília (IFB) ocorreu nos dias 24 e 25 de setembro de 2014. O evento foi realizado no *Campus* Brasília e teve como tema “Os novos caminhos para a EaD na Educação Profissional Técnica e Tecnológica”. Em seu processo de expansão a EaD garante espaço na formação profissional como ferramenta de democratização do acesso ao ensino. Desse modo, a proposta do III Fórum foi de compartilhar as novas práticas da EaD, estabelecendo um diálogo com o uso das tecnologias, as competências docentes, as metodologias utilizadas e as políticas que problematizam essa modalidade de ensino. Este evento contou com, aproximadamente, 300 participantes.

Ressalta-se que o evento tem a proposta de ocorrer anualmente, no entanto, no ano de 2015, em virtude da ausência de recursos financeiros, o evento foi descontinuado. Observa-se, a partir do histórico, que as discussões em torno da EaD no IFB foram ampliadas de um foco interno para externo. Diante deste contexto, pode-se observar que a descontinuidade do evento no ano anterior foi amplamente sentida pela comunidade acadêmica e escolar na territorialidade local e regional. No IV Fórum, a proposta é que as discussões sejam realizadas em âmbito nacional com participação de palestrantes/pesquisadores renomados na área.

A relevância do evento

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação abriram possibilidades para a dispersão e construção do conhecimento por lugares distantes, em tempo real. A Educação pode ser ofertada a contingentes populacionais que durante muito tempo estiveram à margem dos processos educativos formais. Agora, integradas pela internet e a interatividade digital, a população pode se beneficiar do acesso ao conhecimento. Nesse contexto, a EaD adquire espaço de relevância e torna-se ponto de debates e reflexões voltadas para a oferta de uma educação de qualidade alinhada às novas demandas da Sociedade do Conhecimento.

A Educação a Distância vem apresentando aumento significativo no número de matrículas. É o que afirma o último Censo da Educação Superior, divulgado em 2013. Essa expansão está relacionada diretamente aos investimentos dos programas do governo para facilitar o acesso de alunos ao ensino superior, com vistas ao propósito da democratização. Esse processo de expansão não ficou limitado ao ensino superior, uma vez que a educação profissional também foi inserida nas agendas de discussão acerca das políticas educacionais.

Desse modo, o evento aqui proposto lançará o olhar para questões relevantes da EaD, situadas no contexto da educação profissional, considerando a oferta realizada pelo Instituto Federal de Brasília. Contudo, as temáticas propostas também versarão sobre elementos da EaD que perpassam as suas diferentes formas de oferta, oportunizando assim a troca de experiências e a construção de saberes necessários para o fortalecimento da modalidade de ensino entre as instituições que oferecem e acreditam na educação de qualidade.

O evento também se justifica por se constituir um espaço de diálogo sobre o processo de institucionalização da EaD. Atualmente o tema da institucionalização é um dos principais focos entre os estudiosos da educação a distância. Reconhecemos que o nosso evento deve fazer parte do circuito de debates e reflexões sobre esse tema em específico, uma vez que é urgente a necessidade de repensar as formas de operacionalização dos programas de ensino a distância

fomentados pelas políticas governamentais.

O IV Fórum de Educação a Distância sinalizou a sua importância para a ampliação dos debates e reflexões sobre a EaD, seja nos aspectos das inovações tecnológicas, dos processos de ensino e aprendizagem ou das políticas públicas. Atingiu-se um público que pesquisa e vivencia a EaD, com o intuito de compartilhar experiências e traçar novos caminhos. É importante promover espaços de debate acerca da EaD, considerando o contexto das novas tecnologias e seus desafios no âmbito educacional. Desse modo, o evento contribuiu para o crescimento e solidificação da EaD, além de promover parcerias que contribuirão significativamente para o fortalecimento da EAD no Instituto Federal de Brasília.



EIXO TEMÁTICO: 01
Pesquisas e Políticas em EaD

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INTEGRANTE DA FORMAÇÃO TÉCNICA EM MEIO AMBIENTE E NAS ÁREAS CORRELATAS

JORCELINO, T. M.

Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Brasília – IFB. Biólogo, Engenheiro Agrônomo, Graduando em Administração pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista.

E-mail: tallyrand.moreira@gmail.com

RESUMO – *A educação ambiental é uma área que precisa ser enfatizada nos processos de formação educacional formal. Este artigo tem sua contribuição com o objetivo de colaborar para que competências e habilidades voltadas à educação ambiental permaneçam integradas à organização e à grade curricular de cursos técnicos em meio ambiente e áreas correlatas, ofertados na modalidade ensino a distância. Como metodologia, informações secundárias sobre as temáticas em questão foram selecionadas, organizadas, sistematizadas e relacionadas. A capacidade em aliar conhecimentos teóricos e práticos sobre educação ambiental e suas interdisciplinaridades, oportuniza um conscientizar e um pensar sobre todas as disciplinas integrantes do curso, e possibilita a continuidade dos estudos em área do conhecimento de interesse, dentre os menus de possibilidades e ofertas dos catálogos de cursos voltados à qualificação profissional, à especialização técnica, à graduação, à pós-graduação. Pesquisas sobre educação a distância são de importância significativa, principalmente quando é associada a temáticas tais como meio ambiente.*

PALAVRAS-CHAVE: Educador Ambiental. Competências. Habilidades. Valores.

1. INTRODUÇÃO

A educação ambiental, como um meio transformador, contribui para mudanças de paradigmas, hábitos e atitudes por todos os cidadãos. Ações e trabalhos educativos em meio escolar, corporativo, espaço formal e não-formal podem subsidiar para a divulgação da importância de se preservar o meio ambiente para a atual e a futuras gerações, na busca da soberania alimentar no país, da redução da pobreza, da fome (JORCELINO, 2016), da mitigação das mudanças climáticas, da preservação ambiental.

Os cursos técnicos, ofertados na modalidade semipresencial e a distância por diversas instituições educacionais, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec e da Rede e-Tec Brasil, têm contribuído para a formação de jovens, adultos e idosos de diferentes classes e estratos sociais (JORCELINO, 2016).

A ampliação do número de vagas e a melhoria contínua da qualidade dos cursos são fundamentais para que os alunos e trabalhadores brasileiros, em especial, habitantes no Distrito Federal e Entorno, aumentem a sua empregabilidade e tenham mais chances para disputar as novas oportunidades

que o mercado globalizado oferece (SOARES, 2007).

A partir da oportunidade de acesso ao curso, alunos tem oportunidade de desenvolver uma visão generalista, crítica e ética, conscientizando-se da necessidade de atuar com qualidade técnica e responsabilidade socioambiental, em benefício da conservação e manejo da biodiversidade, buscando a melhoria da qualidade de vida de todos os seres vivos do planeta de uma forma proativa (JORCELINO et al., 2012).

Balbino e Oliveira (2013) citam que a educação ambiental aplicada também ao ensino técnico a distância pode ser considerada uma oportunidade para atuar na formação da capacidade do aluno como cidadão e como profissional no exercício da profissão de técnico em meio ambiente ou áreas correlatas.

Visto que parte dos dados que embasam este artigo integra o trabalho de conclusão do Curso de Especialização em “Educação em e para os Direitos Humanos, no Contexto da Diversidade Cultural” – ofertado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB, e finalizado neste ano como o título: A Educação Ambiental como

parte da Formação Técnica em Meio Ambiente rumo a uma Prática Pedagógica Transformadora e Emancipadora –, como metodologia orientada por revisão bibliográfica e *webgráfica* de documentos especializados na temática em estudo já publicados, e pesquisa exploratória, novas informações secundárias foram selecionadas, organizadas, sistematizadas e relacionadas visando ao objetivo de colaborar para que competências e habilidades voltadas à educação ambiental permaneçam integradas à organização e à grade curricular de cursos técnicos em meio ambiente e áreas correlatas, ofertados na modalidade ensino a distância.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir para o fortalecimento e continuidade da educação técnica e profissional na temática meio ambiente a jovens, adultos e idosos, e às futuras gerações (JORCELINO e ALVES, 2014).

2. DESENVOLVIMENTO

Em diversos contextos, mundiais e locais, a área de educação ambiental tem sido discutida e debatida como um importante instrumento de transformação social, resultando em documentos relevantes para a visibilidade da questão ambiental (JORCELINO, 2016).

A partir da publicação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif foi consolidado. O Conif é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e também inovação (BRASIL, 2008; CONIF, 2010).

Para o êxito das ações, o Conif desenvolve atividades de promoção de estudos e projetos, de natureza interdisciplinar e interinstitucional, através de eventos como congressos, conferências, seminários e encontros; incentiva o intercâmbio de informações e experiências entre as instituições que compõem o Conselho e também com instituições de ensino, pesquisa e extensão, entidades culturais, científicas e tecnológicas nacionais e estrangeiras; executa articulações com os diversos entes públicos e a sociedade civil organizada nas esferas federal, estadual e municipal (CONIF, 2010).

Atualmente as 41 instituições – Institutos Federais, Centros

Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II – possuem 644 unidades implantadas, presentes nas 27 Unidades Federativas brasileiras. São mais de 700 mil alunos matriculados nos diversos níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, da formação inicial e continuada - FIC à pós-graduação (CONIF, 2016).

Entre os objetivos dos Institutos Federais, consta o desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

Para a inserção do aluno no mundo da pesquisa científica, da tecnologia e da inovação, como também, no mundo das ações de extensão, realizando trabalhos por meio de parcerias, da sociedade civil, da promoção da inclusão das minorias, e consolidando a marca do Instituto Federal junto à sociedade (IFB, 2016), faz-se necessário constante adaptação, melhoria e atualização de documentos institucionais e organizacionais.

Em 2008, o Conif propôs a organização da oferta da educação profissional técnica de nível médio em torno de doze eixos, com núcleo politécnico comum, o que tornou o processo educativo mais sintonizado, quais sejam: Ambiente, saúde e segurança; Apoio escolar; Controle e processos industriais; Gestão e negócios; Hospitalidade e lazer; Informação e comunicação; Militar; Infraestrutura; Produção alimentícia; Produção cultural e design; Produção industrial e Recursos naturais (MEC, 2008).

Neste ano, o Ministério da Educação – MEC lançou a terceira edição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT, no qual é composto por diversas informações de cursos técnicos regulamentados, dentre eles os do eixo Ambiente e Saúde que contém o curso técnico em meio ambiente, e áreas correlatas, tais como controle ambiental, meteorologia.

O eixo tecnológico de Ambiente e Saúde compreende tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde. Abrange ações de proteção e preservação dos seres vivos e dos recursos ambientais, da segurança de pessoas e comunidades, do controle e avaliação

de risco, programas de educação ambiental. Tais ações vinculam-se ao suporte de sistemas, processos e métodos utilizados na análise, diagnóstico e gestão, provendo apoio aos profissionais da saúde nas intervenções e no processo saúde, doença de indivíduos, bem como propondo e gerenciando soluções tecnológicas mitigadoras e de avaliação e controle da segurança e dos recursos naturais. Pesquisa e inovação tecnológica, constante atualização e capacitação, fundamentadas nas ciências da vida, nas tecnologias físicas e nos processos gerenciais, são características comuns deste eixo. A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados a: biossegurança, leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação e políticas públicas; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (MEC, 2008 e 2016).

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO e também do CNCT, relacionam-se às ocupações da formação técnica em meio ambiente, que atualmente está classificada na ocupação 3115-05, as seguintes ocupações das áreas correlatas: 3115-05 (Técnico de controle de meio ambiente, Técnico de gestão do meio ambiente, Técnico de saneamento e controle ambiental); 3115-15 – (Técnico de utilidade produção e distribuição de vapor, gases, óleos, combustíveis, energia); 3115-10 (Técnico de meteorologia, Técnico hidrometrista); 3115-20 – (Técnico em tratamento de efluentes) (MTE, 2010; MEC, 2016).

O curso técnico em meio ambiente, ofertado na modalidade de educação a distância – EaD, contribui para formar recursos humanos munidos de competências e habilidades para desenvolver trabalhos técnicos na área que envolve o planejamento e a gestão ambiental em empresas públicas, privadas ou organizações não governamentais - ONGs, contribuindo para a promoção da educação ambiental e para a consolidação do desenvolvimento sustentável local e, consequentemente, global (IFPR, 2011).

O perfil profissional do egresso desse curso envolve atribuições relacionadas a: (i) propor medidas para a minimização

dos impactos e recuperação de ambientes já degradados; (ii) controlar processos produtivos; (iii) identificar o potencial poluidor de processos produtivos; (iv) gerenciar e monitorar os processos de coleta, armazenamento e análise de dados ambiental em estações de tratamento de efluentes, afluentes e resíduos sólidos; (v) executar análises físico-químicas e microbiológicas destes; (vi) avaliar as intervenções antrópicas e utiliza tecnologias de prevenção, correção e monitoramento ambiental; (vii) realizar levantamentos ambientais; (viii) realizar campanhas de monitoramento e educação ambiental. Identifica tecnologias apropriadas para o processo de produção racional e cuidados com o meio ambiente; (ix) operar sistemas de tratamento de poluentes e resíduos sólidos; (x) executar análises de controle de qualidade ambiental (MEC, 2016).

São muitas as instituições, agências, empresas, organizações, órgãos que têm responsabilidade socioambiental representativa junto à sociedade civil, em cumprimento a missão, visão, foco, valores e eixos de impacto institucionais, pertinentes às políticas públicas dos setores do ambiente e saúde, dentre outros, e suas interdisciplinaridades na relação homem-meio ambiente (ALVES e JORCELINO, 2014). O CNCT cita, ainda, como campo de atuação para o profissional técnico em meio ambiente as instituições de assistência técnica, pesquisa e extensão rural, as estações de tratamento de resíduos, assim como atuar como profissional autônomo, com empreendimento próprio, em empresas de licenciamento ambiental, em unidades de conservação ambiental, em cooperativas e associações (MEC, 2016), entre outros campos relacionados à Lei nº 12.305 de 2 de agosto de 2010, ao Decreto nº 7.404 de 23 de dezembro de 2010 que permeiam a Política Nacional de Resíduos Sólidos e outras legislações vigentes associadas ao exercício profissional em áreas voltadas à preservação e ao cuidado do meio ambiente (BRASIL 2010a, 2010b e 2016).

Todos esses esforços contribuem para se ter avanços no campo da educação ambiental, seja pela formação de recursos humanos, seja no aprimoramento de políticas públicas educacionais e ambientais como fortalecimento ao uso sustentável e à preservação do meio ambiente (JORCELINO, 2016).

O vocábulo educação ambiental envolve o campo da educação e o campo ambiental. O termo educação confere à essência do vocábulo educação ambiental, no sentido de

contribuir para a definição dos próprios fazeres pedagógicos necessários à prática educativa ambiental, que traz o contexto dessa prática educativa, por meio da ação pedagógica (LAYRARGUES, 2004).

Pela tabela de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o tema meio ambiente é considerado interdisciplinar e multidisciplinar (CAPES, 2015). Derivado desse tema, a educação ambiental, pelo seu caráter multi e interdisciplinar, é um importante instrumento para o desenvolvimento e para a implementação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade de vida nos grandes centros urbanos e nas áreas rurais (CARVALHO, 1998).

Barbosa, Soares e Santos (2008) observaram que o tema educação ambiental não é ministrado de forma transversal e interdisciplinar em todos os cursos técnicos e os poucos professores que procuram trabalhar o tema em suas disciplinas ainda encontram barreiras na falta de incentivo, de material de apoio.

A abordagem da temática educação ambiental, de forma transversal e interdisciplinar, contribui para a formação de profissionais comprometidos com a preservação do meio ambiente (BARBOSA, SOARES e SANTOS, 2008), visto que instituições escolares de ensino fundamental, públicas e privadas, são orientadas a incluírem em seus projetos político pedagógicos a dimensão ambiental, de acordo com os princípios e objetivos contidos em legislações específicas (DODE, 2006).

A partir da oportunidade de acesso a um curso de formação em meio ambiente, alunos têm oportunidade de desenvolver uma visão generalista, crítica e ética, conscientizando-se da necessidade de atuar com qualidade técnica e responsabilidade socioambiental, em benefício da conservação e manejo da biodiversidade, buscando a melhoria da qualidade de vida de todos os seres vivos do planeta de uma forma proativa (UNIP, 2012).

São vastos os conhecimentos proporcionados pelo curso aos alunos por meio dos materiais didáticos impressos e digitais entregues gratuitamente, de vídeo aulas, do ambiente virtual de aprendizagem - AVA Moodle, da mediação da tutoria e de professores. Em Institutos Federais que atuam com EaD, como o Instituto Federal de Brasília – IFB, as disciplinas que compõem a grade curricular do curso técnico em meio

ambiente estão nominalmente discriminadas na Tabela 1 (JORCELINO, 2016).

Tabela 1 – Disciplinas que compõem a grade curricular do curso técnico em Meio Ambiente

Módulo	Disciplinas
I	Metodologia em Educação a Distância - EaD Ética, Cidadania e Meio Ambiente Fundamentos Teóricos e Prática da Educação Ambiental Ecologia Química Ambiental Métodos e Técnicas para a Elaboração de Projetos e Relatórios Profissionais
II	Agricultura e Desenvolvimento Rural Sustentável Planejamento Ambiental Estudo de Impactos Ambientais Manejo e Recuperação de Áreas Degradadas Cartografia Ambiental Geologia Ambiental
III	Noções de Direito Ambiental Sistema de Gestão Ambiental Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 Políticas Públicas Ambientais Saúde e Segurança Ambiental Noções de Economia do Meio Ambiente
IV	Gerenciamento de Recursos Hídricos Gerenciamento de Resíduos Gestão Ambiental das Cidades Gestão de Florestas Gestão de Ambientes Costeiros e Aquicultura Projetos Ambientais

Elaborado pelo autor, adaptado de (IFPR, 2011).

A capacidade em aliar conhecimentos teóricos e práticos sobre educação ambiental e suas interdisciplinaridades, oportuniza um conscientizar e um pensar sobre todas as disciplinas integrantes do curso, e possibilita a continuidade dos estudos em área do conhecimento de interesse, dentre os menus de possibilidades e ofertas dos catálogos de

cursos voltados à qualificação profissional, à especialização técnica, à graduação, à pós-graduação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas sobre educação a distância são de importância significativa, principalmente quando é associada a temáticas tais como meio ambiente, educação ambiental e áreas correlatas, como também, relacionadas às legislações vigentes e compromissos firmados pelo governo, seja nacional, seja internacional.

A contribuição educacional e formativa a cada aluno e egresso agrega conhecimentos, saberes, tornando-os mais esclarecidos e cientes de seus potenciais, direitos, deveres, frente aos novos desafios voltados a questões que permeiam direitos humanos, meio ambiente, mudanças climáticas e suas interfaces e intersectorialidades.

A colaboração em iniciativas de ensino, pesquisa, extensão contribuem para o despertar de competências, habilidades, valores nos alunos, quando estes têm acesso a atividades didáticas associadas à educação ambiental, oportunizadas por planejamento das ações educacionais.

Para isso, a publicização e a transparência de informações no portal da internet de documentos institucionais e didáticos relacionados aos cursos ofertados na modalidade a distância se tornam imprescindíveis. No Instituto Federal de Brasília, pode ser verificado a ausência do projeto político pedagógico e (ou) planos de cursos ofertados na modalidade EaD. É preciso adotar as boas práticas do ensino presencial, pois, independente da modalidade a distância, cada aluno tem cadastro regular com a instituição de ensino, e é amparado por normas institucionais e legislações vigentes.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, U. S.; JORCELINO, T. M. Construção da Identidade Profissional em Meio Ambiente na Formação Técnica-Acadêmica a Distância. III Fórum de Educação a Distância do IFB. 2014.

BALBINO, M. L. C.; OLIVEIRA, L. L. V. A Interdisciplinaridade na Educação Ambiental e sua Aplicação no Ensino Superior, 2013.

BARBOSA, A. P. A.; SOARES, F. C.; SANTOS, O. R. Educação

Ambiental nos Cursos Técnicos do CEFET-GO, 2008.

BRASIL, Casa Civil da Presidência da República. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 – Regulamenta o art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2005.

BRASIL, Casa Civil da Presidência da República. Decreto nº 7.404 de 23 de dezembro de 2010a.

BRASIL, Casa Civil da Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2008.

BRASIL, Casa Civil da Presidência da República. Lei nº 12.305 de 2 de agosto de 2010 - Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. 2010b.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tabela de Áreas de Conhecimento. 2015.

CARVALHO, I. C. M. Em Direção ao Mundo da Vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental. 1998.

CONIF, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Mendonça Filho participa de reunião do Conif. 16/06/2016.

CONIF, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Conif. Notícia: 16/09/2010.

DODF, Diário Oficial do Distrito Federal. Lei nº 3.833, de 27 de março de 2006. Diário Oficial do Distrito Federal – DODF de 04/04/2006.

IFB, Instituto Federal de Brasil. Extensão. 08/09/2016.

IFPR, Instituto Federal do Paraná. Projeto Pedagógico: Eixo Tecnológico – Ambiente, Saúde e Segurança. Curso Técnico em Meio Ambiente, Modalidade Educação a Distância. Instituto Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2011.

JORCELINO, T. M. A educação ambiental como parte da formação técnica em meio ambiente rumo a uma prática pedagógica transformadora e emancipadora. Monografia de Especialização em Educação em e para os Direitos

Humanos, no Contexto da Diversidade Cultural, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília – UnB, 49p, 2016.

JORCELINO, T. M.; ALVES, U. S. Expansão da Educação Profissional a Distância: Formação Técnica em Meio Ambiente no Distrito Federal. III Fórum de Educação a Distância do IFB. 2014.

JORCELINO, T. M.; SEGOVIA, K. M. V. G.; ALVES, U. S.; RIBEIRO, A. M. O Olhar Discente sobre a Importância do Governo Distrital para o Sucesso do Programa Federal UAB no DF e para o Ensino de Ciências Biológicas. In: III Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Niterói/RJ, 10p, 2012.

LAYRARGUES, P. P. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. MMA, 2004.

MEC, Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 3ª Edição, 2016.

MEC, Ministério da Educação. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Parecer, Despacho do Ministro, DOU de 07/07/2008.

MTE, Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações – Códigos, títulos e descrições. 3ª Edição, Brasília, 2010.

SOARES, F. M. Capacitação dos Recursos Humanos: A Importância da Qualificação Profissional na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Vitória/ES, 2007.

UNIP, Universidade Paulista. Ciências Biológicas. 2012.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM AÇÃO: ORGANIZAÇÃO, DINÂMICAS E PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO EM EAD

Souza, A. M. de¹ e Polônia, A. da C.²

¹Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, DF

²Centro Universitário Euro-Americano- Unieuro, DF

E-mail para contato: souza.amaralinaz@gmail.com

ana.polonia@unieuro.com.br

RESUMO – *A trajetória de um curso deve ser construída por meio da discussão, da proposição pedagógica, dos objetivos e da seleção de materiais, com seus professores e outros colaboradores, em um processo que deve anteceder à sua implementação. Nessa perspectiva, a oferta do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, estruturado em 10 Módulos de Ensino, incluindo o Trabalho de Conclusão de Curso, teve como objetivo certificar como especialistas em Educação a Distância, professores e tutores da UAB, servidores do CEFET/PA, órgãos do MEC, para atuarem prioritariamente, nas ofertas de disciplinas na modalidade EaD. O objeto desta reflexão é a proposta pedagógica do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância refletida no Projeto Político Pedagógico, considerando a sua organização pedagógica, metodológica e didática, desenvolvida no Ambiente Virtual de Aprendizagem que priorizou a articulação teórica-prática, a criticidade, o protagonismo e a construção colaborativa do conhecimento, promovendo a unidade das ações e a interlocução sistemática entre os atores envolvidos na sua edificação.*

Palavras-chave: Educação a distância; projeto político pedagógico; formação de especialistas em EaD; Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1. Organização, dinâmica e propostas: a EaD e suas peculiaridades

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do V Curso de Educação Continuada e a Distância possibilitou resgatar os princípios teóricos que subsidiam a Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (SOUZA, FIORENTINI & RODRIGUES, 2010) e que balizaram as ações pedagógicas, didáticas e metodológicas adotadas no decorrer das ofertas do curso. Como ressalta Pesce (2008 apud AMARILLA FILHO, 2011) ao comentar que educar a distância é, essencialmente, promover a inter-relação dos recursos atrelados à comunicação, à metodologia e à didática de maneira a proporcionar que o processo de ensino-aprendizagem seja fomentado, sem a necessidade da integração espacial e temporal síncrona, envolvendo professor-aluno-aluno, mas que envolva a criatividade, a dialogicidade, a crítica, a reflexão e transformação.

As ações unificadas visaram identificar as diferentes

estratégias que possibilitaram o desenvolvimento pedagógico, suas rotinas e interfaces imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Sempre mediada pelas tecnologias, essencialmente, preocupada em assegurar a diversidade de conteúdos e de atividades propostas e inclusão de profissionais das variadas atividades/funções que compõem a Universidade Aberta do Brasil, da Universidade de Brasília (UAB/UnB). O PPP subsidiou a discussão e possibilitou a integração vertical e horizontal do curso, em sua dinâmica pedagógica, didática, metodológica, bem como dos atores e profissionais que estavam vinculados a ela, promovendo a unicidade da proposta. Tais condições são também defendidas por Amarilla Filho (2011) quando avalia que a EaD não pode se estruturar apenas no aspecto tecnológico, mas contar efetivamente com as didáticas e metodologias, integrando conhecimentos e saberes imprescindíveis para a sua qualidade, difusão e valorização.

Assim, o objeto desta reflexão, portanto, é apresentar

a proposta pedagógica do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância (2010-2011), tendo com referências a sua organização pedagógica, metodológica e didática, adotada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), empregando a plataforma *Moodle*.

2. Organização didático-pedagógica: integração, dialogicidade e transversalidade

O V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, oferta de 2010, teve como ação de formação certificar como especialistas em EaD professores e tutores da UAB, servidores do CEFET/PA, órgãos do MEC, para atuarem nas disciplinas programadas nos cursos de graduação da UAB na UnB. Tendo como referência a população-alvo e seu objetivo primeiro. O curso foi organizado com 420 horas de estudos/trabalhos, desenvolvido online no Ambiente Virtual de Aprendizagem, distribuídos em 10 (dez) Módulos de Ensino, sendo o último a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), voltados à formação continuada. O objetivo foi proporcionar aos cursistas uma diversidade de recursos facilitadores de práticas educativas, em sistemas híbridos de ensino, contando com a plataforma Moodle como mídia integradora.

O sistema de tutoria nos encontros presenciais foi definido como o trabalho de planejamento e acompanhamento pedagógico dos tutores e dos professores autores, compreendendo a organização, a sistematização e o desenvolvimento de estratégias de ensino para favorecer o processo de construção colaborativa do conhecimento. A atividade coordenada permitiu fazer, conjuntamente, a orientação para o projeto de criação e o desenvolvimento das disciplinas em todas as suas etapas. Com a preocupação de articular a ação das tutoras com os professores autores, coordenação de curso e de tutoria foi proposta a capacitação inicial das tutoras que totalizou 33 horas, de formação antes do início do curso. Contemplou-se como foco principal a missão da UAB, a proposta do curso, a exploração da plataforma *Moodle*, a estrutura dos nove módulos que compunham o curso, com a panorâmica das disciplinas/módulos apresentadas pelos seus respectivos professores.

A formação continuada dos tutores online foi organizada e incrementada em três grandes encontros: antes do início do módulo (duas semanas antes da sua abertura), no meio do desenvolvimento das atividades do módulo (para identificar

as dificuldades, problemas em relação ao tempo, dinâmica das atividades e reprogramar a conclusão do módulo) e ao final do módulo (alunos que estavam em atraso com as atividades, reavaliação das atividades e problemas a serem superados). Vale ressaltar que, nessa fase, o grupo de tutoras se encontrava e explorava o AVA com a supervisão dos professores autores, contando com a presença e o apoio das coordenações do curso e da tutoria.

A consecução do planejamento didático relacionado à tutoria foi estabelecida, considerando o número total de cursistas previstos, no caso 200 participantes e a organização das disciplinas/módulos. Frente a esse quadro, discutiu-se a viabilidade que as turmas fossem mantidas do primeiro ao penúltimo módulo (IX) com o mesmo tutor online. Neste curso, atuaram seis tutoras, com a definição de 35 alunos por turma. A configuração dos profissionais envolvidos neste curso, englobando professores autores e supervisores, tutores (a distância e presenciais), assistente pedagógica, coordenadora de tutoria e coordenadora de curso, além do administrador da plataforma *Moodle*.

O quadro de profissionais envolvidos com o curso integravam doutores e mestres de várias áreas de conhecimento (Educação, Psicologia e Sociologia), demonstrando a diversidade de saberes e de áreas de atuação, além de graduados em Pedagogia e Especialista em Educação e técnico em informática. Essa composição permitiu a fluidez tanto dos conteúdos como do acompanhamento e sistematização das atividades propostas, na medida em que o curso abordava uma diversidade de temas envolvendo a educação a distância, considerando a perspectiva histórica, sociológica e educacional, assim como aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem tanto no que diz respeito à assimilação dos conteúdos, à práxis, o manejo e o reconhecimento do ambiente virtual.

É importante enfatizar que o papel da coordenação geral do curso era acompanhar tanto no espaço virtual, quanto nas ações presenciais de organização pedagógica e de acompanhamento das ações de orientação dos professores-autores, realizadas pela coordenação de tutoria que acompanhava as intervenções e o desenvolvimento das atividades dos tutores a distância. Para tanto, foram realizadas reuniões mensais presenciais programadas, com professores autores, tutores a distância e ainda os tutores presenciais, além do administrador da plataforma, para dar provimento às demandas

específicas identificadas no acompanhamento dos alunos. Dentre as atividades previstas com os professores autores do curso tivemos a reunião mensal sobre o desenrolar das atividades do curso, com as avaliações dos cursistas sobre os módulos, suas dificuldades, para atender demandas registradas e prevenir situações que pudessem provocar evasão dos alunos.

Nesse sentido, a coordenação de tutoria, em articulação com a coordenação geral e integrada com os professores autores do módulo, era diretamente responsável pela supervisão das tutoras no tocante às atividades, dificuldades de comunicação com os cursistas, problemas na plataforma, entre outros que poderiam interferir no bom andamento do processo de tutoria.

Assim, a organização didático-pedagógica do curso não se restringia apenas aos momentos dos encontros, mas, em todo o processo que transversalizava o curso, no sentido de assegurar o eixo de formação em EaD e a proposta de uma educação propositiva, proativa e criativa, reconhecendo que a mediação pedagógica é imprescindível para fomentar a tecnológica. Essencialmente, que em um curso em EaD, o conteúdo, atividades e materiais, bem como sua concepção não podem se restringir à mera transmissão de informações, ou repetição de um modelo a ser seguido, como postula Omodei, Oliveira, Souza e Santos (2016), potencializando uma aprendizagem ativa e a exploração do conteúdo de forma prática.

3. Organização metodológica: diversidade de apoio e espaços de produção de conhecimento

É certo que por se tratar de curso destinado à formação de profissionais para atuarem em EaD, mais especificamente, na UAB (Universidade Aberta do Brasil, Universidade de Brasília), a preocupação com a metodologia não poderia ser um aspecto a ser ignorado, por isso foi priorizado o AVA e o espaço da plataforma como ambiente de aprendizagem de contínua e trocas de saberes, experiências, conteúdos, bem como de expectativas, de desejos, de dissonância, de tensões e de mediações. Essencialmente, um espaço de construção colaborativa, integração entre os cursistas e tutores online, e de formação de profissionais críticos, éticos, e côncios de seu papel na construção de uma EaD de qualidade e

estimulando a valorização dos seus profissionais.

Os professores autores dos módulos concomitantemente no papel de supervisores de suas disciplinas/módulo, ao planejarem o curso, selecionaram ferramentas, recursos e instrumentais para favorecer o seu manejo e o conhecimento teórico-prático, ao incentivar e ao provocar por meio das atividades, a exploração, a aquisição e o domínio das ferramentas. Assim, pedagogicamente planejada, as propostas, como conteúdos específicos do módulo, emergiam no ambiente de circulação de conhecimentos, construções, desafios e superação de problemas e de dificuldades e de proposição, no sentido de emprego, transformação e inovação em sua experiência na EaD.

No caso, a plataforma do curso, *Moodle*, e a organização do AVA, tendo como centro a mediação pedagógica realizada pelos tutores online, não se restringia ao desenvolvimento de conteúdos, atividades e saberes, mas o apoio e a orientação para o manejo das atividades no AVA e de suas ferramentas, constituindo-se em valoroso instrumento de apropriação de conhecimento em relação às mídias, à ambientação e outras demandas vinculadas ao suporte tecnológico.

Os tutores online dedicavam-se vinte horas semanais para acompanhamento de sua turma, atendendo e se comunicando com os cursistas de várias formas: por meio dos fóruns, comunicação coletiva; emprego do e-mail, visando o contato privado com o estudante; ainda fomentando a colaboração, a interatividade, dirimindo dúvida e provocando a articulação teórico-prática, subsidiados pela abordagem crítico-reflexiva. Para Silveira (2014), o processo de tutoria deve provocar intervenções significativas na zona de desenvolvimento proximal, por meio dos recursos tecnológicos, ferramentas e materiais disponibilizados, no interjogo desenvolvimento real e potencial, instigando e reconhecendo a importância do ensino mediado e fomentando a curiosidade e a motivação. Esses preceitos foram discutidos e refletidos nas reuniões de tutoria, também estimulando a ação dos tutores por meio de reuniões coletivas com a coordenação de tutoria e de curso, agendadas previamente, além das organizadas com os professores autores.

As estratégias pedagógicas foram fontes de discussão constante em todos os encontros, sendo retomadas e reorganizadas, se assim fossem necessárias, respeitando o processo de ensino-aprendizagem. Em virtude dessa condição, emergiu

a categoria interação com os professores autores, onde foi assegurada e valorizada a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação e incerteza. Somente, considerando estas condições no processo ensino-aprendizagem, pode-se potencializar o curso, inclusive respeitando e compreendendo o papel do pensamento divergente, o processo de análise, a possibilidade de compor, recompor e transformar o conhecimento, a argumentação de forma complexa e a dúvida, como alavancas importantes para a aquisição do conhecimento (BEAR & et al., 2009). Isso num clima cooperativo, de diálogo aberto e respeitoso, e ainda, de construção colaborativa e de unidade pedagógica.

Na compreensão de que um curso de formação, seja ele se qualquer nível, não pode prescindir do suporte e orientação acadêmica, assim, a secretaria de curso objetivava orientar sobre todas as demandas dos cursistas, professores e tutores, tais como de certificados, documentos, projetos e demais questões relativas ao curso. O papel da assistente pedagógica e a tutora presencial direcionavam suas ações ao acompanhamento de casos especiais, como cursistas que estavam ausentes da plataforma por problemas pessoais, de trabalho e de saúde e outras questões que extrapolavam às relacionadas com o AVA. Desta forma, em conjunto com a coordenação geral e com os professores do módulo, dentro das demandas e do tempo previsto, buscava-se reprogramar as tarefas, as atividades e as formas de avaliação para a reinserção do estudante, no curso, com a colaboração tutor-professor autor e as coordenações de tutoria e do curso.

A acessibilidade e disponibilidade do material didático era um cuidado presente no planejamento da disciplina, de forma a permitir a construção colaborativa do conhecimento e sua transformação culminando com o Trabalho de Conclusão de Curso, sob a supervisão dos professores autores. Todos os materiais eram disponibilizados na plataforma Moodle, permitindo o aluno acessá-lo, imprimi-lo ou baixá-lo para leitura, estudos e pesquisas. Selecionados, organizados e produzidos ou não pelos professores autores, na medida em que havia autonomia do tutor de introduzir materiais complementares que auxiliassem os seus cursistas. Por exemplo, como fazer uma paráfrase ou a preocupação com o plágio no espaço virtual. Contou-se ainda com material produzido pelo Grupo CTAR (Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede, CTAR) elaborado especialmente para o curso, com textos diversificados sobre a CTAR, UAB, história da EaD, linguagens e tecnologias interativas, pesquisa e gestão em EaD_ e que foi disponibilizado impresso

e também online, na plataforma, para acesso, bem como as monografias do IV curso que foram entregues na versão CD-Rom.

No curso foram planejados e realizados três encontros presenciais com a finalidade de articular, discutir e articular as disciplinas/módulos, integrar os professores-autores, os tutores online e os cursistas, bem como a coordenação de tutoria e de curso. Desta forma, o primeiro encontro foi direcionado à abertura do curso, sendo realizado por meio de webconferência, pelo fato dos professores da UnB se encontrarem greve. O segundo, foi realizado no Campus Darcy Ribeiro (UnB) e objetivou além do acompanhamento dos alunos no curso, prepará-los para a elaboração dos Projetos de Pesquisa com vista à elaboração do TCC, além da definição dos orientadores e das temáticas de interesses dos cursistas.

O terceiro e último encontro presencial, de caráter obrigatório foi dedicado à defesa do TCC. Em função das demandas dos cursistas, ele se desdobrou em três momentos, atendendo às excepcionalidades das situações acadêmico-profissionais. Assim, ocorreram encontros presenciais, defesas via webconferência e também por skype, de forma a utilizar a diversidade de oportunidades e de condições dos cursistas e de suas regiões geográficas.

Certamente, a situação da evasão escolar no ensino é fonte de preocupação constante dos educadores, gestores, políticos e pesquisadores. Uma condição que afeta tanto o ensino presencial quanto o ensino a distância. Segundo pesquisa da Abed, no Censo de 2014, (ABED, 2015) a taxa média de evasão no ensino superior a distância fica em torno de 25%, e não foram apontadas taxas superiores a 75%. Uma pesquisa realizada por Bittencourt e Mercado (2014) reitera que no primeiro ano de curso em EaD, há uma média de evasão de 64% , e no segundo 21%, perfazendo um total de 85%, antes dos estudantes atingirem a metade do curso.

Côncios dessa realidade e compreendendo a evasão como fator de múltiplas facetas e que afeta os cursistas na modalidade a distância, o (PPP) do Curso, planejou ações para evitá-la, estabelecendo, a priori, estratégias para tanto, tais como: o primeiro contato com o aluno em vias de evadir do curso era feito e reiterado pelo tutor online; depois de várias tentativas infrutíferas, o nome do cursista era repassado para a tutora presencial com a responsabilidade de fazer novos contatos e tentar possibilitar a volta do cursista à formação, empregando outras formas, como o contato individual

por e-mail e via telefone direto para identificar dificuldades e oferecer apoio para favorecer o seu prosseguimento no curso.

É importante ressaltar que o PPP do curso recorreu à tríade transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização, enfatizada pela integração e interlocução das dimensões pedagógica, didática e metodológica. Como Mello (2011) Oliveira (2013) e Sformi (2015) defendem são três aspectos indissociáveis de um mesmo processo, complexo, múltiplo e diferenciado que visa transformar o conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado, estabelecer parâmetros e o tratamento a ser direcionado ao conteúdo, fazendo-se opções didáticas e metodológicas que orientam a atividade do professor e do aluno, com o objetivo de construir um ambiente de aprendizagem eficaz, de qualidade e de mudanças.

4. Desafios, reflexões e perspectivas: aportes teóricos, paradigmas e propostas pedagógicas

Ao se propor um projeto político pedagógico, a linha mestra se estabelece com as concepções de educação, formação, projeto social de educação e os paradigmas que o balizam, tanto na modalidade presencial como a distância. Mello (2011) reafirma que a proposta pedagógica consiste em um processo de articulação de intenções educativas, onde competências, conteúdos, recursos, meios e materiais se combinam. Assim, é fundamental que ela se desenvolva por meio da transposição didática, afinal as intervenções educativas, as competências e habilidades que são esperadas orientam as escolhas, a organização e a sequência dos conteúdos, assim como das atividades e das formas de avaliação, que se estabelecem sob um dado paradigma e das concepções que norteiam a educação. O intuito da equipe do curso foi reduzir a distância pedagógica entre os atores e assegurar na estrutura metodológica a ordem e as relações entre os conteúdos, sendo transversalizada pela sequência didática tanto no plano vertical quanto no horizontal.

Portanto, a noção de transposição didática (ANDRÉ & HOBOLD, 2013; SFORNI, 2015, TRAVASSOS & GUERRA, 2016) está em íntima relação com as mudanças do conhecimento, perpassando conceitos, experiências e até ações no espaço educativo. Isso significa, como alerta Travassos e Guerra (2016), quando abordam a relação entre transposição didática e praxeologia, que um 'novo fazer' não está somente

interligado a uma relação diferenciada do sujeito com o conhecimento, sobretudo, reconhecendo que o sujeito de conhecimento e saberes se insere em uma instituição e, nela ele pode realizar e experienciar novas práticas pedagógicas. No presente caso, a formação de especialista em EaD, e principalmente para atuar no sistema UAB. Assim, quando a transposição didática e a transposição de praxeologias fazem parte de um mesmo processo, são geradas e emergem novas praxeologias que por sua vez produzem e transformam os saberes, relações evidenciadas por Travassos e Guerra (2016).

É preciso frisar que todas essas propostas estavam estabelecidas e solidificadas no PPP do curso, na sua dinâmica e organização dos profissionais, bem com dos materiais e do AVA, em busca de uma EaD na vanguarda da educação, uma educação voltada para a formação de profissionais conscientes, proativos e engajados na proposta de construção colaborativa do conhecimento, assegurando o acesso, permanência e a transformação do conhecimento científico, tecnológico, interativo, interpessoal e de qualidade.

5. Referências

- AMARARILLA FILHO, P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.41-72, ago. 2011.
- ANDRÉ, M. E. & HOBOLD, M. S. As Práticas de Licenciatura e o Trabalho Docente dos Formadores na Perspectiva de Licenciados de Letras. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 175-198, jan./jun. 2013.
- BEHAR, P. A. et al. Objeto de aprendizagem para Educação a Distância. In: BEAR, P. A, et al. (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 311. p. 66-92.
- BITTENCOURT, I. M. & MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.
- CENSO EAD. BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a

Distância no Brasil. Curitiba: Ibpex, 2015.

MELLO, G. N. Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização.[201-] Disponível em <http://www.virtual.ufc.br>, acessado em 10 de fev 2016.

OMODEI, J. D, OLIVEIRA, E.T., SOUZA, M. B. & SANTOS, V. L. Acessibilidade em objetos de aprendizagem na EaD: uma Análise em um Curso de Especialização. EaD em Foco, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.23-36, 2016.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. Educação e Realidade, Porto Alegre, vol. 40 n. 2 , p.275-297, 2015.

SILVEIRA, C. A. B. Mediação pedagógica e educação a distância: as competências do tutor e a motivação para aprendizagem. ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Florianópolis, 05-08 de agosto de 2014, Unirede.

SOUZA, A. M. S., FIORENTINI, L. M. R & RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.) Educação superior a distância: Comunidade trabalho e aprendizagem em rede (CTAR). Brasília: UnB/FE, 2010.

TRAVASSOS, I. H. S. & GUERRA, R. B. A educação à distância no processo de transposição de praxeologias didáticas, 2016. Disponível em <http://periodicos.ufpa.br>, acesso em 13 de ago 2016.

PERFIL DO ALUNO DE EAD: UM OLHAR PARA REALIDADE SOCIAL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO – CAMPUS SÃO SEBASTIÃO/DF

HUNKA, P. G. ¹, SILVA, L.S.P. ² e ALENCAR, M.O.³

¹Instituto Federal de Brasília, Tutora Presencial - EaD Curso Técnico em Segurança do Trabalho

²Instituto Federal de Brasília, Coordenadora - EaD Curso Técnico em Segurança do Trabalho

³Instituto Federal de Brasília, Coordenador de EaD Campus São Sebastião

E-mail para contato: profa.pavla@gmail.com

RESUMO – *O trabalho tem como objetivo conhecer o perfil dos alunos de ensino a distância do curso subsequente de Técnico em Segurança do trabalho, Campus São Sebastião, do Instituto Federal de Brasília – IFB. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, dados quantitativos e qualitativos. Ainda o trabalho faz uma reflexão sobre a importância do IFB como alternativa para qualificação técnica da comunidade local. De acordo com a análise dos dados, pode-se observar que os alunos do referido curso, em geral, buscam capacitação para entrar no mercado de trabalho e os já inseridos nesse mercado, almejam melhorar sua atuação como profissionais.*

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância, perfil do aluno, aspectos socioeconômicos.

1. INTRODUÇÃO

A modalidade de Ensino a Distância (EaD) vem ganhando destaque como alternativa de estudo, especialmente para indivíduos que não disponibilizam de tempo para frequentar cursos presenciais. Esta modalidade de ensino exige ao aluno uma maior autonomia no processo de ensino e aprendizagem e conhecimento de ferramentas tecnológicas.

Analisando a didática empregada nos cursos de EaD, faz pensar que a relação entre a instituição de ensino, o educador (professor/tutor) e o aluno, não seja tão próxima como acontece no ensino presencial. No entanto, alguns cursos de EaD, possibilitam criar vínculos e conhecer a realidade de cada aluno. E nessa convivência, seja no ambiente virtual ou presencial, é possível identificar suas limitações e potencialidades, seus desejos e perspectivas para o futuro.

Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender a realidade a qual está inserida os alunos de ensino a distância do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, *Campus* São Sebastião, do Instituto Federal de Brasília (IFB), levando em consideração seus aspectos socioeconômicos e identificando as pretensões dos alunos após a finalização do curso.

Além disso, refletir como o IFB contribui para a mudança da realidade social desses alunos.

Para o desenvolvimento do presente trabalho utilizou-se de pesquisas bibliográficas, de dados quantitativos e qualitativos coletados nos encontros presenciais. Após análise, foi traçado o perfil socioeconômico dos alunos, constatando que a maioria reside na Região Administrativa de São Sebastião/DF, em geral são estudantes e profissionais que almejam qualificação profissional e um espaço no mercado de trabalho.

2-REVISÃO DE LITERATURA

No mundo globalizado o mercado de trabalho exige profissionais ainda mais qualificados. No entanto, o acesso à educação muitas vezes é excludente. Entre as causas estão: a carga horária de trabalho excessiva para acompanhar os estudos; a dificuldade no acesso às instituições de ensino de qualidade. O que dificulta ainda mais o ingresso e/ou permanência de alunos em cursos de qualificação, causando prejuízos na formação dos cidadãos, sobretudo, para os que

vivem em comunidades de maior vulnerabilidade social.

Sabe-se que a educação é um direito garantido a todos os cidadãos brasileiros. Analisando sob o ponto de vista da educação a distância, de acordo com o art. 8º da Lei n.º 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é estabelecido que o Poder Público “incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. Ao considerar o referido artigo da LDB, para Bederode e Ribeiro (2015) isso demonstra a importância da modalidade de EaD, viabilizando o acesso à educação aos indivíduos excluídos do processo educacional por residirem distantes das instituições de ensino formais ou por não possuírem disponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula.

Tendo em vista o disposto art. 8º da Lei n.º 9.394/96, o Governo Federal, a partir do Decreto 7.589/2011, institui a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de EaD, no sentido de ampliar e democratizar a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

O curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade de Educação a Distância do IFB está ligado Rede e-Tec Brasil. O objetivo do curso é formar Técnicos de Segurança do Trabalho, com atribuições de: analisar os métodos e os processos de trabalho e identificar os fatores de risco de acidentes do trabalho, doenças profissionais e do trabalho e a presença de agentes ambientais agressivos ao trabalhador, propondo sua eliminação ou seu controle, informando todos os riscos existentes ao empregador e aos trabalhadores (IFB, 2016a).

Os alunos do curso subsequente em Segurança do Trabalho são estudantes que já concluíram o ensino médio. No IFB, o curso está presente nos *campis* de São Sebastião, Brazlândia, Gama, Recanto das Emas, Sobradinho, Samambaia, Taguatinga Norte e Taguatinga Centro. Os alunos estudam a distância, porém vez por semana participam de encontros presenciais, para interagir com os colegas de turma e participarem de atividades de aprendizados e avaliações, com professores e o tutor presencial.

2.1 - A Região Administrativa de São Sebastião/DF.

A Região Administrativa de São Sebastião está localizada,

aproximadamente a 23 km do Plano Piloto – Brasília. No seu contexto histórico, as olarias instaladas em São Sebastião, tiveram papel importante no período de construção de Brasília – com a desapropriação de fazendas, instalaram-se as olarias – e os tijolos foram usados para as construções projetadas por Oscar Niemeyer (ANUÁRIO DF, 2016). No local residiam comerciantes de areia, cerâmica e olaria – hoje muitas dessas olarias foram desativadas. Atualmente encontramos uma população que vive do comércio, da prestação de serviços, da agricultura entre outras atividades. Também está localizada na cidade a Penitenciária da Papuda.

No entorno predominam condomínios de casas do Jardim Botânico, chácaras e propriedades que desenvolvem atividades agrícolas, mas a área urbana está em constante expansão. Com a implantação do Setor Habitacional Jardins do Mangueiral (Programa do Governo Distrital – Morar Bem), a população local aumentou em pelo menos 30 mil habitantes. São Sebastião, segundo o Anuário DF (2016), ainda é formada pelas áreas da Agrovila, do Setor Residencial Oeste, da Vila Nova, de São José, de São Francisco, da Bela Vista, do Residencial do Bosque, do João Cândido Tradicional e do Morro Azul.

Apresenta uma população urbana estimada para 2016, em 100.161 habitantes conforme GDF.CODEPLAN (2016). Desse total 48,18% estão na faixa etária de 25 a 59 anos. Os idosos (acima de 60 anos) correspondem 8,37% da população; A faixa etária de zero a 14 anos totaliza 22,73%. E, conforme o levantamento 46,16% do contingente populacional é nascido no Distrito Federal, enquanto 53,84% são imigrantes, desses 58,27% são naturais do Nordeste.

Tratando-se de educação, foco do trabalho, São Sebastião conta com 24 unidades escolares (20 urbanas e 04 do campo), uma creche conveniada e um centro interescolar de línguas, são instituições do Governo do Distrito Federal - alunos do curso Técnico em Segurança do Trabalho estudam nesse centro interescolar de línguas. As demais unidades escolares são o instituto federal e escolas da rede privada.

Na Região Administrativa as recentes construções irregulares e a expansão populacional, levam as escolas da comunidade a atuarem com capacidade máxima. E, mesmo assim, não conseguem atender a toda a comunidade escolar precisando remanejar estudantes para outras regionais de

ensino. Portanto, São Sebastião necessita de novas escolas e/ou ampliação das existentes para atender a demanda local (GDF, 2016b).

Campus São Sebastião - IFB

2.2 - *Campus São Sebastião - IFB*

O *Campus* São Sebastião fez parte de uma visão estratégica da reitoria do Instituto Federal de Brasília, no intuito da Educação Profissional e Tecnológica, se fazer mais presente no Distrito Federal. Dessa forma, surgiu a necessidade de expansão do Instituto para outras Regiões Administrativas do Distrito Federal, sendo escolhidas aquelas que apresentavam significativo contingente populacional, baixo índice de desenvolvimento socioeconômico e que proporcionasse uma distribuição geográfica do Instituto no Distrito Federal com um alcance abrangente (IFB, 2015).

O *Campus* iniciou suas atividades em agosto de 2011 e até julho de 2015 a unidade funcionou no Centro Ensino Fundamental - CEF Miguel Arcanjo, por meio de uma parceria realizada entre o IFB e a Secretaria de Educação do GDF. Atualmente está em sede própria, localizada ao lado do Centro Olímpico da cidade.

Segundo IFB (2015), após análise dos dados socioeconômicos da região, e por meio de consultas públicas, definiu-se que o *Campus* São Sebastião tinha vocação para oferecer cursos, como: Gestão e Negócios, Apoio Educacional, Ambiente, Saúde e Segurança. Hoje, além desses cursos oferecem Licenciatura em Letras/Português, Licenciatura em Secretariado, cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) em Auxiliar Administrativo e Monitoria Infantil, os cursos técnicos (Secretaria Escolar e Secretariado), Técnicos Integrados ao Ensino Médio e cursos pelos programas Profucionário, Pronatec e EaD.

A sede do *campus* possui uma área total de 26.216m² com 5.939,48m² de área construída. Com uma infraestrutura de biblioteca, laboratórios de química, laboratórios de informática com projetores multimídia, bloco de convivência, ginásio poliesportivo, auditório com 144 assentos, laboratório de multimeios didáticos, laboratório de secretariado/secretaria escolar e laboratório de matemática e um miniauditório com capacidade para 60 pessoas (IFB, 2016b). Assim, a infraestrutura disponibilizada possibilita o desenvolvimento de uma gama de atividades, de educação formal e não formal,

para a população de São Sebastião e do entorno.

3 - Perfil do Aluno do Curso subsequente de Técnico em Segurança do Trabalho – *Campus São Sebastião – IFB*

Conhecer a realidade dos alunos e da comunidade local possibilita planejar estratégias para melhorar a qualidade e aproveitamento dos Institutos Federais nesses lugares. É preciso considerar, que cada comunidade onde estão localizados os Institutos Federais – IFs possuem particularidades nos seus aspectos sociais, econômicos e culturais.

Para realização do trabalho utilizou-se de pesquisa bibliográfica; dados quantitativos, por meio de questionário, aplicado com os alunos frequentadores do curso subsequente de Técnico em Segurança do Trabalho, *Campus* São Sebastião/DF, modalidade Ensino a Distância; e, dados qualitativos por meio de conversas informais com os alunos realizadas no decorrer do curso. Para os dados amostrais, foram aplicados 13 questionários, para um total de 16 alunos que frequentam o curso. Apesar da quantidade amostral, os resultados foram relevantes para o que se pretendia na pesquisa, possibilitando tecer sobre o perfil dos alunos. O questionário foi aplicado em outubro de 2016, durante um encontro presencial.

Iniciando a análise dos dados, identificou-se que a maioria dos alunos reside próximo ao *Campus* São Sebastião- IFB. Entre os alunos pesquisados 85% residem em São Sebastião e 15% no Residencial Jardins do Mangueiral, ver Gráfico 1a. Conforme o Gráfico 1b, no que se refere ao gênero, 62% dos alunos são do sexo feminino, enquanto que o 38% são do sexo masculino. A idade dos alunos varia de 21 até 50 anos.

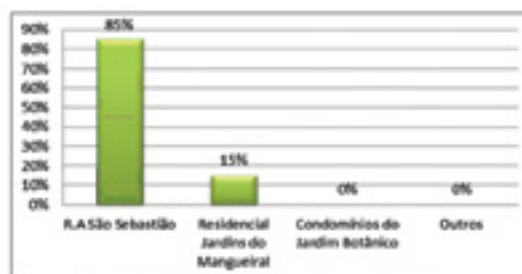
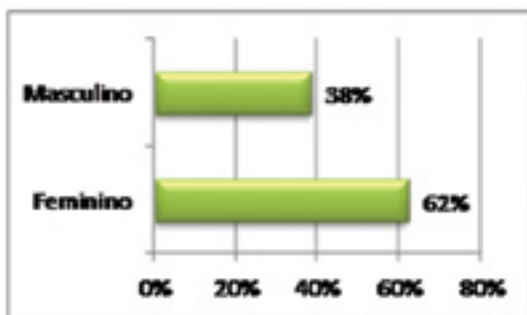


Gráfico 1 – (a) Local de moradia dos alunos;



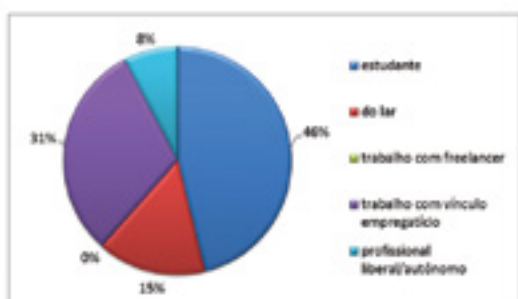
(b) Percentual de alunos por gênero.

O Gráfico 2a aponta que 85% dos alunos concluíram o ensino médio em escola pública e 15% em escola privada. Uma parte dos alunos 38% possui graduação (letras, educação física, administração) e acreditam que o curso técnico pode abrir portas para o mercado de trabalho.

A maioria dos alunos pesquisados ocupa-se apenas com os estudos 46%, seguido dos que trabalham com vínculo empregatício 31%, ainda 8% dos alunos são do lar e 8% profissional liberal, não foi identificado alunos que trabalham com *freelance* ver Gráfico 2b.



Gráfico 2 – (a) Conclusão ensino médio dos alunos;



(b) Tipo de ocupação dos alunos.

A maioria dos alunos entrevistados 38% possui renda familiar entre 2 a 3 salários mínimos; 31% possui renda familiar de até um salário mínimo; 15% com renda familiar entre 3 a

5 salários mínimos e 8 % com mais de 5 salários mínimos, ver Gráfico 3a.

Alguns alunos com a necessidade de gerar renda para suas famílias, quando conseguem entrar no mercado de trabalho, antes de concluir o curso, sentem dificuldade de conciliar as duas atividades e acabam trancando ou abandonando os estudos. Entre as causas está em não conseguir participar dos encontros presenciais. Desse modo, é interessante pensar em oferecer também cursos no período noturno, tanto para Técnico em Segurança do Trabalho quanto para os demais. Para que a comunidade tenha maior aproveitamento nos cursos disponibilizados pelo IFB.

Quanto ao grau de instrução dos pais/responsáveis dos alunos, 39% possuem apenas a alfabetização, 38% o ensino fundamental incompleto, ainda 8% não tiveram oportunidade de estudo (analfabetos) e apenas 15% terminaram o ensino médio, ver Gráfico 3b.

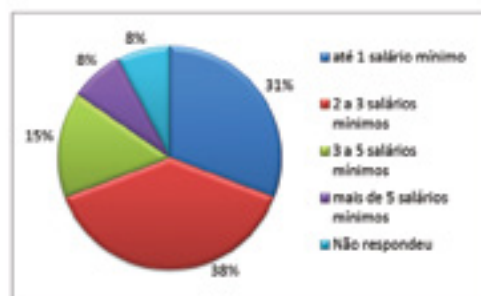
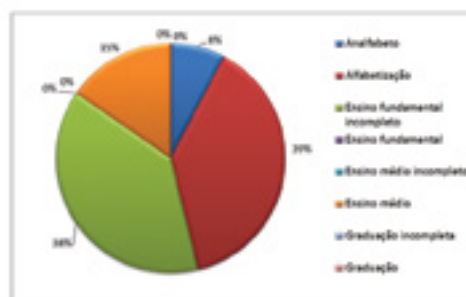


Gráfico 3 – (a) Renda familiar dos alunos;



(b) Grau instrução pais/responsáveis.

Associando a renda familiar dos alunos e o pouco grau de instrução de suas famílias, faz pensar na importância do acesso à educação para transformação de suas realidades sociais e econômicas. Assim, quando perguntado aos

alunos de TST EAD, sobre a importância do IFB para comunidade de São Sebastião, citaram a possibilidade de: “crescimento da educação da população”; “qualificar profissionais, principalmente aqueles com poucos recursos”.

Ainda conforme opinião de alunos, o IFB na comunidade: “É de extrema importância, pois é o único centro de qualificação técnica na cidade e proximidades”; “(...) através dele (IFB) muitos tiveram a oportunidade de se profissionalizar ou melhorar o currículo”.

Dessa forma, é importante que se valorize ainda mais o ensino técnico na comunidade, bem como, ampliar o Ensino a Distância. Segundo dados do GDF/CODEPLAN (2016), o ensino a distância ainda é pouco aproveitado pela população de São Sebastião. Mas, quanto ao acesso da internet: 68,64% da população acessa internet; sendo 46,89%, no computador de casa; 19,99%, no celular; e, 31,36% declararam não acessar a internet.

A pesquisa realizada com os alunos constatou, que 54 % acessa o curso com maior frequência pelo computador de casa e 46% no instituto federal, ver Gráfico 4a. No Campus são disponibilizados dois laboratórios onde os alunos podem acessar durante a semana. Além disso, os alunos participam dos encontros presenciais, uma vez por semana com a tutora presencial, onde os alunos desenvolvem as atividades do curso. E, os professores participam de um encontro a cada disciplina.

De acordo com os dados da pesquisa, quando perguntado sobre o motivo pelo qual o aluno escolheu o curso de TST-EaD, 46% respondeu que deseja trabalhar na área de Segurança do Trabalho, 38% para se qualificar e acrescentar mais um curso no currículo e 16% para complementar conhecimento com a área em que já atua, ver Gráfico 4b.

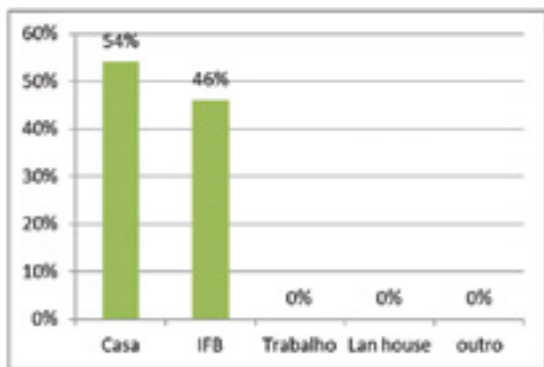
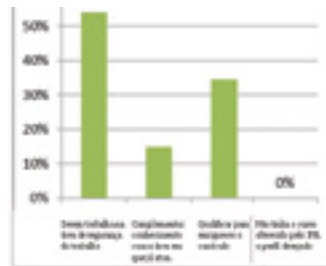


Gráfico 4 – (a) Local mais utilizado para acessar a Plataforma do curso;



(b) Motivo pela escolha do curso de TST-EaD.

Apesar de o curso ser a distância, muitos alunos acham importante além do tutor presencial, ter o professor de apoio nos encontros presenciais. Dessa forma, uma das questões apontadas pelos alunos para melhorar o curso de TST-EaD, é incluir mais a presença dos professores nos encontros presenciais. Somados a isso, fornecer aulas práticas, por exemplo: de técnicas de manuseio de equipamentos de segurança, conhecer a realidade das atividades dos Técnicos em Segurança do Trabalho in loco. Não obstante, apesar do estágio não ser obrigatório no curso, os alunos almejam realizá-lo. Conforme relato de aluna, entre as expectativas para o curso é “conseguir estágio na área e poder colocar em prática os conteúdos”.

Quando perguntados sobre o que esperam do futuro, comentam que entre as metas e sonhos, estão: “conseguir empregos, estabilidade profissional”, “entrar num curso superior”, “melhorar o salário e crescer profissionalmente”, “trabalhar na área através de concurso público”, “conseguir um emprego na área, me dedicar e aprender todos os dias”, “pretendo atuar na área e ser um profissional atuante”, “(...) espero que futuramente possa ser um profissional altamente qualificado na minha profissão”.

Conquistado isso, o IFB cumpre o seu papel disposto na Lei 11.892/08, onde entre os objetivos dos institutos federais é estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão

na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

4. CONCLUSÃO

Diante do exposto, foi possível conhecer o perfil dos alunos do curso de Técnico em Segurança do Trabalho – *Campus São Sebastião* – IFB, na modalidade de educação a distância, especialmente no que diz respeito as seus aspectos socioeconômicos. Do mesmo modo, perceber que o instituto federal por meio de cursos técnicos, proporciona na comunidade a disseminação do conhecimento, qualificando e contribuindo para a inserção do aluno no mercado de trabalho e/ou melhorar a sua atuação profissional. A educação a distância permitiu uma maior democratização da educação, sobretudo, ao aluno que não dispõe de tempo para participar de cursos presenciais. Por outro lado, é preciso pensar em avançar e criar estratégias para garantir ainda mais o acesso e permanência dos alunos nos cursos, bem como, a qualidade do ensino.

5. REFERÊNCIAS

ANUÁRIODF. 2016 – Comércio de São Sebastião abastece Jardim Botânico e Lago Sul. Disponível em: <<http://www.anuariodof.com.br/site/regioes-administrativas/ra-xiv-sao-sebastiao/>>. Acesso em: 29 out. 2016.

BEDERODE, I.R. e RIBEIRO, L.O.M. Arcabouço legal da ead nos institutos federais, uma oportunidade para convergência entre as modalidades de ensino. Em Rede: Revista de Educação a Distância, Porto Alegre/RS, v.2, n.2, 2015. p.186-200. Disponível em: <[file:///C:/Users/Megaware/Downloads/62-384-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Megaware/Downloads/62-384-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 29 out. 2016.

Governo do Distrito Federal- GDF. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. Pesquisa Distrital por amostra de domicílios - São Sebastião - PDAD 2016. Brasília: GDF, 2016a.

Governo do Distrito Federal – GDF. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião. Disponível em: <<http://www.cresaosebastiao.com/sobre>>. Acesso em: 30 out. 2016b.

Instituto Federal de Brasília – IFB. Curso Técnico em Segurança do Trabalho. Disponível em: <<http://ead.ifb.edu.br/index.php/e-tec/seguranca-do-trabalho>>. Acesso em: 29 out. 2016a.

Instituto Federal de Brasília – IFB. Campus São Sebastião. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/saosebastiao/pagina-inicial>>. Acesso em: 29 out. 2016b.

Instituto Federal de Brasília – IFB. Projeto Pedagógico do curso superior de Tecnologia Em Secretariado. Brasília: IFB, 2015. Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/attachments/article/2867/PPC%20Tecnologia%20em%20Secretariado.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016

PACHECO, Eliezer. Os institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

ALMEIDA, R. S. F. ,

Universidade de Brasília

E-mail para contato: rebeccasamaraf@gmail.com

RESUMO – A pesquisa objetiva investigar sob quais condições de trabalho os tutores a distância do sistema UAB/UnB desenvolvem seu trabalho e se apóia na revisão bibliográfica da literatura da sociologia que versa sobre o processo de precarização do trabalho. A coleta de informações para análise foi feita mediante a aplicação de questionário junto aos tutores a distância no ano de 2015 nos cursos de graduação a distância: Pedagogia, Educação Física, Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras, Música e Teatro. Foram preenchidos 123 questionários, representando 86,6% dos 142 tutores que trabalharam no sistema UAB/UnB. Operou-se com a hipótese de que as condições de trabalho dos tutores são pautadas pela precarização.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho, educação, educação a distância, sistema de acumulação flexível e precariedade do trabalho do tutor a distância.

1. INTRODUÇÃO

No contexto do novo capitalismo flexível, formas de precarização da força de trabalho surgem a partir de novas modalidades de contratação salarial, desregulamentação da jornada de trabalho e da instauração de novos modos de remuneração flexível, inaugurando a instalação de um regime de acumulação completamente novo, associado a um sistema igualmente distinto de regulamentação social e política baseado “[...] *na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo* [...]” (HARVEY, 2010, pg. 140).

No Brasil é a partir da década de 1990 que se intensifica o processo de reestruturação produtiva do capital, impulsionadas pela nova divisão internacional do trabalho e pelas formulações definidas pelo Consenso de Washington, desencadeando desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho (ANTUNES, 2011). A partir da década 1990 são intensificadas as ações mais efetivas no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro com vistas a atender as exigências impostas pela reestruturação global da economia (FONSÊCA, 2001), levando a um conjunto de alterações significativas na lógica de organização e gestão (DOURADO, 2010), orientadas para a racionalização do campo educativo, seguindo o receituário da lógica do campo econômico, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (DOURADO, 2002).

Como produto desses ajustes estruturais na esfera

educacional, presenciamos o fenômeno crescente nas sociedades contemporâneas que é a emergência da Educação a Distância (EaD) como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais provenientes das mudanças instauradas pela nova ordem econômica mundial (BELLONNI, 2009) e é nesse contexto que surge em 2005 o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Ministério da Educação (MEC), como uma política pública nacional de formação através do uso da metodologia da educação a distância (EaD) e que tem o objetivo de promover a democratização e interiorização do ensino superior no país. Sua prioridade é a formação de professores da rede básica. O Sistema UAB articula a parceria entre os níveis governamentais federal, estadual e municipal com universidades e instituições públicas a fim de promover a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada (CAPES/UAB).

2. DESENVOLVIMENTO

Com a vertiginosa expansão da educação a distância a partir da década de 1990 no Brasil, tanto na esfera pública e quanto na privada, logramos realizar essa pesquisa de mestrado no curso de pós-graduação em Sociologia na Universidade de Brasília com o intuito de demonstrar se haviam indícios de precarização no trabalho realizado pelos tutores a distância e também ambicionamos traçar o perfil sócio profissional desses trabalhadores. A pesquisa foi realizada através da aplicação de Questionário com perguntas fechadas e abertas no ano de 2015 para os tutores a distância dos cursos de

graduação a distância do sistema UAB/UnB de Pedagogia, Educação Física, Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras, Música e Teatro.

A educação a distância no Brasil emerge nomeadamente a partir da década de 1990, pois a EaD começa a ser concebida num contexto mais amplo dos Projetos Pedagógicos Nacionais e ganha espaço no cenário educacional brasileiro. É em 1996, com nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a educação a distância (EAD) é incluída na legislação educacional, reconhecendo a educação a distância como uma modalidade de educação no artigo 8º da referida lei. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006 com o objetivo de promover 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. A UAB não constitui uma nova instituição para o Ministério da Educação, mas na verdade ela apresenta uma configuração de rede, envolvendo as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que no caso, representam as universidades estaduais, incluídas a partir do segundo edital para a UAB (VIDAL E MAIA, 2010).

Na ponta do processo de trabalho da modalidade pedagógica a distância do Sistema UAB encontra-se o tutor. O tutor a distância se configura como o agente central da mediação entre o conhecimento e o aprendiz nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), desempenhando um papel crucial para uma incursão bem sucedida do aluno no mundo da educação a distância e cujas atividades laborais correspondem justamente aos moldes empreendidos pela flexibilidade dos modos de produção e do trabalho, em função da ausência de reconhecimento dessa atividade como sendo de natureza docente formal, bem como pela inexistência de ordenamentos jurídicos específicos para essa nova categoria de trabalhadores.

Os tutores da UAB/UnB recebem a menor remuneração dentro do sistema UAB através de uma bolsa não acumulável de R\$ 765,00 por mês trabalho e as disciplinas executadas por eles são semestrais, com uma única exceção que permite o acúmulo de bolsas são os dos casos salvaguardados pela Portaria Conjunta Nº 2, de 22 de julho de 2014 que abre o precedente para que estudantes bolsistas de

pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado possam acumular bolsa, juntamente com a bolsa de tutoria na UAB. Nos Editais de seleção de tutores, de responsabilidade de cada curso que realiza a oferta através da educação a distância, são estabelecidos os critérios de seleção, onde todos os deveres dos tutores são apresentados. Interessante ressaltar que o tutor assina um documento chamado “Termo de Compromisso” ao invés de assinar um contrato de trabalho, garantindo a impossibilidade de exigir direitos trabalhistas e de formar vínculo com a instituição.

O trabalho de tutoria à distância sequer é legalmente reconhecido na legislação trabalhista brasileira, já que nem a legislação, nem a doutrina brasileira definiu ou conceituou esse vocábulo e não delimitou com rigor suas abrangências. No Brasil, também não existe legislação específica que abranja todas as particularidades do teletrabalho e como o assunto é relativamente novo, não existe doutrina teórica a respeito das formas de remuneração dos tutores (SCOTTINI, 2012). A atividade de tutoria também não se encontra reconhecida na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil. Portanto, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é imprescindível a flexibilização dos trabalhadores através de direitos flexíveis, de modo a dispor dessa força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor (ANTUNES, 2011).

Iniciamos o questionário de pesquisa com a questão sobre a “categoria sexo” dos investigados e constatamos a presença majoritária de mulheres na tutoria à distância do sistema UAB/UnB, pois mulheres tutoras representam 71% da amostra dos investigados, enquanto que os homens correspondem a 29%. Portanto, temos uma amostra predominantemente feminina, indicando uma tendência nefanda em curso que diz respeito ao papel das mulheres na produção e nos mercados de trabalho, pois novas estruturas do mercado de trabalho facilitam muito a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações em tempo parcial, culminando com a substituição de trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demitíveis pelo trabalho feminino mal pago (HARVEY, 2010).

Segundo Hirata (2011), a precarização do trabalho tem conseqüências diferenciadas para homens e mulheres, pois as mulheres são as mais atingidas pela precariedade do que os homens. Atualmente, as mulheres constituem a maioria no

comércio e nos serviços, e, portanto, a precarização do trabalho que atinge a categoria dos trabalhadores do setor terciário deve ser correlacionada à sua composição sexual. Há uma marcada divisão sexual da precariedade do trabalho, pois as mulheres representam a maioria que ocupam postos nos ramos de trabalho informal, bem como nos trabalhos em tempo parcial, com um número inferior de horas trabalhadas e também níveis mais baixos na escala de qualificação formal (HIRATA, 2011).

Em relação à faixa etária dos investigados, constatamos a prevalência de pessoas acima dos 30 anos, o que representa 83% da amostra. A média de idade manteve-se entre 35 e 40 anos, com 31% dos entrevistados; em seguida estão os tutores entre 30 e 34 anos e tutores com mais de 40 anos, ambas com 26%. Os tutores entre 25 e 29 anos representam 12% dos entrevistados, enquanto os entrevistados cuja idade está entre 20 e 29 anos são apenas 5%. Assim, configura-se um cenário em que o conjunto de trabalhadores em tutoria à distância do sistema UAB/UnB é composto por pessoas cuja idade (maioria acima dos 30 anos) indica que se tratam de indivíduos economicamente ativos e que possuem qualificação para atuarem no mercado de trabalho. O universo de tutores casados é de 59% e solteiros 35%. Os divorciados somam 4%, enquanto os viúvos são apenas 1%. Em relação a autodenominação de etnia, os tutores que se consideram brancos são a maioria com 51%, seguidos pelos tutores pardos 40%, negros 6% e amarelos – etnia asiática – 3%.

Perguntamos aos tutores se eles possuíam alguma atividade formal remunerada, além da atividade de tutoria e entre os tutores investigados foi averiguado que a maioria possui como atividade formal ser professor da educação básica na rede pública 30%, enquanto outros representam 19% dos respondentes afirmaram atuar em atividades diversas, que incluem funcionalismo público municipal, professor do ensino superior privado, prestador de serviço FUB, que possui renda através de bolsa de mestrado e de doutorado, geógrafo, prestador de serviços, consultor de projetos, etc. Os servidores públicos do GDF são 16% dos respondentes, enquanto aqueles que não possuem atividade remunerada com vínculo formal são 12%. A minoria trabalha como autônomo 5%, no setor privado - exceto educação - 4% e são professores da

educação básica na rede privada 3%.

Entre os tutores investigados, no que diz respeito ao grau de instrução predomina-se a especialização *latu sensu* completa 41%. As pessoas com mestrado completo estão em segundo com 25%, seguidas pelas pessoas com mestrado em andamento 13% e com doutorado em andamento 12%. As minorias são representadas pelos tutores com doutorado completo 6%, especialização *latu sensu* em andamento 2% e graduação completa 1%.

A composição da amostra demonstra que os tutores possuem qualificação, haja vista que 41% possuem pós-graduação *latu sensu* e que grande parte dos tutores a distância do sistema UAB/UnB estão vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* e somente 1% possui apenas graduação completa.

Conforme hipótese inicial da pesquisa, já era cogitada a possibilidade de haver a presença maciça de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* no trabalho de tutoria à distância, pois nos editais de seleção para tutores a distância há a exigência de ser vinculado a algum programa de pós-graduação *stricto sensu* sem incorrer na ilegalidade de acúmulo de bolsas proveniente de ser aluno de mestrado ou doutorado com bolsa de tutoria da UAB, conforme Portaria Conjunta Nº 2, de 22 de julho de 2014. Essa questão da preferência por estudantes de pós-graduação *stricto sensu* pode também ser analisada sob dois aspectos. O primeiro, que é o mais evidente, relaciona-se à dificuldade de recrutamento de mão de obra qualificada, que pudesse minimamente assegurar a qualidade do ensino ofertado nas disciplinas de graduação à distância com uma remuneração mensal nada atraente de R\$ 765,00, que atualmente representa menos que o salário mínimo no Brasil que é de R\$ 880,00.

Segundo Harvey (2010), o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, sendo que todas essas modificações são acompanhadas por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional.

Segundo Mendes (2012), os documentos de criação da UAB já indicavam uma clara flexibilização nos requisitos dos profissionais que coordenariam e conduziram os cursos na modalidade a distância, onde três aspectos contidos nesses materiais podem ser destacados: a não menção ao tripé ensino, pesquisa e extensão como condição central da formação universitária; a possibilidade de exercício docente nos cursos sem uma previsão de professores com titulação, como a exigida nos cursos presenciais; e, a mais grave, a indicação de que o vínculo dos profissionais que atuam em cursos a distância poderia ocorrer por meio de bolsas e não por contrato formal de trabalho.

Nesse contexto, universidades e institutos travam um processo de competitividade feroz, onde o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas (HARVEY, 2010, pg. 151), e, portanto, contextualizamos essa estratégia de arregimentação de mão de obra com elevado grau de instrução pela UAB/UnB a custos execráveis nesse contexto.

Como a quantidade de tutores da amostra que respondeu que sua atividade formal é como professor da rede básica de ensino, optamos por realizar um cruzamento entre as variáveis para indicar o percentual dentre os investigados que responderam serem professores e distinguimos o percentual de professores da rede pública dos da rede privada em atuação na UAB/UnB e chegamos ao resultado que a esmagadora maioria dos professores pertencem a rede pública de ensino 90%, enquanto que apenas 10% são professores na rede privada.

Quase metade dos entrevistados 45% possuem uma renda mensal entre R\$3.941 e R\$7.880. Os próximos três grupos de renda possuem uma percentagem próxima: quem ganha entre R\$789 e R\$2.364, que representa 17%, quem ganha entre R\$2.365 e R\$3.940 16% e quem ganha acima de R\$7.881, com respectivamente 16%. As pessoas que ganham até R\$788,00 mensais representam 5% dos entrevistados.

Assim, a partir dos indicadores fornecidos pelas variáveis que se referem a atividade formal remunerada e renda mensal total respectivamente, onde a maioria dos respondentes de nossa amostra afirmaram ser professores da rede básica representando 33% dos respondentes (distribuídos entre 30% de professores da rede pública e 3% da rede privada), bem como a maioria representada por 45% dos tutores afirmaram possuir uma renda mensal estimada entre R\$ 3.941,00 a R\$ 7.880,00, podemos afirmar que o trabalho de tutoria à distância representa somente um “bico” para esses trabalhadores. Portanto, se advogamos ao longo desse trabalho que a reestruturação produtiva no mundo do trabalho atinge concretamente as condições objetivas de contratação de força de trabalho, nossos dados permitem agora asseverar que no caso do trabalho em tutoria à distância do sistema UAB/UnB representa somente um “bico” para a maioria dos tutores e que isso resulta numa intensificação do exercício do trabalho e no aumento da jornada desses indivíduos.

Vasapollo (2005) elucida que novos tipos de trabalho

autônomo que aparentam ser independentes vêm sendo criados, mas que em verdade, esses novos tipos de trabalhos representam a nova fronteira do trabalho assalariado pós-fordista, que se evidencia através da tendência da crescente promoção de realização de atividades de trabalho atípico, sobretudo, na alta-estação, nos setores de agricultura e turismo, no setor de transportes e nas telecomunicações, nos serviços em geral. Entre as denominadas formas atípicas de trabalho, existe a prestação de serviço ocasional, que se estabelece numa forma de contrato em que o trabalhador executa concomitantemente um serviço de natureza autônoma e/ou liberal, em que não ocasiona nenhum vínculo empregatício e em completa autonomia organizativa e operativa, bem como nesse tipo de contrato não vigora a inscrição da Previdência Social.

Portanto, a diminuição de postos de trabalho efetivos e estáveis não está diretamente vinculada somente a um processo mais amplo de precarização, mas principalmente, a um processo de atividades flexibilizadas e intermitentes, que supera o mercado de trabalho e se impõe como modalidade da própria vida cotidiana (VASAPOLLO, 2006), fenômeno este que se apresenta nitidamente através do trabalho em tutoria à distância no sistema UAB/UnB.

A fim de averiguar se os tutores acumulavam mais de uma atividade profissional com o trabalho na educação a distância, questionamos quais as atividades que eles realizavam além da tutoria à distância e o percentual de tutores que estudam, além de trabalhar na educação a distância e em outras atividades profissionais é a maior percentagem 44%. Há também aqueles que trabalham com a educação a distância e em outras atividades profissionais 37%. É possível problematizar o fato de tantos tutores estarem realizando outra atividade profissional, além da tutoria. Os tutores que trabalham apenas na educação a distância representam somente 18% dos respondentes. Nesse grupo, verifica-se aqueles que trabalham e estudam 16% e aqueles que apenas trabalham na educação a distância 2%.

Em casa é onde os tutores respondentes mais realizam suas atividades de tutoria 78%. O que levanta a questão sobre um lugar apropriado a eles e disponibilizado para a realização dessas atividades, bem como o impacto que pode ser causado sobre a vida familiar desses trabalhadores, e, em especial no caso das tutoras mulheres, haja vista que por se tratar de um trabalho com jornada flexível e predominantemente

domiciliar, pode provocar grandes dificuldades de administrar tempos de trabalho e não trabalho. O segundo local mais escolhido é o trabalho 18%, seguido por outros locais 2% – que incluem o polo de apoio presencial e a rua através do celular. O lugar menos utilizado é a faculdade 2% e, portanto, temos a indicação evidente que o tempo de trabalho “extra” invade não só o tempo de não trabalho, mas culmina com um preocupante acúmulo de “trabalhos” que não encontra fronteiras de delimitação em relação às outras esferas da vida desses indivíduos.

Ainda sobre a realização da atividade de tutoria, a maioria dos tutores respondentes 54% utiliza a noite para realizar as atividades de tutoria. A manhã está em segundo lugar com 27%, seguida pela tarde 19%. Assim, através dessa variável do horário mais utilizado para realizar a atividade de tutoria à distância podemos reforçar o argumento anterior que trata do não estabelecimento de limites entre tempos de trabalho e não trabalho, haja vista que 54% da amostra de tutores indicam utilizar com maior frequência o período noturno, ou seja, horário não comercial.

3. CONCLUSÃO

Assim, quando afirmamos que o trabalho do tutor a distância é precário, deve-se ao fato de que se compreende por precarização social do trabalho um processo que se instala a partir das esferas econômica, social e política e apresenta uma institucionalização da flexibilização e da precarização moderna do trabalho, e, que atualmente, renova e reconfigura a precarização histórica e estrutural do trabalho a partir da justificativa da necessidade de adaptação aos novos paradigmas produtivos globais (DRUCK, 2011). Vasapollo (2006), também nos auxilia a compreender as variações dadas ao conceito de “Flexibilidade”, pois este pode se apresentar sob a forma de flexibilidade salarial, de horário ou funcional (ou organizativa). Portanto, contrariamente aos discursos otimistas que advogam em favor da flexibilização, constata-se que ela não representa a solução para aumentar

os índices de ocupação, mas ao contrário, representa uma imposição aos trabalhadores para que aceitem salários reais menores e em piores condições de trabalho. E é justamente nesse contexto de “flexibilização”, em que vigora o pós-fordismo, que emergem novas formas de trabalho no qual a difusão de trabalho precário e sem garantias vêm crescendo em progressão geométrica em escala global (VASAPOLLO, 2006).

4. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____; DRUCK, Graça. A terceirização como Regra? Revista TST. Brasília, v. 79, nº 4, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- _____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil – UAB.
- _____. Portaria Conjunta Nº2 (CAPES e CNPq), de 22 de julho de 2014, sobre bolsas dos tutores da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
- DAL ROSSO, Sadi. A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu. São Paulo: LTr, 1996.
- DOURADO, L. F. Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle? Trabalho apresentando no I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, em Elvas, Portugal, no Colóquio Gestão,

Dal Rosso (1996, pg. 26), elucida que tempo de trabalho pode ser compreendido como o “espaço de tempo que as pessoas empregam nas ações destinadas a ganhar a vida, seja sob a forma de trabalho autônomo ou heterônomo, dentro de qualquer relação social que seja”. Portanto, tomamos aqui o sentido de tempo de trabalho conforme utilizado por Dal Rosso (1996), em que seria o tempo utilizado para produzir a própria subsistência e tempo não empregado em trabalho, denominamos como tempo de não trabalho, ou seja, o tempo disponível fora da jornada gasta no emprego em que “não trabalho é o tempo fora da compulsão de ganhar o pão cotidiano” (DAL ROSSO, 1996, pg. 26).

financiamento e controle social do ensino superior, em 29.04.2010.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DRUCK, G. A. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?. In: *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

FONSÊCA, Fábio. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maria; PEREGRINO, Yara Rosas... [etal]. *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João pessoa: editora universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 20º ed., 2010.

HIRATA, Helena. A Precarização e a Divisão Internacional e Sexual do Trabalho. *Sociologias* Porto Alegre, ano 11, n. 21, p.24-41, jan./jun. 2011.

MENDES, Valdelaine. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. *Belo Horizonte. Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 103-132, jun. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000200006&script=sci_arttext>. Acesso em julho de 2015.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do trabalho pedagógico na educação a distância. In ____; ROBEIRO, L.R.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.). *Polidocência na Educação a Distância: Múltiplos Enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SCOTTINI, Debora Tiemi. Aspectos trabalhistas na educação a distância. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11656>. Acesso em junho de 2015.

VASAPOLLO, Luciano. O Trabalho Atípico e a Precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, R. (org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. A Precariedade como Elemento Estratégico Determinante do Capital. *Pesquisa & Debate. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política*. São Paulo, volume 16, número 2(28), pp. 368-386, 2005.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. *Introdução à Educação a Distância*. Rds, 2010.

SABER MUSEU: FORMANDO PROFISSIONAIS NA ÁREA MUSEOLÓGICA

FONSECA, M. P. ¹, OLIVEIRA, C. M. R. ², ALMENDRA, R. S. ³, e PAULA, D. O. de ⁴.

¹Instituto Brasileiro de Museus

²Instituto Brasileiro de Museus

³Instituto Brasileiro de Museus

⁴Instituto Brasileiro de Museus

E-mail para contato: comuse@museus.gov.br

RESUMO – *O Instituto Brasileiro de Museus encontrou na educação a distância uma alternativa para atender demandas de capacitação na área museológica e, desde 2015 trabalha para customizar e consolidar uma plataforma de ensino a distância Moodle para que possa oferecer cursos com temas da área e seja, também, uma ferramenta de gestão das ações educativas dos museus brasileiros.*

PALAVRAS-CHAVE: museu; educação a distância; formação profissional; Instituto Brasileiro de Museus - Ibram;

1. INTRODUÇÃO

Museus são espaços múltiplos, que permitem uma troca constante de conhecimentos, experiências e vivências. Ao entrar em um museu, somos tomados por um universo de sensações e expressões que nos ensinam mais sobre o mundo em que vivemos. Educar: eis uma dimensão e um compromisso dos museus!

A educação é um processo que ocorre em todos os espaços do museu. Basta atravessarmos a porta de entrada e já estamos diante de grandes possibilidades de troca, descoberta e aprendizagem. Tendo como referência o patrimônio cultural e tudo o que envolve a sua construção e sua reconstrução, o processo educacional nos museus deve ocorrer de forma ampla e diversificada, abrangendo toda a pluralidade de visitantes que recebe.

Dessa forma, a educação museal é constituída por práticas e processos educativos não formais que, na relação entre os sujeitos sociais, a memória e os bens culturais musealizados e passíveis de musealização, contribuem para a construção e a preservação da identidade partilhada por um grupo, comunidade ou sociedade, valorizando-os na diversidade.

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e

burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005).

1.1. Oficinas presenciais e as transformações do campo museal brasileiro

O fato de que os museus sejam reconhecidos por sua função educativa que se beneficia de uma experiência de imersão, proporcionada pelo espaço do museu, seguramente fez com que o Departamento de Museus e Centros Culturais, o DEMU, escolhesse a realização de oficinas presenciais como forma de disseminar os conceitos e as práticas esperadas de uma nova museologia. Assim, entre 2003 e 2008 o DEMU realizou 391 oficinas, que trataram de 14 temas pertinentes ao campo museal. Para isso, foi fundamental o engajamento de profissionais do campo, deslocando-se por todo o território nacional para oferecer cursos intensivos de até três dias de duração. Tal comprometimento, aliado à disponibilidade de recursos para remuneração dosicineiros e emissão de diárias e passagens, além de outras despesas para a articulação com instituições museais e secretarias de cultura de estados e municípios, propiciou o aumento progressivo dessa oferta

de capacitação está expresso na figura 1 a seguir.

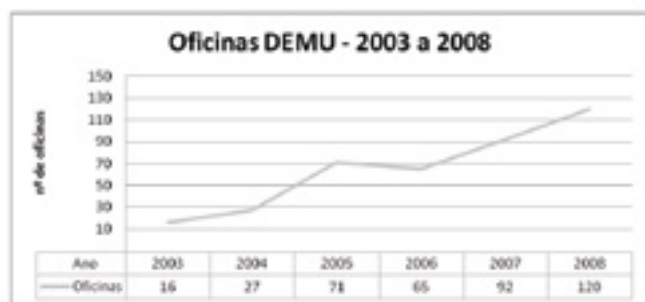


Figura 2 - Oficinas realizadas pelo Ibram no período de 2003 a 2008.

As condições adversas para a realização que, a princípio foram encaradas como desafios, terminaram por se constituir em obstáculos. O mais decisivo foi a impossibilidade de contratar o mesmo oficineiro para realizar muitas e sucessivas oficinas. Essa prática foi questionada pelo Tribunal de Contas da União – TCU e revelou uma das limitações do campo museal: o número reduzido de profissionais da área, uma vez que, até então, havia apenas dois cursos de museologia no Brasil, um na Universidade Federal da Bahia – UFBA e outro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Era difícil atender à recomendação do TCU e, ao mesmo tempo, manter o ritmo de oferta de oficinas. Para tanto, tentou-se ampliar o cadastro dos oficineiros, incluindo estudantes de museologia e outros profissionais que já atuavam nos museus, o que fez emergir mais uma fragilidade. As ementas das oficinas haviam sido redigidas de forma bastante ampla e não havia material instrucional de referência para os oficineiros. Isso deu margem a diversas interpretações da mesma ementa, resultando praticamente em oficinas diferentes. Além disso, as restrições orçamentárias dificultaram a remuneração dos oficineiros e a emissão de diárias e passagens.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO SOLUÇÃO: A PLATAFORMA SABER MUSEU

O uso de ferramenta virtual surgiu como solução para superar as principais limitações que haviam dificultado a

continuidade da oferta de oficinas presenciais: falta de recursos para o deslocamento dos oficineiros, ausência de material instrucional de referência e impossibilidade de estratégias para a certificação de multiplicadores. Precisávamos então um novo projeto para articular, divulgar, coletar informações, disponibilizar materiais didáticos e realizar parcerias para atender a demanda por formação na área museológica.

A equipe encontrou na Educação a Distância – EaD a alternativa para alcançar esses objetivos iniciais. Para isso precisaríamos formar um sistema administrativo com componentes organizacionais essenciais da gestão. Segundo Aires (2009), esse sistema precisa contar com equipes multidisciplinares, recursos materiais, físicos e financeiros e procedimentos básicos da articulação institucional interna e externa. A base desse sistema são os *serviços de apoio ao cursistas*, referentes às orientações gerais quanto à inscrição, à certificação, acesso à plataforma dentre outros. O *desenvolvimento e produção de materiais*, no planejamento e seleção dos recursos didáticos a serem utilizados, tanto relativo ao desenho pedagógico concebido, incluindo o conteúdo, as estratégias e objetivos de ensino.

Por fim, a *mediação tecnológica* na seleção de uma tecnologia que será utilizada para mediar o processo de comunicação. Para isso, compreendemos que o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, seria essa escolha, levando em consideração que

um AVA pode ser compreendido como um software produzido com a finalidade de gerenciamento da construção de aprendizagem via web. Existe, atualmente, uma diversidade desses ambientes disponíveis no mercado. Um software dessa natureza pode ser produzido por instituições públicas ou privadas com uma concepção filosófica livre ou proprietário. Considerando seus princípios filosóficos, o software livre não significa “não-comercial”, mas a liberdade de uso e de modificação. (Aires, 2009, p. 253)

Para Wagner, Herrlein e Medeiros (2003), o AVA oferece cinco importantes instrumentos para a processo de formação:

área criada em 2003 no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

(I) gerenciamento e armazenamento de material didático; (II) organização da área de trabalho do curso; (III) gerenciamento do sistema, para monitorar cadastro dos estudantes; (IV) disponibilização de ferramentas interativas; (V) acompanhamento da evolução do estudante. Optou-se, assim, por instituir o software livre e gratuito *Moodle*, para que fosse possível ao mesmo tempo ofertar cursos a distância e gerenciar as ações de formação presenciais do Instituto, podendo, então, gerar dados importantes para a gestão do órgão.

O projeto teve início com a definição do público do Programa Pontos de Memória, do próprio Instituto e tinha como intuito construir um instrumento que permitisse promover, por meio da articulação em rede, a difusão de bases metodológicas dos Pontos de Memória e a capacitação de multiplicadores para atuar em ambientes articulados e integrados nas áreas de Memória e Museologia. A instalação do *Moodle* e sua customização, conforme figura 3, requereu a contratação e consultores que trabalharam os conteúdos das oficinas ofertadas presencialmente no âmbito do Programa.



Figura 3 – Identidade visual do AVA Saber Museu no *Moodle*

Para que o Saber Museu fosse implantado em 2015 e 2016 foi realizado seu projeto piloto, com oferta de cursos a distância e presenciais para testar a plataforma e a capacidade da equipe.

Esse projeto piloto se iniciou com um Seminário de Formação de Tutores em 10 e 11 de setembro de 2015, seguido de dois cursos a distância: Museu, Memória e Cidadania e Inventário Participativo de Referências Patrimoniais com uma carga horária de 30 horas-aula distribuídas em 5 semanas. Participaram dessa etapa 11 representantes de Pontos de Memória que, como pré-requisito, deveriam apresentar facilidade com ferramentas virtuais e que já ter realizado os referidos cursos presencialmente. Somou-se a este grupo, 9

servidores do Ibram interessados em se capacitar para ministrar os cursos à distância como tutores. Em outubro do mesmo ano, sem o caráter de formação de tutores, oferecemos os mesmos cursos para em três turmas para 75 pessoas. Os tutores desses cursos foram os próprios servidores do Ibram capacitados anteriormente.



Figura 4



Figura 5

Seminário de Formação de Tutores realizado em Brasília, setembro de 2015.

Como resultado, mesmo com poucos recursos financeiros, foi possível estruturar um programa com a participação de todos os departamentos do Ibram, implementar um projeto piloto e avaliar a capacidade técnica de seu sistema

Anacrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

administrativo. Além disso, trabalhou-se paralelamente na criação de um novo nome e identidade visual da plataforma de ensino, na customização do ambiente virtual e na oferta de 5 turmas de dois cursos a distância.

Após a oferta dos cursos, foi feita a avaliação tanto por parte dos cursistas, dos tutores como da equipe da Coordenação. Viu-se, então, a necessidade de adequar os conteúdos com uma linguagem menos acadêmica e diminuir a carga de leitura. Outro ponto importante foi a necessidade de realizar parcerias para oferta de cursos. Afinal não era sustentável que os próprios servidores atuassem como tutores sem uma gratificação especial para isso e que o tempo gasto para essa atividade acabava por sobrepor as de suas responsabilidades.

O acompanhamento tutorial ou tutoria assume um papel central no sistema de EaD. Acompanhar os estudantes, mediando o processo de aprendizagem constitui uma das funções principais desse subsistema. Implica, também, orientar os alunos com respeito ao material e os procedimentos pedagógicos, além de motivá-los, evitando a evasão. O tutor não será, portanto, um arremedo de professor do ensino presencial e sim um mediador da aprendizagem do estudante e da permanência do aluno no sistema. (Aires, 2009, p.254)

Outro ponto nevrálgico era o estabelecimento de um suporte técnico e uma equipe com dedicação exclusiva para administrar a plataforma *Moodle*.

A implementação de programas de formação ou cursos a distância pressupõe, também, uma sistemática de acompanhamento, cuja finalidade é a de viabilizar o alcance dos objetivos propostos. Esse componente da gestão de sistemas de EaD, articulado ao processo de planejamento requer a elaboração de um plano específico pela instituição, segundo definições prévias das atribuições, características e competências de cada subsistema e atores responsáveis (Aires, 2009, p.250)

No ano de 2016, foi testada uma segunda fase do projeto piloto, que era mais voltado à secretaria de cursos presenciais realizados pelo instituto. A descrição dos cursos realizados se apresenta na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Cursos presenciais realizados em 2016 com a gestão pela plataforma Saber Museu

Nome	Público	Local	Participantes	Data	Horas-aula
Museus Indígenas, Museus e Universidades Participativas	Estudantes Indígenas de UNB	UNB em J. Pádua - DF	20	1 a 9 de abril	24 horas
Segurança em Museus	Segurança de Cursos que atuam no âmbito da exposição do Toldo Etdio	Centro Cultural em Brasília DF	20	28 de abril	7 horas
Museu, Museus e Cultura Afro-brasileira	Práticas de Museus com uma temática	Brasília em Brasília DF	23	20 a 22 de abril	20 horas
Museus Indígenas, Museus e Cultura Digital	Práticas de Museus e cultura com uma temática	Brasília em Brasília DF	23	20 de maio a 2 de junho	20 horas
Museu, Museus e Cultura Afro-brasileira	Ações realizadas por edital realizado pelo Sistema Estadual de Museus	Cursos semi-presenciais em Florianópolis/SC	23	20 de agosto a 22 de novembro	20 horas

O Saber Museu configura-se, portanto, como uma alternativa interessante e bastante produtiva de capacitação de profissionais de museus, pessoas atuantes na área e outros interessados. Conforme foi apontado nos debates do Programa Nacional de Educação Museal – PNEM, a demanda por capacitação desses profissionais é grande e necessária. Dessa forma, encontrou-se nas tecnologias da Educação a Distância uma maneira mais viável de atender os profissionais de museus espalhados por todo o país, com cursos temáticos que abarcam suas necessidades de conhecimento prático e teórico na área de museus.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos órgãos do Governo Federal têm encontrado respostas para as suas grandes demandas de capacitação no uso da Educação a Distância. Essa modalidade educacional, que alia a economicidade a um grande alcance geográfico.

Nesse sentido, as políticas relacionadas com a qualificação dos recursos humanos merecem o máximo interesse e exigem que os processos educacionais sejam caracterizados por sua continuidade e atualização permanentes, renovando e estendendo os conteúdos ao longo de toda a vida das pessoas.

Profissionais de renome, organismos internacionais, órgãos governamentais e a experiência desenvolvida ao nível da educação de adultos mostram,

cada vez com mayor evidencia la incapacidad de los sistemas educativos formales para responder a necesidades masivas, diversificadas y dinámicas de formación, capacitación y calificación de las personas adultas, características que hoy necesariamente la educación debe

tener (CABRERA, 1997, p. 43)

A Educação a Distância vem se tornando cada vez mais presente em nosso país, conquistando grandes espaços nos ambientes acadêmicos e corporativos. O Ministério da Educação e o Governo Federal reconhecem este crescimento da EaD estimulado pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação e, nos últimos anos, têm colocado essa modalidade de ensino na pauta de debate.

4. REFERÊNCIAS

AIRES, C. J. e LOPES, R. G. de F. Gestão na educação a distância. In: Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Org.: Amaralina Miranda de Souza, Leda Maria Rangearo Fiorentini e Maria Alexandra Militão Rodrigues. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

CABRERA, M. C. de L. Educación a Distancia: Reflexiones sobre algunos de sus topicos. In: Perspectivas da Educação a Distância: América Latina, Seminário de Brasília, 2007/ Secretaria de Educação a Distância. – Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. 2005. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional / aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em 08 de novembro de 2016.

WAGNER, P. R., HERRLEIN, M. B. P.; e MEDEIROS, M. F. de. Perspectivas no uso de uma ferramenta gerenciadora de ambientes de aprendizagem. In: Educação a Distância - cartografias pulsantes em movimento. Org.: MEDEIROS, M. F. de. e FARIA, E. T. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

UMA CRÍTICA À CRÍTICA À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O DETERMINISMO DE HUBERT L. DREYFUS EM DESFAVOR DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

SILVA, C. N. N da,

Instituto Federal de Brasília, Campus Gama.

Doutor em Ciência da Informação

E-mail para contato: claudio.silva@ifb.edu.br

RESUMO – *Este trabalho tem o objetivo de desconstruir os argumentos apresentados por Hubert L. Dreyfus em sua obra “A Internet”, que desqualificam a educação a distância (EaD) como estratégia inovadora da educação. Para tanto, são utilizados diversos autores considerados indispensáveis para a compreensão da importância e validade da EaD na sociedade atual. Conclui que a crítica de Dreyfus é carregada de preconceito e que sua visão sobre educação a distância desconsidera seu potencial inovador e sua contribuição para o enfrentamento de diferentes problemas próprios da educação geral.*

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância, Dreyfus, crítica.

1. INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) é uma “categoria educativa” que tem servido a diferentes (e até antagônicos) propósitos. Tal categoria deve ser pensada em seu contexto social, político, econômico e, sobretudo, educacional. Isso significa dizer que, qualquer tentativa de isolá-la de tais determinantes é, uma atitude pautada por uma desonestidade intelectual consciente.

Nessa perspectiva, da mesma forma que pode se converter em um instrumento de democratização do acesso à educação, a EaD pode também se colocar a serviço de processos que a mercantilizam; se por um lado favorece a interação, permitindo que pessoas, em diferentes situações de tempo e espaço tenham contato e interação, também pode significar uma condição de afastamento, isolamento e bloqueio entre o virtual e o real. Assim, a educação a distância, como também a educação de modo geral, não pode ser tomada nem como uma panaceia para todos os males, tampouco como repositória das causas do fracasso da educação no cumprimento de seu dever de formar cidadãos conscientes e preparados.

Por isso, este trabalho tem o objetivo de abordar posicionamentos presentes no trabalho “A internet: uma crítica filosófica à educação a distância e ao mundo virtual” de Hubert L.

Dreyfus e enfrentar os argumentos que refutam a educação a distância como uma estratégia educacional fundamental, altamente tecnologicada e própria do nosso tempo. Para tanto, são utilizados autores que se ocuparam de pensar a educação no contexto dos processos de transformação social, sem se furtarem de apontar contradições e limites da educação a distância e das tecnologias de comunicação e informação, como Belloni (2012), Levy (2010; 1993) e Daniel (2003), Freire (2005), Dubos (1976) e Quevedo (2007).

Para levar a cabo essa desafiante tarefa, serão analisados, com a contribuição dos autores citados, os cinco capítulos do livro em questão: 1. A febre dos hyperlinks; 2. Quão distante é o ensino a distância da educação? 3. Telepresença desincorporada e o afastamento do real; 4. Niilismo na autoestrada da informação; 5. Incorporação virtual.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A educação a distância é uma estratégia de ensino que possibilita o processo formativo mediante o uso de tecnologias de comunicação e informação. Essa definição, embora síntese de outras definições fartamente encontradas na literatura, é uma tentativa de abranger conceitos e propósitos da EaD sem restringi-la em significado e exercício. Segundo Mugnol (2009, p. 339), “o processo educacional à distância é reconhecido como centrado no aluno e mediado pelas

tecnologias da sociedade da informação” o que leva, segundo o autor, “à necessidade de se investigar como alunos e instrutores, com o uso das novas tecnologias, podem colaborar para gerar novos conhecimentos”.

Para Belloni (2012), os conceitos de educação distância giram em torno do que ela não é, ou seja, a partir de sua comparação com o ensino convencional da sala de aula, na tentativa de diferenciá-la. Segundo a autora,

O parâmetro comum a todas elas [definições] é a distância, entendida em termos de espaço. A separação entre professores e alunos no tempo não é explicitada, justamente porque é considerada a partir do parâmetro da contiguidade da sala de aula, que inclui a simultaneidade (BELLONI, 2012, p. 27).

Sendo assim, também o exercício de caracterização da EaD pode ser tomado como um ato político-semântico, na medida em que o que é, pode ser dado pelo que não é, apontando nesse exercício um conceito que fortalece a negação, em detrimento da afirmação.

Na perspectiva de Daniel (2003, p. 56), para quem, ao longo da história, a educação mostrou uma relação pífida entre qualidade e exclusividade, o desafio da educação a distância é enorme, pois “os métodos tradicionais de melhorar a qualidade tendem a reduzir o acesso e elevar o custo, o que constitui um problema”. Nesse sentido, conceituar a educação a distância é, antes de tudo, conceituar a educação, isto é, estabelecer o projeto de sociedade e indivíduo para o qual a EaD está a serviço. Uma vez mais, nota-se um exercício político e com forte carga ideológica.

O que se percebe, portanto, é que, crítica e conceituação podem estar intimamente implicadas. Isso porque toda conceituação é, antes de tudo, uma crítica ou uma defesa, ainda que tal intencionalidade não esteja claramente explicitada. De igual modo, a crítica é também um esforço filosófico em estabelecer um conceito (ou preconceito) à educação a distância porque, ao final, o que se terá é uma imagem, um significado, uma impressão da educação a distância. Não é por acaso que Dreyfus, sendo professor de Filosofia da Universidade da Califórnia e, não sendo necessariamente um autor da área da educação, se apressou em dizer, já em 1972 “*What Computers Can't Do*” ao invés do seu contrário.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DREYFUS: A CRÍTICA À CRÍTICA

No prefácio à segunda edição do trabalho de Dreyfus há várias ressalvas em relação à atualização do livro, entre as quais, duas se destacam: primeiro seu pessimismo quando na primeira edição criticou a dificuldade de se fazer uma busca bem sucedida nos milhares de sites disponíveis. Tal crítica, segundo o autor, teve de ser corrigida na segunda edição por causa do desenvolvimento do buscador Google e sua eficiência na tarefa que fora criticada na primeira versão do livro. Segundo, o fracasso de programas de educação a distância em se tornarem ferramentas que possibilitassem o acesso a milhares de pessoas no planeta por formação e informação.

Tanto em um caso quanto em outro, há desconsideração pela natureza dinâmica da realidade humana. O caráter contingente da experiência humana no mundo requer considerar que qualquer postulado pode e deve ser revisto a qualquer tempo porque a realidade é algo construído e não determinado. A educação a distância, sendo uma estratégia educativa, não deve ser vista como um fim em si mesmo, senão, como uma possibilidade formativa ajustável a contornos individuais, sociais, econômicos e culturais.

Assim como a contingência do mundo social fez surgir mecanismos que permitissem produzir processos de recuperação da informação tão eficazes quanto unânimes, também os programas de ensino a distância ao redor do mundo não podem ser generalizados porque nem mesmo a educação convencional pode sê-la.

3.1 “A febre dos hiperlinks” na teia da dicotomia ordenação-classificação

A preocupação com a “febre dos hiperlinks” é, precisamente, uma preocupação com a recuperação e uso da informação. A esse respeito, a contribuição de Belloni (2012) acerca da diferença entre “interação” e “interatividade” é oportuna para o enfrentamento da posição de Dreyfus sobre o que ele considera o princípio da organização, em detrimento do princípio da classificação. De fato, o potencial da Internet para a recuperação da informação não deve se sobrepor à organização e compreensão da informação. De acordo

com Dreyfus,

Quando a informação é organizada horizontalmente por hiperlinks, todavia, como é na web, ao invés da relação entre uma classe e seus membros, o princípio de organização é simplesmente a interconectividade de todos os elementos (DREYFUS, 2012, p. 11).

Não há, portanto, uma classificação da informação uma vez que a interconectividade permite a apresentação da informação organizada tão somente por aproximações semânticas ou mesmo por métricas de acesso. Entretanto, esse não é o papel da máquina ou do seu mecanismo. A classificação, segundo Araújo (2006, p. 117), refere-se à

formação metódica e sistemática de grupos, a ação organizante de ordenar um determinado conjunto de seres ou coisas em agrupamentos menores, a partir de características semelhantes partilhadas por alguns (que os incluem dentro de determinado grupo).

Sendo um processo partilhado por um grupo, requer uma visão de mundo, uma intencionalidade, uma concepção e, portanto, intersubjetividade.

O papel dos hiperlinks na “recuperação de informações destinada a desenvolver indexadores automáticos e ferramentas de busca que tentam aproximar o senso de relevância do ser humano” (DREYFUS, 2012, p. 19) não deve ser confundido com a própria capacidade de estabelecer relevância aos conteúdos. É isso que Belloni (2012) considera como a diferença entre interação e interatividade. A interatividade é uma “característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina”. A interação tem uma dimensão sociológica porque pressupõe a “ação recíproca entre dois ou mais sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)” (BELLONI, 2012, p. 63). Ao compartilhar visões de mundo, os seres humanos em seus grupos fornecem esquemas de classificações e, portanto, concepções acerca da validade, importância e pertinência dos conteúdos. Tal condição é essencialmente humana ou se dá na interação entre os seres humanos e não necessariamente na relação do ser humano com a máquina, exclusivamente, embora as máquinas com seus processos tecnológicos podem estar também orientadas a

determinadas concepções e condições de intencionalidades. A ordenação dos hiperlinks não significa sua classificação, já que esta última refere-se a um processo intelectual e de cunho sociológico. O que Dreyfus propõe está, portanto, mais relacionado à interatividade do que a interação.

3.2 “Quão distante é o ensino a distância da educação?” ou a separação educação – educação a distância

Neste ponto prevalece a equivocada ideia de que a interação face a face é tomada como um processo inexistente no ensino a distância, e que o ensino a distância é algo alternativo à educação convencional/presencial. O que faz o ensino a distância é exatamente o contrário: possibilitar que tanto as pessoas impedidas de se encontrarem fisicamente por razões geográficas, sociais ou de qualquer outra natureza compartilhem o mesmo tempo-espço de modo virtual, como também possibilitar que a educação aconteça já que se trata de um processo humano voltado para sua remota necessidade de formação e atualização para o enfrentamento da realidade. Considerar que a educação só se processa de modo face a face é um equívoco porque reside aí uma percepção de que não constituímos uma rede pensante de seres humanos que compartilham estratégias para o enfrentamento das imposições da realidade na própria realidade. A visão de uma educação que se separa da vida, linear e unilateral prevalece no pensamento de Dreyfus. Em alternativa a essa percepção, Levy (1993, p. 135) defende que “a inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos ou técnicos”. Essa noção compreende o mundo tal como ele se apresenta hodiernamente, isto é, mais interconectado do que antes. Em Dreyfus, vimos uma relação unilateral entre sujeito aprendente e sujeito ensinante, quando já se considera a partir de uma perspectiva freireana, que nenhum aprendente é tão passivo que não contribua com o ensinante e este não é tão consolidado que não possa aprender com o aprendente (FREIRE, 2005). Isso porque, na teia de uma ecologia cognitiva como propôs Levy (1993, p. 135), “o pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e o restringe” não podendo mais a relação face a face ser capaz de representar os processos formativos próprias de uma sociedade complexa como a atual.

Para provar sua tese de que é necessária a interação face a

face, Dreyfus apresenta o “aprendizado de ofício” como desafio intransponível da educação a distância. Tal modelo, além de não representar a totalidade dos processos formativos, nega uma condição própria da sociedade atual que é o autodidatismo. Tanto em termos de linguagem como de recursos pedagógicos, a sociedade atual não se confunde pedagogicamente com um modelo educativo e muito menos aquele próprio das sociedades pré-industriais, que é o aprendizado de ofício. Não só a rede mundial de computadores, como também a natureza da linguagem dos livros-texto e da infinidade de objetos de aprendizagem disponíveis dispensam a interação face a face e permitem a autoaprendizagem, como também sua existência como eixo estruturante da vida social neste mundo pós-moderno é algo totalmente incorporado.

Por outro lado, Dreyfus desconsidera o que Daniel (2003, p. 40) chama de “equilíbrio entre aprendizagem independente e interativa” e o fato de as crianças precisarem de muita atenção e interação na sua educação efetiva sendo os professores fundamentais para dar sentido aos conteúdos que são transmitidos. Não se pode homogeneizar os processos formativos e a EaD não o faz. Essa interação face a face pode ser determinante para a educação infantil, mas para os adultos, não necessariamente. Para estes, portanto, a interação não é condição para todos os processos formativos. O que dizer, então, da leitura de um livro? Não há a presença de um professor face a face, mas há, certamente, níveis de aprendizado que são variáveis de indivíduo para indivíduo.

3.3 “Telepresença desincorporada e o afastamento do real” no mito da ingênua generalização da educação a distância

É preciso estabelecer uma fronteira clara entre os amantes da internet e as experiências de educação a distância. Para os primeiros, “seremos capazes de viver nossas vidas através de uma vasta rede que se tornará mais e mais densa como um tecido ou como um oceano invisível no qual nós vamos nadar” (DREYFUS, 2012, p. 44). Todo o entusiasmo com a Internet não pode ser confundido como um entusiasmo ingênuo com relação a educação a distância. É como se o determinismo tecnológico de uns em relação à rede redundasse necessariamente na compreensão de que a educação a distância é um modelo capaz de subjugar a educação

presencial.

Essa visão é incorreta por duas razões. Primeiro porque não há uma fronteira clara, na sociedade atual, entre o presencial e o a distância. Na educação, o papel da tecnologia é servir como um meio para um fim eminente que é a formação. Melhor dizendo, como um processo de “mediatização”, que, como defende Belloni, (2012, p. 68), “está no coração dos processos educacionais em geral e, muito em particular, no ensino a distância”. Portanto, não é a educação a distância que é tecnologicizada, é a própria educação geral, por assim ser também a sociedade. Em segundo lugar, a internet não é a única expressão de educação a distância. Há vários modelos ainda em funcionamento. A digitalização dos processos pedagógicos por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem não é capaz de atender a todas as demandas por educação. Conforme defende Daniel (2003), antes de dizermos que a educação a distância é a resposta, precisamos saber quais são as perguntas. Não se pode, portanto, investir em um modelo de educação a distância baseada em um ambiente virtual de aprendizagem em comunidade que não dispõem de energia elétrica. Nesses casos, o ensino por correspondência ainda é a solução, podendo se acoplar melhor àquela realidade.

3.4 “Niilismo na autoestrada da informação” ou o pseudoanonimato e as implicações penais do engajamento cibernético

É incorreto pensar que as tecnologias de comunicação e informação em uso na sociedade atual sejam refúgios para a camuflagem e a fuga dos indivíduos quando emitem suas opiniões de modo leviano e irresponsável. A impressão que se tem atualmente dá conta de duas situações: que as tecnologias disponíveis protegem práticas deploráveis na vida social; e que as pessoas estão mais suscetíveis a esse comportamento antiético. Os dois casos são falácias. Primeiro porque, de acordo com Angeluci e Santos (2007), já há programas que foram desenvolvidos para enfrentar aqueles que pensam que a internet é terra de ninguém e que nela se pode fazer tudo de modo anônimo. Vários programas são desenvolvidos por empresas e órgãos de governo como no caso da *Child Exploitation Tracking System*, um sistema criado para combater a exploração infantil e que “permite que policiais de qualquer país façam o cruzamento de informações, incluindo nomes, apelidos de internet, endereços de

computadores e a assinatura digital de cada imagem baixada” (ANGELUCI; SANTOS, 2007). São sistemas de acesso livre que permitem que policiais de qualquer parte do mundo possam baixá-los e utilizá-los no combate a esses crimes hediondos. Segundo porque não é a rede mundial de computadores ou as tecnologias comunicacionais atuais que fazem com que as pessoas tenham esse tipo de comportamento. Os seres humanos sempre foram assim. O que essas tecnologias permitiram, como defende Bobbio (2003), foi potencializar o acesso à manifestação desse tipo de comportamento que antes estava circunscrito a vizinhança da qual era parte.

3.5 “Incorporação virtual: mitos do significado no *Second Life*” e a negação das diversas formas de virtualização do sentimento

A crítica ao *Second Life* é pertinente, mas exagerada. Isso porque os seres humanos sempre buscaram formas de representar o mundo real, tanto psíquica, ilusória, quanto virtualmente. Numa análise mais ampla, as religiões podem representar essa necessidade de construção de realidades paralelas para, com isso, permitir espaços de coexistência engajada e, por que não dizer, fuga da realidade, uma vez que, assim como na realidade virtual criada pela *Second Life*, as pessoas “não parecem estar tentadas a retornar para suas vidas cotidianas mais do que seja necessário” (DREYFUS, 2012, p. 85). As pinturas rupestres no interior das cavernas podem refletir uma das primeiras necessidades de virtualização do mundo real pelos primeiros homínidos. A esse respeito, Dubos (1976, p. 123) no livro *Elegir ser humano* afirma que “a humanidade parece ter sentido desde a Idade da Pedra necessidade de expressar certas preocupações coletivas mediante atividades cujo valor utilitário é duvidoso”. Nas sociedades agrárias a preparação da terra, a colheita e outros momentos importantes para aquela economia eram pretextos para grandes reuniões e celebrações, defende Dubos (1976). Portanto, não há nada de novo nessas manifestações que acontecem no âmbito das tecnologias digitais. O que há de novo são arranjos econômicos que favorecem esse tipo de comportamento no seio de uma sociedade em constante movimento. De acordo com Quevedo (2007, p. 56), o que caracteriza a sociedade do conhecimento tal como compreendemos é muito mais “a mudança de paradigma com a qual o capitalismo funciona hoje e a forma em que a sociedade industrial mudou”. Isso quer dizer que um paradigma econômico é fundamental

para se criar as condições necessárias para novas formações socioculturais.

A colonização do tempo livre pelos aplicativos de redes sociais disponíveis a uma parcela significativa da sociedade hoje reflete um aspecto importante do paradigma econômico atual. O tempo livre é convertido em acesso ao facebook, em postagem no Instagram, acesso às notícias em sites especializados etc. Ainda assim, o livro, tal como impresso em larga escala desde a invenção de Gutenberg, continua sendo consumido e permanece até hoje como repositório do saber humano mais consolidado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância é uma das categorias educativas onde o dissenso acerca de sua importância e validade seja mais latente. Boa parte da crítica repousa em um saudosismo que desconsidera a natureza dinâmica das sociedades atuais. Além disso, boa parte da crítica se esforça em refutar sua validade e se esquece de produzir um conceito de educação que esteja sintonizado com as transformações sociais e econômicas atuais.

No caso de Dreyfus, sua crítica separa a educação a distância da educação fazendo parecer que uma seja a antítese da outra. É preciso reforçar a ideia – ainda não totalmente clara no meio acadêmico – de que a educação a distância é uma forma, entre tantas outras, de se atingir o fim da educação que é a formação e o desenvolvimento humano.

A crítica presente na obra analisada parte de um preconceito que fecha os olhos para as potencialidades presentes nas diferentes formas de educação a distância disponíveis em nossa sociedade. Sua visão homogeneizada do tema coloca as estratégias de educação a distância como causa de problemas educacionais quando, na realidade, são formas de enfrentamento de situações que estão presentes no ensino presencial mas que não são enfrentados porque a noção de que a separação física entre professor e aluno, e a contiguidade tempo-espço são limites intransponíveis do ato educativo.

Por outro lado, fica patente que a posição de Dreyfus é determinista porque desconsidera que os limites da educação a distância são também os limites de toda a educação e que, sobretudo, a educação a distância não é algo homogêneo,

uma vez que são os contextos sociais que determinam o modelo de educação a ser utilizado e não o contrário.

Nesse sentido, é preciso antes desvelar que a crítica parte mais daquilo que a educação a distância não é e esquece de apontar o que ela é. Em outras palavras, a crítica de Dreyfus foca sempre nas suas limitações e esquece de ressaltar as contribuições da educação a distância para o processo formativo em geral, para o enfrentamento de condições limitadoras do ato educativo, como as condições de tempo e espaço e para o fortalecimento das oportunidades de educação e qualificação para uma sociedade em que o conhecimento se tornou transversal e indispensável para a subsistência de indivíduos e sociedades.

5. REFERÊNCIAS

ANGELUCI, R. A.; SANTOS, C. A. DE A. C. Sociedade da informação: O mundo virtual Second Life e os crimes cibernéticos. Migalhas, 2007.

ARAÚJO, C. A. Á. Fundamentos teóricos da classificação. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, n. 22, p. 117-140, 2006.

BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2012.

BOBBIO, N. O filósofo e a política: antologia. Rio de Janeiro: Edições Contraponto, 2003.

DANIEL, J. Educação e tecnologia num mundo globalizado. Brasília: Unesco, 2003.

DREYFUS, H. L. A internet: uma crítica filosófica à educação a distância e ao mundo virtual. 2a. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2012.

DUBOS, R. Elegir ser humano. Madrid: Plaza & Janes, 1976.

FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEVY, P. As tecnologias da inteligência. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MUGNOL, M. A educação distância no Brasil: conceitos e

fundamentos. Revista Diálogo Educação, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

QUEVEDO, L. A. Conhecer para participar da sociedade do conhecimento. In: Informação e desenvolvimento: conhecimento, inovação e apropriação social. Brasília: IBICT UNESCO, 2007. p. 55-70.



EIXO TEMÁTICO: 02

Práticas de ensino-aprendizagem em EaD

A ATIVIDADE DA TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: DIMENSÕES INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICAS

MEDEIROS, J.C.

Instituto Federal de Brasília- Coordenação Geral de Educação a Distância

E-mail para contato: jennifer.medeiros@ifb.edu.br

RESUMO – *O desenvolvimento da Educação a Distância fez surgir novas representações do trabalho docente e variações da docência tradicional. Nesse contexto de redefinição dos papéis da docência, encontra-se o tutor da educação a distância. Assim, o presente artigo propõe uma reflexão sobre a tutoria na EaD, com base no seguinte questionamento: em que medida a prática pedagógica da tutoria é evidenciada nos cursos técnicos de EaD do Instituto Federal de Brasília? Em face da indagação proposta, o artigo tem como objetivo analisar a prática do tutor da EaD no Instituto Federal de Brasília considerando os aspectos institucionais e pedagógicos. A investigação será de natureza qualitativa, constituindo-se um estudo de caso e lançará mão da pesquisa documental para revelar o processo de construção da identidade do tutor, suas tensões e contradições nos cursos a distância do Instituto Federal de Brasília. Acreditamos que a formação de tutores é uma das estratégias de operacionalização dos programas de EaD e que qualquer forma de aprimorar ou inovar a educação deve passar pela melhoria e inovação na formação docente.*

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Tutoria; Práticas Pedagógicas

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Educação a Distância (EaD) fez surgir novas representações do trabalho docente e variações da docência tradicional. A nova “cultura da aprendizagem” pressupõe uma forma de ensinar na qual o estudante é a parte central do processo e o professor passa a assumir múltiplas funções – entre elas, a de acompanhar o aprendiz do discente, auxiliando-o no desenvolvimento da autonomia e do aprendizado colaborativo. Nesse contexto de redefinição dos papéis da docência, encontra-se o tutor da educação a distância, profissional que estabelece contato direto com o estudante, seja presencialmente ou virtualmente por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A partir desse novo cenário, é necessário que o estudante tenha acesso a um suporte técnico, administrativo e principalmente pedagógico. Este consiste em uma equipe responsável por preparar e acompanhar o estudante no aprendizado mediado pelas tecnologias, de modo que ele seja capaz de desenvolver habilidades e competências requeridas para a construção colaborativa do conhecimento.

Segundo Mattar (2012), o apoio pedagógico na EaD está

diretamente relacionado à existência do tutor. Fora do contexto da EaD, vemos o tutor como aquele que cuida e que se responsabiliza por um indivíduo em formação. O tutor na EaD é o professor responsável por guiar o estudante no seu percurso acadêmico, por motivá-lo e orientá-lo ao seu objetivo dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o presente artigo propõe uma reflexão sobre a tutoria na EaD, com base no seguinte questionamento: em que medida a prática pedagógica da tutoria é evidenciada nos cursos técnicos de EaD do Instituto Federal de Brasília? Em face da indagação proposta, o artigo tem como objetivo analisar a prática do tutor da EaD no Instituto Federal de Brasília considerando os aspectos institucionais, pedagógicos e tecnológicos. A investigação será de natureza qualitativa, constituindo-se um estudo de caso e lançará mão da pesquisa bibliográfica para revelar o processo de construção da identidade do tutor, suas tensões e contradições nos cursos a distância do Instituto Federal de Brasília.

2. Histórico da Ead sob a Perspectiva do Trabalho da Tutoria

A fim de compreender a atividade da tutoria na EaD, consideramos pertinente traçar um breve histórico da EaD sob o

olhar do trabalho do tutor. Diversos autores que se dedicam aos estudos da EaD não são unânimes ao precisar um período de início da modalidade de ensino, mas compreendem que o processo de ensino a distância está diretamente ligado à evolução dos meios de comunicação. O histórico da EaD está relacionado com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. A EaD, em sentido amplo, sempre foi uma modalidade de ensino em que as atividades são desenvolvidas por sujeitos separados temporal e espacialmente e, de acordo com as demandas em cada época, havia a necessidade de utilizar um meio de comunicação específico (MEDEIROS, 2014).

Na medida em que ocorrem transformações na sociedade, percebemos mudanças na educação e nos meios pedagógicos de que ela faz uso. Dessa forma, é possível descrever a trajetória da EaD em termos de gerações. Para Dias e Leite (2010, p. 11) “não há um consenso em relação a essa divisão: alguns autores dividem a história da EaD em três gerações, outros em quatro, e, até mesmo em cinco gerações”.

As referidas autoras apresentam a divisão feita pela Universidade Virtual Brasileira, segundo a qual a EaD se desenvolve em três gerações: a primeira geração é marcada pelo ensino por correspondência, sinalizando o início da EaD no Brasil e no mundo; a segunda geração apresenta a introdução da televisão – teleducação e telecursos – no final dos anos 1970, com a transmissão de programas educativos divulgados via videocassete e a inclusão de sistemas e equipamentos de telefonia, mas ainda com uso de materiais impressos; a terceira e última geração conta com os ambientes interativos, propiciados principalmente pelo uso do computador e da *web*. Com a internet, surgem ferramentas como videoconferências, fóruns *on-line* e *chats*, que incentivam a interação e o aprendizado colaborativo em rede.

Dias e Leite (2010) também apresentam a divisão proposta por outros autores que sugerem quatro gerações para a história da EaD. A primeira geração é baseada em materiais impressos ou escritos à mão; na segunda geração, há o uso da televisão e do rádio; a terceira geração é caracterizada “pela utilização multimídia da televisão, texto e áudio” (Dias; Leite, 2010, p. 12) e, na quarta geração, os processos educativos são organizados por meio do computador e da internet.

Por fim, as autoras mencionam Taylor, que apresenta a quinta geração da EaD. Para a presente pesquisa, essa é a divisão

que descreve da melhor forma o percurso histórico da EaD. De acordo com Taylor (2001 apud DIAS; LEITE, 2010), a quinta geração da EaD é emergente e explora de maneira mais aprofundada a potencialidade das novas tecnologias. Segundo o autor, as operações na EaD evoluíram em quatro gerações.

A primeira geração é caracterizada pelo modelo por correspondência, que utilizava a impressão. O segundo modelo, correspondente à segunda geração, é o multimídia, que conta com tecnologias impressas e audiovisuais. A terceira geração é a do modelo de teleaprendizagem, que oferece tecnologias de telecomunicação baseadas na comunicação síncrona. A quarta geração fundamenta-se no modelo de aprendizagem flexível, caracterizado pelo envio on-line do material via web (Dias; Leite, 2010).

A quinta geração seria uma derivação da quarta, mas com melhor aproveitamento das vantagens dos recursos da internet e da web. A essa quinta geração, Taylor deu o nome de “modelo de aprendizagem flexível inteligente”. Esse modelo oferece uma maior flexibilidade de tempo e lugar, uma utilização adequada e eficaz, além de uma troca altamente interativa, oportunizando o aprendizado colaborativo.

Em face das periodizações históricas apresentadas, compreendemos que o papel do tutor não se faz presente desde o início. A EaD traz na sua origem a concepção de estudo autônomo, dando ao estudante maior responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a função docente reconfigura-se em torno do protagonismo do estudante, uma vez que as propostas pedagógicas no ensino por correspondência, via rádio ou televisão adotavam metodologias onde a presença do professor poderia ser dispensada ou requisitada em casos específicos.

Considerando que o termo tutoria carrega em si a ideia de acompanhamento, a função docente nas primeiras gerações da EaD assumiram esse caráter, uma vez que os estudantes realizavam boa parte dos estudos sozinhos, sendo orientados pelas instruções contidas nos materiais didáticos, nas lições transmitidas pelo rádio ou nas vídeoaulas. Assim, entendemos que as primeiras gerações da EaD secundarizam a função docente em nome da flexibilidade de tempo e espaço proporcionado pela modalidade de ensino.

Com o surgimento da internet e da possibilidade de

interação e interatividade, a lógica da EaD se modifica a medida em que os sujeitos começam a ter mais interação mesmo distantes no tempo ou no espaço. A possibilidade de interação redefine a função docente, aproximando o professor do aluno e estabelecendo novas facetas da docência, seja no acompanhamento discente, na produção de materiais didáticos e nos processos avaliativos em geral. É nesse contexto que surge o tutor, sendo uma figura expressiva na EaD baseada no uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. (MEDEIROS, 2014)

O tutor na EaD atual assume uma função docente, embora a sua identidade seja perpassada por divergências conceituais, políticas e econômicas. A partir dos novos paradigmas da educação e das Novas Tecnologias, a EaD se operacionaliza de diferentes formas que impactam diretamente o trabalho da tutoria, determinando os limites e possibilidades de atividades que possam ser consideradas de natureza docente. As formas de gestão da EaD carregam em si representações sobre a modalidade de ensino e sobre os atores que ajudam na sua construção, sinalizando, assim o lugar da tutoria nas situações concretas e reais.

3. A EaD no Instituto Federal de Brasília e o lugar do tutor

Ao considerar a gestão da EaD e os determinantes daí desencadeados, apresentaremos a forma de operacionalização da educação a distância realizada pelo Instituto Federal de Brasília. Cumpre-nos aqui esclarecer que os Institutos Federais vêm conquistando seu espaço na oferta de cursos a distância dentro do contexto das políticas de expansão da educação profissional tecnológica.

A partir da Lei Nº 11.982 de 29 de dezembro de 2008, que institui a criação dos Institutos Federais, foi dado um novo marco para a Educação Profissional Tecnológica no país. Com a criação dos Institutos Federais, a Educação Profissional e Tecnológica ganha um espaço até então perdido em função do próprio histórico da educação profissional, fortemente marcado pelas tendências tecnicistas da década de 70.

Em 2010, com os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia já criados, o CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) apresentou a Proposta de Regulamentação da EaD nos Institutos Federais. A Proposta de regulamentação

apresentou três modelos básicos de gestão da EaD, o que dá autonomia para cada Instituto se organizar para a oferta dos cursos a distância. No documento, as três propostas de estruturas organizacionais foram apresentadas com base em três modelos: centralizado, estrutural semi-centralizado e estrutural descentralizado.

O Instituto Federal de Brasília opera a EaD por meio do programa da rede E-Tec. Esse programa é mantido pelo Ministério da Educação e oferta cursos técnicos subsequentes com um conjunto didático-metodológico oriundo do Instituto Federal do Paraná, realizadas modificações de acordo com o contexto local. Considerando os modelos de gestão em EaD operacionalizados pelos Institutos Federais, o Instituto Federal de Brasília adota o modelo estrutural semi-descentralizado, no qual é vinculado à Pro-Reitoria de Ensino.

O formato da gestão exerce impacto direto na forma como o tutor é visto no processo pedagógico de oferta dos cursos. Podemos observar isso com base no nível de autonomia que é dado ao tutor. No atual modelo de gestão da EaD no IFB, o tutor concentra suas atividades na mediação dos encontros presenciais, previamente planejados pelos professores gestores. Assim, após o planejamento da disciplina e das aulas que serão dadas, o tutor fará a mediação entre o aluno, o conteúdo apresentado e as intencionalidades do professor que fez o planejamento, denominado professor gestor.

A dimensão da mediação nesse caso concentra-se no estabelecimento de contato contínuo com o estudante, no acompanhamento, verificação da frequência da turma e do papel motivador transmitido pelo tutor com vistas a garantir a permanência dos estudantes em risco de evasão. No quesito avaliação, o tutor apenas aplica as atividades avaliativas, não exercendo nenhuma ação no processo avaliativo. De forma geral, observa-se que o lugar do tutor na atual configuração da EaD no IFB adquire a função de mediação afetiva, aquela que, a partir da interação e empatia entre tutor e alunos é capaz de promover ações positivas que influenciam no desenvolvimento dos estudantes, reforçando os vínculos e potencializando o aprendizado colaborativo.

(MEDEIROS, 2014)

Contudo, considerando o modelo de gestão aplicado pelo IFB no tocante à EaD, a dimensão afetiva do trabalho da tutoria exercida de forma isolada não alcança resultados que

permitam afirmar a influência do trabalho do tutor no desenvolvimento do estudante. É preciso compreender os processos de forma articulada, buscando as causas e os determinantes que conduziram para tal contexto. Assim, entendemos que os aspectos afetivos, geradores de vínculos entre docentes e estudantes é importante mas precisam ser acrescidos a outros fatores, como é caso das dimensões institucionais e pedagógicas que veremos a seguir.

4. A tutoria em EaD e suas dimensões institucionais e pedagógicas

A partir do nível de autonomia definido para o exercício das atividades de tutoria, compreendemos que se fazem presentes as dimensões institucionais e pedagógica. Assim, pretendemos lançar o olhar às funções da tutoria nos cursos técnicos a distância do IFB sob a perspectiva das duas dimensões mencionadas.

Primeiramente reconhecemos que as duas dimensões aqui apresentadas trazem consigo elementos suficientes para afirmar que o trabalho da tutoria possui natureza docente. Assim, condideramos que o tutor é professor, porém em função do sistema e do programa no qual a tutoria está inserida, observam-se obstáculos para se admitir com unanimidade o seu papel docente.

Iniciamos a análise sob a dimensão institucional. Particularmente, o Instituto Federal de Brasília vivencia o processo de institucionalização da EaD, em que pressupõe o reconhecimento da modalidade de ensino e da oferta de cursos próprios, geridos integralmente pelo Instituto. Desse modo, a tutoria insere-se nesse contexto de diversas maneiras, seja na discussão da sua identidade docente até nas reflexões sobre a regulamentação dos trabalhos. Importa saber que, sob o aspecto institucional, a tutoria passa por contextos de precarização do trabalho em função do discurso da flexibilidade e do teletrabalho.

O teletrabalho é a reunião de características da docência como prática pedagógica situada no contexto do trabalho a distância. A principal característica no teletrabalho é a flexibilidade, que, de acordo com o referido autor, pode ser falsa ou não. (MATTAR, 2012). As condições materiais do trabalho de tutoria permitem afirmar que o tutor é um professor. Ocorre que o processo de racionalização do trabalho não permite que haja o reconhecimento da natureza

docente de sua atividade laboral. De acordo com Mattar (2012, p. xxi), a precarização, sobretudo na tutoria, possui um caráter ideológico:

O problema não é apenas que o modelo esteja mais voltado para a entrega de material físico, deixando de lado o material humano que está à frente desse processo educacional, o problema não é só de valorização de conteúdo e desvalorização de material humano: é ainda anterior a isso, é trabalhista, de exploração, ideológico.

Em face do observado, a demanda por formação rápida a um baixo custo provoca reflexos no desenvolvimento interno da EaD, em especial no trabalho do tutor. Todos esses efeitos são originados no processo de expansão do ensino superior, discutido no início deste estudo. A expansão anômala ocasiona fortes repercussões no trabalho docente: o tutor se vê sobrecarregado, com pouco tempo e insuficiente conhecimento e formação didática para atuar diretamente com o educando.

Desse modo, a dimensão pedagógica se vê ameaçada por determinantes mercadológicos e gerenciais que apostam em formações aligeiradas e massificadas, atribuindo ao tutor uma função mediadora que não se mostra definida ou minimamente fundamentada para trazer sentido efetivo ao aprendizado do educando.

Contudo, a dimensão pedagógica também aborda elementos que no contexto da polidocência são capazes de fundamentar substancialmente as atividades de tutoria. A polidocência é o paradigma da docência virtual. A partir da multiplicidade de funções na docência on-line, Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 18) propõem o conceito de polidocência: “pensar em um professor coletivo, envolvido em uma atividade docente e compartilhada, ainda que dividida e hierarquizada, chamada de polidocência”. A polidocência carrega em si a ideia de um conjunto de profissionais que trabalham, de forma articulada, no processo de ensino e aprendizagem da EaD. O autor afirma que:

o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao conjunto de trabalhadores que, mesmo com formação e função diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD. (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

O modo de produção polidocente entende a divisão do

trabalho entre diferentes profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Essa fragmentação é consequência da reestruturação das forças produtivas no sistema capitalista, que adota a racionalização como diretriz para o fortalecimento da produção. O trabalho que seria dado a um docente é distribuído entre vários, formando uma equipe multidisciplinar. Sob o ponto de vista pedagógico, o trabalho em equipe é melhor e produz resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, a polidocência articulada ao teletrabalho faz que essa noção de equipe seja distorcida. Uma vez que os docentes distribuídos nas diferentes etapas convivem com a flexibilidade de tempo e espaço, um dos grandes problemas da EaD é justamente reunir todos os agentes envolvidos no processo. Portanto, a consequência do trabalho em equipe, defendido pela polidocência, é, na verdade, a intensificação do trabalho individualizado, que encontra dificuldades em estabelecer um diálogo voltado para a construção de saberes multidisciplinares.

Mattar (2012) afirma que a própria fragmentação do trabalho docente é uma forma de desconstruir a função pedagógica do tutor e dificultar o seu reconhecimento como professor. Nesse sentido, corroboramos com a fala do autor, mas sinalizamos para possibilidade de uma formação em que se recupere o co-protagonismo do tutor, por meio da costura de ideias nos fóruns, mediações síncronas ou assíncronas, dentre outras iniciativas de denotem a valorização da dimensão pedagógica do trabalho de tutoria.

5. Considerações Finais

O presente artigo buscou analisar a atividade de tutoria com base na articulação entre as perspectivas institucionais e pedagógicas. Isso nos mostra a importância do diálogo entre os aspectos da gestão na operacionalização dos cursos, em especial no fazer pedagógico. Assim, acreditamos que a formação de tutores é uma das estratégias de operacionalização dos programas de EaD e que qualquer forma de aprimorar ou inovar a educação deve passar pela melhoria e inovação na formação docente. Nesse sentido, consideramos pertinente a reflexão acerca da formação dispensada aos professores que atuam na EaD, em especial aos tutores.

De acordo com Vilarinho e Cabanas (2008), o atual formato de formação dos tutores contraria a própria visão de tutoria. Isso porque os cursos são pautados numa concepção

racionalista, fragmentada e reducionista do ensino, sendo que a visão de tutoria preconiza:

[...] o saber trabalhar em equipe, selecionar informações em diferentes fontes, fazer uso das tecnologias de informação e comunicação, ser dinâmico e flexível, bem como tomar decisões e desenvolver autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem. (VILARINHO; CABANAS, 2008, p. 484).

Podemos inferir, portanto, que a formação da tutoria será condicionada ao modelo e à concepção de EaD. Logo, verificado o atual contexto da racionalização e fragmentação da docência virtual, a tendência é a oferta de cursos que reproduzam esse paradigma. Entretanto, consideramos também que nos espaços hegemônicos podem emergir alternativas voltadas ao aprimoramento da oferta de cursos a distância compromissados com a qualidade.

É nesse sentido que a EaD do IFB busca a construção de um modelo pedagógico que supere a instrução técnica e imediata, primando pela qualidade na oferta por meio de capacitações dos docentes, tutores e demais colaboradores. A concepção da gestão acerca dos processos pedagógicos é determinante para aferir o nível de relevância das temáticas que envolvam o ensino e aprendizagem a distância associadas ao papel da tutoria.

A prática pedagógica da EaD envolve o reconhecimento da tutoria como uma das vertentes da docência, sendo necessária a ampliação do debate a nível institucional. As dimensões pedagógicas e institucionais se retroalimentam, no sentido de promoverem associações que garantem à gestão o caráter educativo. Consideramos os avanços conquistados pela EaD ao longo das gerações, mas agora é chegado o momento de repensar a forma na qual os atores estão exercendo suas diferentes funções, determinadas por múltiplos fatores que revelam as representações de EaD, bem como suas intencionalidades com a modalidade de ensino.

6. REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. Educação a

Distância: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MATTAR, João. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: Cengage Learning, 2012

MEDEIROS, Jennifer de Carvalho; As Representações Sociais dos Tutores sobre a Formação para Atividade de Tutoria. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org.). Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

VILARINHO, Goulart Regina Lúcia; CABANAS, Chao Inmaculada Maria. Educação a distância: o tutor na visão dos tutores. Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 481-494, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revista-educacao>>. Acesso em: junho/2012

CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE EM EAD: AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS

CASOTTI, E.¹; ABRAHÃO, A.L.²; FRANCO, C. M.³; GOUVÊA, M.⁴; HUBNER, L.C.⁵; SOUZA, A.⁶; CORDEIRO, B.C.⁷; FRANCO,

T.⁸

¹Universidade Federal Fluminense, Instituto de Saúde Coletiva

² Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Enfermagem Aurora de Afonso Costa

³ Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Enfermagem Aurora de Afonso Costa

⁴Universidade Federal Fluminense, Instituto de Saúde Coletiva

⁵Universidade Federal Fluminense, Instituto de Saúde Coletiva

⁶Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Enfermagem Aurora de Afonso Costa

⁷Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Farmácia

⁸Universidade Federal Fluminense, Instituto de Saúde Coletiva

E-mail para contato: elisete.casotti@gmail.com

RESUMO – *O estudo analisa o curso Micropolítica da Gestão e do Trabalho em Saúde, destinada a gestores municipais do Sistema Único de Saúde, nas seguintes dimensões: adequação do curso às necessidades de formação; material de apoio ao processo de ensino-aprendizagem; estratégia pedagógica; e impacto. Pesquisa quali-quantitativa que utilizou formulário online para a coleta dos dados. A análise quantitativa utilizou a estatística descritiva e a qualitativa foi apoiada pela técnica de análise de discurso. Foram analisadas oito questões fechadas (n=1526) e uma aberta (n=1312). As dimensões foram bem avaliadas, concentrando a maioria das respostas (90%) nas duas opções mais favoráveis. No entanto, não estão incluídas nessa afirmativa as questões referentes à facilidade de uso do ambiente virtual de aprendizagem e à oportunidade de troca de experiências com os demais alunos, sugerindo dificuldades inerentes ao uso de tecnologias. O impacto avaliado a partir da questão aberta indicou três categorias representativas do efeito positivo produzido e identificado pelos alunos do curso: alteração da percepção/compreensão da função gestora; desdobramento em ações concretas; e mobilização de afetos.*

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância, pessoal da saúde, desenvolvimento de pessoal, metodologia

1. INTRODUÇÃO

O curso de especialização *Micropolítica da Gestão e do Trabalho em Saúde*, com abrangência nacional e destinado a gestores municipais do Sistema Único de Saúde, foi oferecido e coordenado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com o Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) e Conselhos de Secretários Municipais de Saúde (CONASEMS), no ano de 2104.

No eixo operacional, o curso contou com uma coordenação nacional e com coordenações pedagógicas e apoiadores descentralizados em cada um dos 27 estados. A seleção e a capacitação dos tutores foram realizada pela UFF e a seleção dos alunos conduzida pelas coordenações descentralizadas, atendendo os critérios de edital específico.

Exceto o estado do Amapá, todos os outros obtiveram uma ou mais turmas do curso.

No eixo pedagógico, o compromisso central do curso foi a produção de materiais e estratégias que dialogassem com a realidade dos gestores. No primeiro momento, foi identificado alguns gestores chave que contribuíram para o mapeamento dos principais temas, conteúdos e de boas ideias de atividades baseadas no cotidiano da gestão. Esse diagnóstico foi compartilhado, por meio de oficina, com os autores das unidades de aprendizagem.

Para o curso, o trabalho tal como ele se realiza e os cenários nos quais ele se instala, são o insumo fundamental para a aprendizagem. Na gestão em saúde aprender com a própria experiência faz com que o gestor consiga manejar de forma eficaz, as situações com as quais enfrenta o cotidiano de

construção do SUS.

Em neste sentido, o material e as atividades propostas pelo curso priorizaram, de forma transversal às unidades de aprendizagem, que o aluno identificasse na sua realidade as situações e cenários desafiadores, que poderiam ser objeto de debate no curso. A análise da realidade, apoiada pelos conteúdos ofertados, e a troca de experiência foram as apostas para a ressignificação e qualificação da prática dos cursistas.

O curso foi estruturado a partir de seis unidades de aprendizagem: I - Políticas de Saúde; II -Planejamento e Gestão; III- Epidemiologia; IV- Avaliação em Saúde; V -Financiamento do SUS; VI- Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde e VI- Elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). O formato proposto para o TCC foi de *projeto de intervenção*, com desenvolvimento transversal às unidades, a partir de uma metodologia de identificação e seleção de um problema do cotidiano laboral do aluno.

O objetivo desse trabalho é analisar a edição do curso, a partir das avaliações registradas pelos egressos, nas seguintes dimensões: a) *adequação do curso às necessidades de formação*; b) *material de apoio ao processo de ensino-aprendizagem*; c) *estratégia pedagógica*; d) *impacto* (tabela).

Tabela1. Dimensões e respectivas questões, referentes à análise do curso Micropolítica da Gestão e do Trabalho em Saúde destinado a gestores municipais, 2014.

DIMENSÃO	QUESTÃO
I. Adequação do curso às necessidades de formação	1.Quanto à importância e relevância do curso em relação às necessidades de formação dos trabalhadores/gestores do SUS
	4. Quanto à possibilidade de aplicar os conhecimentos desenvolvidos no Curso, no cotidiano do trabalho
	2.Quanto à utilidade geral dos conteúdos propostos nas UAS
II. Material de apoio ao processo de ensino-aprendizagem	4. Quanto à qualidade e pertinência do material didático
	3. Quanto à facilidade de uso do ambiente virtual de aprendizagem
III. Estratégia pedagógica	6. Quanto à adequação da metodologia utilizada no desenvolvimento das UA
	7.Quanto à oportunidade de troca de experiências com os demais alunos da turma
IV. Impacto	8. O curso contribuiu para a melhoria do cotidiano do trabalho e/ou para a formação como trabalhador/gestor da saúde
	9. (se SIM para a nº 8) Identifique um efeito positivo que pode ser atribuído ao Curso

Essa investigação de natureza quali-quantitativa, com base nas respostas dos egressos do curso Micropolítica da Gestão e do Trabalho em Saúde, edição destinada a gestores municipais do Sistema Único de Saúde. A coleta foi realizada por meio de formulário online (*Google Forms*), com envio de link aos alunos via plataforma do curso. As questões são tipo fechadas, exceto a de número nove (9).

A análise quantitativa foi realizada utilizando estatística descritiva, com as respostas agregadas para o Brasil, conforme apresentado na **tabela 2**. As respostas da questão aberta foram salvas e organizadas de modo a compor um único arquivo de texto, onde cada parágrafo corresponde a um respondente. O material foi tratado segundo a análise de discurso proposta por Gill (2014), que admite a existência de múltiplos enfoques para o estudo de textos, mas aponta que o que há em comum é que todos partilham de “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (p.244)

Logo, o discurso é aqui entendido como prática social e “como atores sociais, nós estamos continuamente nos orientando pelo contexto interpretativo em que nos encontramos e construímos nosso discurso para nos ajustarmos a esse contexto” - os analistas não estão à procura de algo ou realidade além da linguagem, a linguagem é entendida como uma prática e o interesse está no texto em si mesmo (GILL, 2014, p.248).

Seguindo os passos propostos pela autora, a análise do material empírico seguiu os seguintes passos: foi definida uma questão inicial de pesquisa (que evidências estão inscritas nos efeitos positivos identificados pelos alunos, na melhoria do cotidiano do trabalho e/ou para a formação como trabalhador/gestor da saúde?); realizada leitura geral e interrogado o texto a partir da questão inicial; feita uma primeira codificação (com características inclusivas); análise que examinou a regularidade e a variabilidade nos dados, criando algumas hipóteses; análise de casos desviantes e de coerência; e descrição dos achados.

Aqui tratou-se evidência como os elementos empregados pelos participantes do estudo para destacar a influência do curso/aprendizado no seu cotidiano de trabalho ou argumentos usados como resposta que foram relacionadas a

formação do gestor.

Ao longo da leitura foram percebidas diferenças entre o conteúdo expresso nas respostas dos alunos, moduladas pelo lugar ocupado na rede de serviços de saúde: se de gestor ou de profissional da assistência. Nesse caso, as distinções foram apresentadas dentro das categorias de análise.

O presente trabalho adota conceito expresso por Gill (2012), de que a análise de discurso “é uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso”.

2. DESENVOLVIMENTO

Para uma extensa e complexa rede territorial de serviços de saúde públicos, como o caso brasileiro, alternativas de formação que atendam as necessidades de formação e educação de grande número de profissionais/gestores são um permanente desafio.

Para Marinho e Peres (2014) o “EaD online, com o auxílio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a capacidade de comunicação e integração proporcionada pela Internet, passou a ter a oportunidade de desenvolver uma nova configuração que integra, ao mesmo tempo características como autonomia e disciplina nos estudos, com interação e colaboração entre os que dela participam.”

A “interação eletrônica”, conforme denominada por Alves (2010), pode nesse caso se constituir em uma importante alternativa para os processos de comunicação, incluindo aqueles referentes ao ensino e aprendizagem. Ideia corroborada por Souza et al (2015), que identifica a opção de educação à distância mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), como “uma opção que potencializa a formação continuada, o intercâmbio de experiências, o acesso ao conhecimento científico e a atualização constante”.

Em artigo que discute o EaD, Saraiva (2006) identifica três zonas de tensões que interferem no desenvolvimento e desempenho dos programas de educação à distância: “a autonomia do aluno adulto, as posições de aprendente e ensinante e a aliança do aluno com o curso”. Tensões produzidas pela modificação do suporte de armazenamento e transmissão da informação, o que altera completamente os parâmetros perceptivos de tempo e espaço – que se distinguem

daqueles consolidados para gerações inteiras formadas no modelo do ensino presencial.

Oliveira (2007), mesmo destacando que uma parcela dos profissionais de saúde podem não ter habilidade no manejo das TIC ou escassez de tempo para se dedicar as atividades, reafirma o EaD como “um caminho real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade e da formação do cidadão”.

Em um Metaestudo desenvolvido por Vargas et al (2016) sobre a educação a distância na qualificação de profissionais para o Sistema Único de Saúde, os autores apontaram que a produção nesse tema tem indicado que “a incorporação da EAD tem contribuído para o fortalecimento do SUS, pois proporciona maior protagonismo dos sujeitos, leva à produção da saúde num senso de coletividade e firma redes de cuidado”.

De acordo com Saraiva (2006), uma questão central a ser abordada nos cursos a distância do tipo online, diz respeito ao processo de integração do aluno. Abordagem que deve incluir, necessariamente, processos avaliativos com os participantes dos cursos – pois permite tanto identificar as qualidades como propor realinhamentos necessários.

2.1 RESULTADOS

Dos 3249 alunos egressos, foram coletadas e analisadas 1526 respostas para as questões fechadas e 1312 registros para a questão aberta, sendo que 45% eram de secretários/subsecretários ou de assessores diretos das Secretarias Municipais, 22% em atividades de coordenação, direção, gerência ou de apoio à municípios ou equipes e outros 33% em atividades assistenciais ou administrativas. O perfil dos alunos, ainda que a maioria pertença à área da saúde, contou com um público bastante heterogêneo no que se refere à formação profissional, idade, município de moradia e local de trabalho no âmbito do Sistema Único de Saúde.

A tabela 2 mostra que todas as dimensões foram bem avaliadas, concentrando a maioria das respostas (90%) nas duas opções mais favoráveis. No entanto, não estão incluídas nessa afirmativa as questões referentes à facilidade de uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e à oportunidade de troca de experiências com os alunos da turma.

No primeiro caso, 11,1% identifica como médio ou difícil o

uso do AVA. De acordo com Oliveira e Andrade (2015), é comum tutores e alunos ainda encontrarem dificuldade para realização de tarefas simples no ambiente virtual, que em última análise, podem afetar a interação tutor-aluno e/ou aluno-conteúdo e comprometer o processo de construção do conhecimento. Considerando o perfil heterogêneo dos estudantes e as dificuldades inerentes a qualidade da internet nos diferentes estados brasileiros, esse percentual está dentro do esperado.

Sobre a oportunidade de troca de experiências com os demais alunos da turma, onde 16,6% registram como pouco satisfatório, pode-se pensar esse resultado sob dois aspectos: o primeiro relacionado com a disposição e/ou organização do aluno para participar de um curso na modalidade EaD, pois é sabidamente uma geração formada no modelo educativo tipo presencial e que na condição de trabalhadores/gestores o tempo é um elemento escasso. O segundo aspecto pode estar relacionado com a pouca habilidade com as tecnologias de informação e comunicação (TIC), conforme mostrou a questão anterior – reduzindo consideravelmente a potência de facilitador da aprendizagem do AVA, desde as trocas assíncronas nos fóruns, até as síncronas via os chats (Riccio, 2010, p.107).

Para Oliveira (2013), ainda que os tutores avaliem os fóruns como ferramentas importantes para as trocas e socialização do coletivo, essa ideia não é compartilhada por todos os alunos. Uma das razões apontadas é que a “participação em espaços virtuais coletivos significa assumir a responsabilidade na construção do próprio conhecimento, não obstante isso o obrigue a expressar publicamente suas opiniões que, uma vez registradas, estarão permanentemente sujeitas ao julgamento e à contestação do grupo”.

Tabelaz. Respostas segundo as questões e dimensões de análise, referentes à avaliação do curso Micropolítica da Gestão e do Trabalho em Saúde destinado a gestores municipais, 2014.

Dimensão	Questão	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante	Total
I	1. Quanto à importância e relevância do curso em relação às necessidades de formação [...]	89% (104)	9,2% (10)	0,7% (1)	0% (0)	100% (125)
		Muito Alta	Alta	Média	Baixa	Total
	2. Quanto à possibilidade de aplicar os conhecimentos desenvolvidos no Curso, no cotidiano do trabalho	70,4% (82)	27,6% (32)	1,7% (2)	0,3% (0)	100% (117)
		Muito Satisfatório	Satisfatório	Pouco Satisfatório	Insatisfatório	Total
	3. Quanto à utilidade geral dos conteúdos propostos [...]	72,7% (85)	25,3% (30)	1,7% (2)	0,3% (0)	100% (117)

II	4. Quanto à qualidade e pertinência do material didático	47,0% (56)	43,4% (51)	7,4% (9)	0,3% (0)	100% (117)
		Muito Fácil	Fácil	Médio	Difícil	Total
III	5. Quanto à facilidade de uso do ambiente virtual de aprendizagem	47,0% (56)	43,4% (51)	10,4% (12)	0,7% (1)	100% (117)
		Muito Adequada	Adequada	Pouco Adequada	Nada Adequada	Total
	6. Quanto à adequação da metodologia utilizada no desenvolvimento das UL	39,3% (46)	55,6% (65)	3,7% (4)	0,4% (0)	100% (117)
	Muito Satisfatório	Satisfatório	Pouco Satisfatório	Nada Satisfatório	Total	
IV	7. Quanto à oportunidade de troca de experiências com os demais alunos da turma	34,2% (40)	43,6% (51)	17,0% (20)	6% (7)	100% (117)
		Sim	Não	Não sabe	Total	
	8. O curso contribuiu para a melhoria do cotidiano de trabalho e/ou para a formação [...]	37,6% (44)	5,9% (7)	4,7% (6)	51,8% (61)	100% (117)

Na análise das respostas referentes à questão aberta, sobre o um efeito positivo que pôde ser atribuído ao curso, identificou-se que o discurso mais recorrente, também o mais previsível e esperado, foi o da agregação de novos conhecimentos à performance pessoal ou profissional. Entretanto, seguindo a questão inicial que interrogou o material, identificaram-se três conjuntos de valores que estão associados ao efeito positivo mais genérico: *alteração da percepção/compreensão da função gestora; desdobramento em ações concretas; e da mobilização de afetos.*

Ainda que as respostas tenham homogeneidade em relação às contribuições que o conjunto de temas teve para a qualificação profissional, para atualização de conteúdos e para apoiar a prática cotidiana no SUS, destaca-se aqui a indicação de alteração na percepção dos alunos em relação à função gestora.

Essa percepção foi comum tanto para os alunos que estavam em função assistencial ou de gerência intermediária, bem como para os que estavam exercendo diretamente a função gestora. Os primeiros reportam que o curso foi importante para: *“aprender ter olhar gestor”; “ter uma percepção maior e entendimento de uma rotina do gestor”; “ver o gestor com outros olhos”; “observar a diversidade de situações vividas e responsabilidades que recaem sobre o gestor”; “ter um olhar de gestor para algumas questões”; obter “conhecimento mais claro das atribuições de um gestor e suas ferramentas”; realizar “a tarefa de apoiar os gestores de saúde”; “consegui ter uma visão mais ampla quando se fala em gestão”; ter “acesso a informações que só os gestores da SMS tinham”; conhecer “melhor a*

atividade de um gestor e as dificuldades encontradas (...) e melhorar a nossa postura para contribuir com o andamento dos trabalhos ao invés de só julgar o que os demais estão fazendo”.

Esses relatos indicam que o “saber gestor” ainda está restrito àqueles na função, e que mesmo os que chegam aos postos de gestão, muitas vezes não têm formação para as tarefas e responsabilidades a serem assumidas. Cursos em larga escala como esse, elaborado a partir de temas e questões relacionadas com o cotidiano da gestão, são potentes na medida em que abrem um espaço de diálogo e trocas sobre o cotidiano do serviço entre trabalhadores de diferentes pontos da rede. A identificação dessa mudança de percepção, como um valor do curso, é indicativo de um efeito positivo produzido pelo curso.

Os alunos em função gestora direta, para além da relação entre os conteúdos e o desenvolvimento de certas habilidades, relacionam também mudanças na percepção da função que exercem: *“eu como Gestor hoje tenho outra visão no meu trabalho”*; *“gostaria de ter realizado este curso antes mesmo de ser gestora pois teria falhado menos”*; *“saí daquele olhar “mecânico” de só preencher relatórios, informar dados e passei a ter o olhar de gestor, interpretar dados”*; *“Aplicação da metodologia de educação permanente, planejamento, avaliação nas minhas atividades de gestora, não como o cumprimento administrativo somente, mas sim, como processo de trabalho.”*; *“me deu sentido e motivação para não desanimar no caminhar da minha profissão como enfermeira e gestora”*; *“melhor compreensão das propostas das políticas de saúde praticadas no país, das quais nem sempre o gestor municipal, como meu caso, recebe orientação correta da aplicabilidade e dos objetivos, ficando preso a aspectos burocráticos”*; *“realizo a gestão da saúde do meu município com mais segurança e coerência”*; *“possibilitou confiança para assumir um cargo de gestão e contribuiu para ultrapassar as barreiras iniciais inerentes a gestão do cargo”.*

O *desdobramento em ações concretas*, a segunda categoria de análise, reúne os efeitos atribuídos ao curso no dia-a-dia dos alunos. No material analisado é recorrente uma escrita que replica o objetivo formal do curso, qual seja: a de que ter feito curso os torna mais capazes para operar mudanças no cenário em que estão inseridos. Esse achado

corresponde em grande parte ao que o respondente identifica como a resposta/discurso esperado, mas que na prática aponta para uma possibilidade futura, um devir que está ainda no plano das ideias e não de ações concretas experimentadas ou desejadas. Nessa mesma direção, o uso da expressão como *“ampliou minha visão”*; *“olhar diferenciado”*; *“novo olhar”*; *“olhar mais crítico”* indicam reconhecimento de um efeito positivo, ainda que estritamente no âmbito pessoal.

Entretanto, há também um conjunto textual que dialoga com o objetivo do curso reportando situações e ações que dão materialidade ao processo que viveram a partir do curso. Nos achados, as ações têm perfis diretamente associados ao lugar de inserção do aluno, o que mostra a natureza das intervenções, mas também o grau de governabilidade para operar processos de mudanças, cotidiano de um trabalhador.

Para os alunos inseridos na rede assistencial, como gerentes, coordenadores, diretores ou mesmo membro das equipes, os principais efeitos estão relacionados com as mudanças no processo de trabalho, particularmente quanto à comunicação entre a equipe: *“melhor relação com a Equipe principalmente no que se trata da necessidade das reuniões para as trocas de experiências”*; *“a reorganização do processo de trabalho a partir de problematizações na unidade de saúde onde atuo”*; *“o curso possibilitou várias ações (...) espaço de reunião para educação permanente, além de avaliação de satisfação do usuário”*; *“estamos reformulando nossos processos de trabalho, utilizando o material do curso para sanear dúvidas e aprendizado da equipe; e “agregar os conhecimentos em Roda de Conversa junto aos servidores da unidade”* são alguns exemplos.

Quando analisadas as respostas dos envolvidos com a gestão direta da política municipal de saúde, aparece uma maior diversidade de ações, possivelmente explicada pelo significativo aumento de governabilidade que a função permite. Nesse grupo, a menção ao acesso a *ferramentas de gestão e a troca de experiências* foi muito frequente. Esse binômio recorrente sugere mais do que a falta de instrumentos que ajudem no trabalho, mas a realidade das indicações não técnicas para os cargos de gestão em um grande número de municípios – revelando a fragilidade técnica e a falta de redes

de apoio e trocas no processo de gestão.

Alguns desdobramentos apontados pelos gestores corroboram com o argumento acima: *“pudemos retomar (...) as pré Conferências, antecedendo a Conferência Municipal de Saúde e a montagem do Conselho Local nas Unidades de Saúde”*; *“foi importante para mim pois ajudou nos relatórios de Gestão anual”*; *“auxiliando na criação de plano municipal, acompanhamento das metas pactuadas dentro da PPI e até mesmo nos contratos com os serviços de saúde no município”*; *“o Curso favoreceu a construção de inúmeras propostas durante as Conferências Municipais de Saúde”*; *“utilizei algumas apostilas do curso com os meus supervisores de unidades de saúde”*; *“implementação de práticas avaliativas nas Unidades de Saúde da Família”*; *“me ajudou na parte de monitoramento e avaliação dos dados, pois trabalho nas questões de referências dos indicadores de saúde e também com a PMAQ”*; e *“tive acesso a ferramentas que não conhecia para executar meu trabalho com o PMAQ e AMAQ”*.

A terceira categoria mobilização de afetos está referenciada à ideia de afeto desenvolvida por Spinoza (2003), onde um afeto é uma *mudança* ou modificação que ocorre simultaneamente no *corpo* e na *mente*. A maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir, nomeado por Spinoza como Paixão. Ou seja, na teoria das afecções o Afeto é a experiência vivida, que permite afetar o sujeito, e que esse sujeito afetado também afete ao outro, possibilitando a mudança de um estado para outro no próprio sujeito.

Nesse curso tivemos como sujeitos os alunos/gestores e tutores/gestores, ambos se afetaram mutuamente no processo de ensino-aprendizagem que prezou pela relação dialógica e horizontal, e produziu mudanças no seu fazer-gestor e fazer-tutor movidos pela Paixão.

Podemos verificar isso, nos relatos dos sentimentos ou estados que foram nomeados pelos alunos e associados ao desenvolvimento do curso: *“mais segurança”*, *“mais confiança”*, *“mais motivação”*; *“ter ímpeto de mudar”*, *“estar interessada, motivada, animada, apaixonada”*, *“maior maturidade”*, *“ser mais crítica”* e *“ter a curiosidade aguçada”*. Esses sentimentos, quando reportados, estavam sempre relacionados ao trabalho, seja na função gestora ou

assistencial que eles realizam.

A emergência desses sentimentos sugere que o curso os afetou de forma positiva, ou seja, aumentando a vontade de agir e de produzir mudanças. Esse resultado pode estar associado tanto à forma de condução/ativação das turmas pelos tutores, pela metodologia utilizada, pelas trocas operadas durante o curso entre os alunos, bem como pela oferta dos temas e materiais de apoio – que atenderam a expectativa dos cursistas.

3. CONCLUSÃO

Os resultados desse estudo, que tomou como objeto de análise um curso baseado na valorização cotidiano do aluno, no apoio e mobilização intencional de processos de mudanças na gestão e no trabalho em saúde, mostrou que os alunos respondentes avaliaram todas as dimensões do curso positivamente, foram afetados pelas estratégias propostas e desencadearam múltiplas intervenções nos cenários onde atuam.

Questões como o uso das tecnologias e a qualidade da interatividade no ambiente online ainda devem ser motivo de preocupação e atenção para iniciativas que utilizem as TIC. Iniciativas em larga escala de formação de profissionais de saúde na modalidade da educação à distância com uso de TIC, nesse caso com gestores do Sistema Único de Saúde, ainda que guardem muitas complexidades, são viáveis e devem ser implementadas.

4. REFERÊNCIAS

ALVES, S.C.O. Interação on-line e oralidade. In: MENEZES, V.L (org.). Interação e aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GIL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis,RJ: Vozes, 2012. p. 244-267

MARINHO, C.L.F.; PERES, FMDEA. A interação na educação a distância online: dificuldades relacionadas à utilização dos AVA por educadores e educandos. Rev. Hipertextus Revista Digital, v.13, set. 2015. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume13/revista-hipertextos-artigo5.pdf> Acesso

em: 05 nov 2016.

OLIVEIRA, A.E.F.de. et al . Educação a distância e formação continuada: em busca de progressos para a saúde. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro , v. 37, n. 4, p. 578-583, dez. 2013 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000400014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 nov. 2016.

OLIVEIRA, M.A.N. Educação à Distância como estratégia para a educação permanente em saúde: possibilidades e desafios. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 60, n. 5, p. 585-589, Oct. 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000500019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 nov. 2016

RICCIO, N.C.R. Ambientes Virtuais de Aprendizagem na UFBA: A Autonomia Como Possibilidade. Salvador. 2010. 364f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SARAIVA, L.M. et al . Tensões que afetam os espaços de educação a distância. Psicol. estud., Maringá , v. 11, n. 3, p. 483-491, dez. 2006 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2016.

SOUZA, G.C. et al . Avaliação do curso de gerenciamento online na perspectiva dos egressos. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo , v. 49, n. spe2, p. 90-97, Dec. 2015 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342015000800090&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 01 nov. 2016

SPINOZA, Baruch de. Ética:demonstrada à maneira dos geometras. Col. A obra- prima de cada autor – série ouro. SP: Editora Martin Claret, 2003.

VARGAS, F.M.A. de. et al . A educação a distância na qualificação de profissionais para o Sistema Único De Saúde: metaestudo. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro , v. 14, n. 3, p. 849-870, Dec. 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000300849&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Nov. 2016.

BICALHO, R. N. M.¹, MENDES, K.²

¹Instituto Federal de Brasília

²Instituto Federal de Brasília

E-mail para contato: rute.bicalho@ifb.edu.br e karina.viana@ifb.edu.br

RESUMO – *Num mundo globalizado, em constantes transformações, a procura por formação de qualidade é crescente, em especial no contexto educacional. Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma proposta de formação de professores do Instituto Federal de Brasília para o uso da Educação a Distância nas licenciaturas. Partimos da premissa de que a formação deve ser indissociável das vivências dos próprios professores, de que o compartilhamento e a construção de novas práticas ocorrem nas interações socialmente estabelecidas, e da necessidade de oferecer condições para que os docentes exerçam criticamente suas atividades, de modo mais próximo às tecnologias, favorecendo o acesso à informação, à construções colaborativas de conhecimentos e à pesquisa que transformam trajetórias de desenvolvimento e aprendizagem dos envolvidos no ato educativo.*

PALAVRAS-CHAVE: formação e professores, Educação a Distância, 20% carga horária presencial.

1. INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sobretudo, as mídias e hiper mídias digitais vem alterando a forma de ler, escrever, relacionar e compreender o mundo. Segundo Santaella (2004), Lévy (1993) e Castells (2000), essas tecnologias acabam por modificar o pensamento e a ação humana. Como consequência, novos desafios surgem, a exemplo da função dos professores que precisam aprender, gerenciar e integrar os recursos tecnológicos disponíveis de forma aberta, equilibrada e inovadora ao seu fazer pedagógico (Moran, 2004).

Especificamente, nas licenciaturas onde os professores formam professores, os desafios são ainda mais instigantes. Os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor nos diferentes níveis da Educação Básica. Esses cursos, portanto, estão estreitamente relacionados à formação de professores. Compartilhamos da definição de Almeida Filho (2006) quanto ao conceito de formação de professores, para o autor: “A formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 17).

O Instituto Federal de Brasília (IFB), atualmente,

oferta cursos superiores de Licenciatura em Dança (*Campus Brasília*), em Matemática (*Campus Estrutural*), em Química (*Campus Gama*), em Biologia (*Campus Planaltina*), em Letras Língua Inglesa (*Campus Riacho Fundo*), em Letras Língua Portuguesa (*Campus São Sebastião*), em Física (*Campus Taguatinga*) e em Letras Língua Espanhola (*Campus Taguatinga Centro*). Todos esses cursos têm natureza processual e a necessidade de fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando os estágios do ensino-aprendizagem e a participação dos estudantes em atividades diversas, que poderão ser incluídas como parte da carga horária. Desse modo, é preciso refletir sobre as estratégias que contribuam para a formação de futuros professores, incluindo nesse processo a preparação para uso das metodologias de Educação a Distância (EaD).

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de formação de professores para o uso da EaD como metodologia complementar à educação presencial das respectivas licenciaturas do IFB. Essa proposta surge como resultado de um Edital interno (nº 34/2016), promovido pela Pró-Reitoria de Ensino para selecionar propostas de formações específicas voltadas aos próprios servidores. A proposta a ser apresentada se insere na linha temática: Educação a Distância como mediação didático-pedagógica

nos processos de ensino e aprendizagem em busca de transformações sociais e educacionais no cenário atual.

2. USO DA EAD NAS LICENCIATURAS DO IFB

Segundo os dados de solicitação de abertura de curso da EaD/IFB, nas licenciaturas, os professores ainda não utilizam significativamente a EaD como complemento às atividades presenciais, tampouco foram formados institucionalmente para aproveitarem os potenciais dessa modalidade. Esse dado também guarda relação com a legislação educacional brasileira e envolve, entre outros temas, letramentos digitais, novos papéis do(a) professor(a) e do(a) estudante, novos espaços de interação, novas metodologias de ensino e de aprendizagem e produção de materiais didáticos para a EaD.

Com relação à legislação, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB – e dispõe, em seu art. 62, sobre a EaD na formação inicial de profissionais de magistério, em cursos de licenciatura, cabendo ao Poder Público incentivar, conforme art. 80, “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Desde a publicação da LDB, a legislação referente à oferta de cursos na modalidade EaD vem sendo adequada às demandas das instituições e do Ministério da Educação. A última alteração foi publicada neste ano por meio da Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 e da Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.

No Art. 3º da referida Resolução, as instituições de educação superior que atuam na modalidade EaD respondem pela organização acadêmica, execução e gestão de seus cursos; pela definição dos currículos, metodologias e elaboração de material didático; pela orientação acadêmica dos processos pedagógicos; pelos sistemas de acompanhamento e da avaliação da aprendizagem, assim como pela formação e gestão dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, em sua sede e polos de EaD. Com isso, há uma série de novas demandas que precisam ser atendidas pelos profissionais de educação com relação ao desenvolvimento de atividades em lugares ou momentos diversos.

Nessa mesma Resolução, em seu artigo 2º, a EaD é

conceituada da seguinte forma:

(...) 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016).

Refletindo a respeito do conceito e caracterização da EaD, destacados acima, ela pode parecer interessante e, também, muito trabalhosa. Desse modo, a primeira tendência do professor formador pode ser a de se questionar se realmente vale a pena colocá-la em prática, uma vez que este terá de lidar com aspectos que já fazem parte do contexto presencial de formação, como desmotivação dos estudantes, não realização das atividades, evasão, entre outros. Além disso, o professor formador terá de lidar com novos desafios que a modalidade EaD requer, como uso de novas tecnologias, produção de material didático que seja convidativo aos estudantes e novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Mas então, o que há de tão positivo na EaD para que, no Brasil, a adesão por essa modalidade seja tão expressiva? De acordo com o INEP, os resultados do Censo da Educação Superior de 2015 mostram um grande crescimento nos cursos de educação a distância, incluindo as licenciaturas. Isso porque, assim como outros espaços de ensino-aprendizagem, a EaD apresenta problemas e possibilidades. Os problemas geralmente estão relacionados ao preconceito contra a EaD, pressupondo-a ineficaz, robotizada e mais fácil que a modalidade presencial. Outro problema está relacionado a pouca familiaridade com o uso das TIC por parte de professores e de estudantes, o que pode resultar em um estranhamento inicial que deve ser superado ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Com a publicação da Portaria nº 1.134/2016, art. 1º, “as instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação

presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância”. Sendo que as referidas disciplinas poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

O IFB ainda não dispõe de uma normativa própria para regulamentar o uso dos 20% da carga horária presencial para a EaD. Ainda não está claro como essas horas serão contabilizadas. Está em andamento uma minuta de resolução para adequar as práticas do IFB ao contexto social da EaD e que guarda relação com a institucionalização dessa modalidade no instituto.

A partir da nossa experiência com a EaD do IFB, percebemos que, atualmente, as estratégias mais utilizadas pelos professores formadores, no âmbito da EaD, nas licenciaturas, têm consistido em trabalhos individuais, em que cada professor cria e ensina seus próprios cursos, muito mais no sentido de ter um espaço para reunir materiais que um espaço que propicie a comunicação e o desenvolvimento dos professores em formação inicial. Esse tipo de estratégia é uma forma de complementar o ensino presencial. No entanto, não há uma organização sistemática, por exemplo, com a biblioteca do campus, com os membros do colegiado do curso, com os outros docentes, inclusive, de outros campi. E isso, segundo Moore e Kearsley (2007), pode fazer com que

Os professores individuais que atuam no âmbito da estrutura de recursos que foram estabelecidos – e eles são bons nessa função –, para oferecer formas de ensino e aprendizagem no campus, raramente podem obter uma educação a distância de alta qualidade ou mantê-la durante muito tempo (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 5).

Nesse sentido, os professores formadores têm papel fundamental na motivação dos estudantes, incentivando a aprendizagem autônoma e colaborativa, a pesquisa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), criando condições para que os estudantes tenham acesso às informações e construam seus conhecimentos, pensando a disciplina ou o curso, discutindo as aulas, elaborando materiais didáticos e avaliando as atividades propostas.

Assim, é necessário pensarmos em estratégias para utilização da carga horária presencial (20%) na modalidade EaD,

que despertem nos(as) docentes que atuam como professores formadores a necessidade de construir, por meio do AVA, propostas de ensino-aprendizagem colaborativas e não apenas individuais.

3. FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A proposta de formação pensada visa proporcionar aprofundamento teórico sobre as metodologias da EaD; reconhecer potenciais do papel do formador de formadores em Ambiente Virtual de Aprendizagem; explorar, com os formadores de formadores, os potenciais da EaD do IFB nas licenciaturas e utilizar recursos digitais e objetos de aprendizagem que podem qualificar as práticas didático-pedagógicas dos formadores, bem como otimizar as atividades ofertadas nas licenciaturas do IFB. Nesse sentido, os seguintes temas são pauta da formação: estratégias para utilizar a carga horária presencial (20%) na modalidade a distância; letramentos digitais; uso das tecnologias digitais e mídias interativas nas práticas docentes; metodologias da EaD; produção de material didático para a EaD; e uso da Plataforma de Aprendizagem *Moodle*.

Valorizamos as vivências dos professores e a interação como princípio da construção do conhecimento na EaD, a partir dos estudos de Vygotsky (1998). Consideramos o que Moore e Kearsley (2007, p. 265) apresentam como estratégias relativas à eficácia dos processos de ensino-aprendizagem na modalidade EaD: aproveitar plenamente a natureza interativa da tecnologia que estiver sendo utilizada; fazer com que os estudantes participem frequentemente ao formular perguntas, incentivar apresentações dos estudantes, fazê-los conversarem entre si; usar outros meios e envolvê-los plenamente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a instituição precisa oferecer um programa confiável e de alta qualidade para a apresentação de conteúdo.

Ouvimos Perrenoud (1999) quando ele diz que o bom senso leva a pensar que, se a sociedade muda, a escola só pode evoluir com ela, antecipar, até mesmo inspirar as transformações culturais. Desta forma, a formação de professores deve ser voltada para a preparação prática reflexiva, para a inovação e a cooperação, expressas minimamente em 4 quatro níveis: 1. aprender a cooperar e a atuar em rede; 2. aprender a viver a escola como uma comunidade educativa; 3. aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; 4. aprender a dialogar com a sociedade,

que colocam sua especialidade a serviço do debate sobre as políticas educacionais.

Sabemos que a geração digital (a geração que tem crescido na rede de computadores) tende a desenvolver habilidades como independência e autonomia na aprendizagem; abertura emocional e intelectual; preocupação com os acontecimentos globais; liberdade de expressão e convicções firmes; curiosidade e faro investigativo; imediatismo e instantaneidade na busca de soluções; responsabilidade social; senso de contestação e tolerância ao diferente (TAPSCOTT, 1999 apud XAVIER, 2007).

A partir desse panorama, abre-se a possibilidade de identificarmos não apenas as necessidades de infraestrutura e capacitação relacionadas à tecnologia nas licenciaturas, mas também as possibilidades dos professores formadores, estudantes e campus enquanto instituição, praticarem tecnologias digitais e mídias interativas como praticam a linguagem a favor de sua própria inclusão. Nesse sentido, Buzatto (2006) nos mostra a importância de procurarmos compreender o que se espera do professor formador e da instituição enquanto atores nesse processo de prática das tecnologias digitais e mídias interativas, tais como:

- ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a Internet de forma significativa;
- conhecer maneiras de ensinar o estudante a fazer o mesmo em relação a seus próprios interesses e necessidades de formação;
- saber compatibilizar materiais e recursos da sala de aula e do mundo off-line com os objetos simbólicos e as formas de interação típicas do mundo on-line;
- negociar e compatibilizar mecanismos institucionais ainda muito necessários (frequência, avaliação, certificação, etc.) com as possibilidades da aprendizagem assistida pela EaD;
- envolver-se ativa e criticamente na implantação, manutenção e renovação da infraestrutura tecnológica da escola.

No entanto, o autor (op cit) ressalta que essas práticas estão

relacionadas a objetivos a serem atingidos e não aos processos pelos quais poderíamos alcançá-los, e das condições de partida do professor formador que já estava na instituição, ou daquele que foi formado no paradigma tradicional, para alcançar esses objetivos. Por isso, de acordo com Buzato (2006), falta mencionar a necessidade que esse professor tem e terá de conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas, linguagens, conteúdos e ferramentas que os estudantes trazem para a instituição quando chegam do seu cotidiano *on-line e off-line*, o que, muitas vezes não decorre simplesmente das diferenças de idade entre professores e estudantes, mas do tipo de prática de escrita e leitura que caracteriza o cotidiano desses dois grupos sociais.

Falta também mencionar meios de como compatibilizar um papel de professor formador construído historicamente sobre a premissa de que este profissional tinha o conhecimento que o estudante vinha buscar, com a necessidade de admitir que agora ambos precisam ensinar aprendendo ou aprender ensinando. Por isso, esforços colaborativos são tão importantes para os professores que se dedicam à formação de professores. Ademais, como sugere Buzato (2006)

[...] porque o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TICs, mas que pratique as TICs socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TICs são utilizadas para a comunicação (BUZATO, 2006, p. 7)

Desse modo, espera-se que esses atores sociais estejam familiarizados com essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua dimensão de uso, aquela que implica na construção e manutenção de relações sociais. Sendo assim, é possível compreendermos que a utilização de recursos digitais e objetos de aprendizagem que podem qualificar as práticas didático-pedagógicas dos formadores, bem como otimizar as atividades ofertadas nas licenciaturas do IFB precisam ter seus potenciais explorados nos contextos de formação de futuros professores.

Como menciona Vallin (2003, p. 25), "não é qualquer abordagem de EaD que possibilita a formação contextualizada de professores." O autor sugere algumas estratégias que estão

diretamente relacionadas aos papéis do professor formador na EaD. Entre elas, a abordagem do “estar junto virtual” que consiste em perceber que as respostas do professor formador às mensagens dos estudantes, bem como as interações on-line podem contribuir para aumentar a eficácia da EaD; a sensibilidade em observar se as interações iniciadas pelos estudantes são relativas apenas às tarefas; a percepção de que a ausência de um feedback, em curto prazo, pode fazer com que os estudantes se sintam isolados, insatisfeitos e desmotivados; o cuidado com o uso da linguagem com relação a avaliabilidade que ocorre a todo momento e que se mostra, por vezes, mais perceptível do que seria em uma interação presencial.

A esse respeito, Litto (2009) defende que “[...] EaD não depende unicamente da inspiração de um professor – é a consequência do trabalho integrado de uma equipe de profissionais” (LITTO, 2009, p. 33). Desse modo, a primeira estratégia é reunir os docentes que atuam na mesma licenciatura que você em torno de um objetivo em comum: fortalecer a EaD na articulação entre teoria e prática de modo a contribuir com a formação de professores.

A partir dessas premissas, a programação da formação para os professores do IFB foi desenhada, sendo aplicada em laboratório no Campus Ceilândia entre os dias 16 e 17/11. Toda a proposta contabiliza 20 horas de atividades mesclando teoria e prática. Após o alinhamento conceitual, os professores serão convidados a pensar as respectivas disciplinas com os recursos da EaD e construí-las no AVA. Uma oficina explicando os detalhes da plataforma também está prevista, de sorte que os professores finalizem a formação com o planejamento e a implementação no AVA concluídos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo globalizado, a procura por formação de qualidade é crescente e os indivíduos toleram cada vez menos seguir em cursos tradicionais e rígidos que ofereçam tenham pouco ou nenhum preparo com relação às exigências de uma realidade cada vez mais tecnologizada (SCHÖN, 1997). E com os cursos de formação de professores não é diferente.

Diante do mundo cada vez mais digitalizado e com mudanças nos modos de pensar e agir humano, as propostas de formação precisam se superar. Os professores necessitam se atualizar para lidar com os novos desafios educacionais. Nesse sentido, a proposta aqui apresentada visa articular

teoria e prática, contextualizada socialmente, para promover maior proximidade dos professores com as TIC e a EaD e de como aproveitá-las nos seus potenciais nas licenciaturas do IFB.

Acreditamos que a EaD provoca um movimento de repensar a prática pedagógica docente, na qual o centro da ação pedagógica é o aluno e o professor o mediador, guia de trajetórias de desenvolvimento e aprendizagem. Ao pensarmos a proposta de formação para os professores do IFB, esperamos que os professores sintam-se provocados a questionar seu papel e a dos atores envolvidos no ato educativo, que consigam pensar nas metodologias em EaD de forma a articular: como será o planejamento da oferta da disciplina ou parte de seus materiais (perspectiva do processo); como ela será desenvolvida (sua implementação); e como será avaliada.

Espera-se ainda que os professores sejam sensíveis para as possibilidades da EaD e sua aplicabilidade em diferentes contextos, que sofre mudança em sua estrutura a depender da: carga horária da disciplina; valor da interação e do suporte; acessibilidade das mídias, recursos e ferramentas TIC; qualidade dos materiais didáticos que vão subsidiar a aprendizagem; clareza quanto aos objetivos e competências a serem desenvolvidos, bem como o formato de avaliação.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de línguas(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 03, n. 01, pp. 7-18, Brasília: Editora da UnB, 2006.

BRASIL. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.

BRASIL. Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação a Distância Superior na Modalidade a Distância. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educared. 2006. Disponível

em: <http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf>. Acesso em 29 set. 2016.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. A educação a distância: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004. Disponível em <file:///C:/Users/2226585/Downloads/dialogo-616.pdf> Acesso em 08/11/2016.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, 1999. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html Acesso em 08/11/2016.

SANTAELLA L. Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) Os Professores e a Sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

VALLIN, C. [et al.]. Educação a distância via internet. São Paulo: Avercamp, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos>. Acesso em: 28/09/2016.

RESUMO – *Este trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência do uso da EaD em uma sala de aula presencial do curso de Biologia, do Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina, da disciplina de Leitura e Produção de Texto, e suas interações pedagógicas no processo de construção do conhecimento. A partir da observação do comportamento dos alunos em sala de aula e no ambiente online de aprendizagem, foi possível perceber condutas distintas na maneira como cada aluno processa e compartilha suas ideias e reflexões. Este modelo de ensino presencial-virtual permite ao aluno que ele tenha um crescimento mais amplo, mais autônomo e mais crítico, uma vez que esta proposta tira do professor a centralidade e a responsabilidade pela transmissão dos conteúdos e torna o aluno corresponsável e participe do seu próprio processo de construção do conhecimento.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino presencial-virtual; tecnologias; metodologias ativas.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos a era da informação e da comunicação. A internet proporciona que a informação chegue rapidamente a qualquer lugar do mundo. A comunicação acontece online e de forma dinâmica. A sociedade vive altamente conectada, apesar disso, na educação, nossos modelos e currículos ainda continuam estanques, sobretudo, no que concerne ao uso das metodologias, técnicas e estratégias de ensino. Embora nossos alunos vivam imersos no mundo digital, conectados em redes sociais, interagindo em aplicativos, jogos, pesquisas online, filmes, músicas, blogs, dentre outros, o ambiente escolar restringe-se praticamente ao uso de espaços físicos da instituição (salas de aula, laboratórios, bibliotecas), livros e, quando muito, um data show para projetar, quase sempre, slides de conteúdo. Percebe-se que as escolas e a didática dos professores não acompanham esta evolução da informação proporcionada pelo advento da internet. Assim, questiona-se: como o professor pode utilizar esta tecnologia a seu favor? Como despertar no aluno os conhecimentos de cada disciplina utilizando a tecnologia? Como tornar a tecnologia aliada ao processo de ensino-aprendizagem?

A tecnologia precisa chegar às salas de aula. Os professores precisam atualizar suas metodologias de ensino para que consigam despertar em um número maior de estudantes o interesse e o amadurecimento dos conhecimentos que se dispõem a compartilhar com eles. O uso de

novas metodologias, sobretudo, as metodologias ativas, se faz cada vez mais necessário. É preciso romper as amarras do ensino que tem o professor como centralizador do conhecimento.

Almeida e Valente (2012) acreditam que os métodos tradicionais faziam sentido quando o acesso à informação era restrito e difícil, contudo, com o advento da internet e a divulgação aberta do conhecimento, o aprender tornou-se mais flexível, pois é possível fazer este processo em qualquer lugar e em qualquer hora, dispensando-se a figura centralizadora do professor.

Santos e Soares (2011) defendem que a mera transmissão de informação em sala de aula sem que haja a adequada recepção não “caracterizaria um eficiente e eficaz processo de ensino-aprendizagem”, já que os autores acreditam que a evolução tecnológica e as mudanças sociais fazem com que a escola [atual] não atenda as necessidades reais dos alunos.

A ideia do modelo de ensino presencial-virtual, defendida neste trabalho, surge justamente da necessidade de mudanças nas estratégias e nas técnicas de ensino de língua portuguesa, com o objetivo de tornar o ensino da língua materna mais produtivo e significativo ao aluno. Assim, nasceu a ideia de montar uma disciplina que tivesse duas salas de aula: a sala física e a sala virtual. Estes dois ambientes interagiriam de formas distintas, sendo a

sala virtual caracterizada pela expansão dos conhecimentos além-professor, isto é, seria o ambiente adequado para que o aluno pudesse construir e reconstruir seus conhecimentos, buscando a autonomia do processo de ensino-aprendizagem e ressignificando os conteúdos adquiridos através do auxílio das ferramentas e metodologias ativas.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a observação do comportamento dos alunos na sala de aula física e no ambiente online de aprendizagem, neste caso, utilizamos a plataforma moodle. Os conteúdos eram apresentados em sala de aula, geralmente utilizando-se a técnica exposição-dialogada, e posteriormente, os alunos participavam de atividades no AVA. A disciplina de Português tem uma carga horária de 60h e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Biologia prevê que 20% da carga horária pode ser desenvolvida em atividades de EaD. Assim, foi possível liberar a turma de alguns encontros presenciais para que pudessem participar mais ativamente das atividades propostas no AVA. A média final da disciplina considerou igualmente as atividades realizadas no moodle e nas aulas presenciais.

As atividades desenvolvidas no moodle buscavam contemplar tanto a reflexão individual, quanto a reflexão e o trabalho coletivo e colaborativo, como o uso de fóruns de discussões, chat e wiki. Nota-se que a grande maioria dos alunos participava das atividades propostas com interesse e propondo reflexões que iam além do solicitado em cada atividade. Ressalta-se ainda que o uso do moodle proporcionou ainda a inclusão digital de alguns alunos que ainda não acessavam esta tecnologia.

O objetivo deste trabalho, portanto, é mostrar como é possível reconstruir e ressignificar as práticas de ensino considerando a sociedade atual e os novos anseios dos estudantes que vivem na sociedade digital e que anseiam por mudanças no modelo clássico e tradicional de ensino-aprendizagem.

2. O MODELO DE ENSINO PRESENCIAL-VIRTUAL

Sabe-se que o ensino a distância, ainda nos dias de hoje esbarra em preconceitos e mitos face ao ensino presencial. É costume, no meio escolar e acadêmico, embora sem nenhuma cientificidade e por mero apego ao modelo clássico de educação, acreditar que o ensino-presencial é superior e mais exitoso que o ensino a distância. Contudo, é inegável que a tecnologia e a internet trouxeram grandes

avanços para todas as áreas do conhecimento, sobretudo para a Educação, que torna a informação e o conhecimento conceitos universais e acessíveis a todos e cria, constantemente, novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem. Embora se saiba que a EaD não é um modelo novo de ensino, podemos perceber que a internet a revolucionou e trouxe inovações, como por exemplo permitiu desenvolver atividades e comunicações síncronas e assíncronas, e ambientes específicos e preparados para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como as salas de aulas virtuais e os recursos e ferramentas adequadas para este modelo de ensino, como os tradicionais fóruns de discussão e chats que permitem a entre aluno-professor e aluno-aluno.

O ensino na modalidade a distância proporciona grandes vantagens aos alunos e também às instituições de ensino, pois permite criar turmas com maior quantidade de alunos, por exemplo, sem que haja a necessidade de espaço físico para acomodá-los. Este benefício, por sua vez, agrega à EaD o seu grande trunfo: permitir que o aluno tenha flexibilidade e acesso a educação independente de sua localização geográfica ou disponibilidade de horário. Dessa forma, o ensino se universaliza e se democratiza, já que permite que todos tenham acesso ao conhecimento, considerando as mais diversas especificidades.

A metodologia de ensino nas modalidades presenciais e a distância também mudam e possuem suas estratégias específicas. Enquanto no sistema tradicional de ensino, o professor busca ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, na EaD o professor desempenha um papel de mediador e de orientador entre o conhecimento e o aluno, e cabe a este último construir a sua própria aprendizagem a partir dos inputs recebidos e do amadurecimento do seu pensamento. Percebe-se, assim, que no processo de ensino a distância, o aluno caminha mais direcionado para tornar-se um sujeito mais ativo e participativo, capaz de pensar e de deliberar decisões, enquanto vemos no modelo presencial o aluno mais receptivo ao conhecimento e pouco ativo na construção de seus próprios pensamentos.

O uso da EaD no contexto presencial, permite agregar novas metodologias e estratégias de ensino que inovam e possibilitam novas reflexões e amadurecimentos. O processo de aprendizagem ultrapassa as barreiras físicas da sala de aula e permite que a aula continue além do seu horário rígido e fixo. O aluno passa a vivenciar dois contextos: o

aluno receptivo e o aluno independente que precisa buscar e construir o seu conhecimento.

A implementação da EaD e das novas tecnologias em sala de aula vão mais além.

Móran (2015, pág. 16) defende que

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.

Compartilhando desta ideia, o modelo utilizado de ensino presencial-virtual busca justamente ampliar o contexto da sala de aula, criando múltiplos ambientes de ensino que incluem os digitais nos quais os nossos alunos utilizam com muito mais interesse e frequência. Essa mistura entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para “abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola” (Móran, 2015). O ensino, nesta perspectiva, se globaliza e se universaliza, pois o ato de aprender passa a depender unicamente do interessado.

No modelo presencial-virtual, espera-se que o aluno desenvolva habilidades mais proativas e que ele busque formas mais autônomas e criativas de chegar ao conhecimento. Nesta perspectiva, cabe ao professor ser o ponto de equilíbrio e também o estimulador. Neste ínterim, as metodologias ativas, muito mais presentes e fáceis de manipular nos ambientes online, são essenciais para desenvolver no aluno competências como: criatividade, autonomia e senso crítico.

As Metodologias Ativas, segundo Borges e Alencar (2014), podem ser entendidas como formas de desenvolver o processo do aprender. Para os autores a utilização dessas metodologias “pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante”.

Para Masetto (2001, p.22),

é importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, que planejam o curso junto, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os

alunos como adultos que podem se corresponsabilizar por seu período de formação profissional.

As metodologias ativas permitem gerar interações entre os docentes e os estudantes, contudo, tirando do professor o papel de detentor absoluto do conhecimento e o estudante torna-se parte integrante da construção dos seus saberes, habilidades e competências. E nesta perspectiva que a educação universal e emancipadora caminha: na formação de sujeitos consciente e capazes de pensar e refletir seus conhecimentos e suas atitudes, ou seja, o aluno não apenas ‘recebe’ o conteúdo, mas é capaz de interagir e dialogar com ele.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação do modelo presencial-virtual nas aulas de língua portuguesa mostrou-se muito produtivo.

Percebe-se que, mesmo com pouco tempo de observação já foi possível verificar algumas posturas dos estudantes que no modelo unicamente presencial não é possível avaliar, tais como:

- a) O aluno que não participa das discussões em sala de aula presencial, mas que argumenta e defende suas ideias no contexto virtual, ou seja, o aluno que vence suas barreiras e entaves pessoais e compartilha suas reflexões e ideias com o coletivo.
- b) A expressiva participação e interação da turma nas discussões e nos assuntos abordados nos fóruns, enquanto que em sala de aula presencial a participação é reduzida a poucos alunos e constantemente “incentivada” pelo professor.
- c) O envio de respostas mais elaboradas e reflexivas para as tarefas postadas no AVA e frequentemente ilustradas com casos reais de uso da língua, o que mostra o amadurecimento do estudante quando este consegue entender a teoria estudada e aplicá-la aos contextos práticos de uso linguístico, no caso da disciplina em questão.
- d) A maior valorização do feedback dado pelo professor no ambiente online, uma vez que neste espaço o aluno tem mais liberdade para dialogar com o professor, questionar suas habilidades e competências e ser

tratado de forma individualizada pelo docente.

Percebe-se assim, que o modelo tradicional de ensino precisa atualizar-se com as novas tecnologias e realidades do aluno que hoje passa grande parte do seu tempo imerso no mundo digital. O professor precisa apoderar-se das metodologias ativas de ensino e utilizá-las em suas aulas a fim de contribuir com a formação de cidadãos mais ativos, reflexivos, questionadores e, sobretudo, partícipes do seu processo de construção do conhecimento.

Por fim, este modelo de ensino permite ainda deslocar o ambiente da sala de aula para outras dimensões, fazendo com que o aluno esteja constantemente “ligado” e “conectado” à disciplina e aos conhecimentos que estão em processo de construção, dessa forma, a ideia da disciplina estanque tornar-se obsoleta e o aluno ganha a liberdade acessar e transformar seus conhecimentos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BORGES, T. S. & ALENCAR, G. metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 119-143

MÓRAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015 Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2016.

MASSETO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

SANTOS, C. P. & SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.

TRABALHANDO MICROPOLÍTICA DA GESTÃO E TRABALHO EM SAÚDE EM UM CURSO EAD: PÚBLICO ALVO GESTORES MUNICIPAIS COM GRADUAÇÃO OU COM ENSINO MÉDIO

CHAGAS, M.S.¹, ABRAHÃO, A.L.², SOUZA, A.C.², CASOTTI, E.³, HUBNER, L.³, GOUVÊA, M.³, CORDEIRO, B., FRANCO, C.⁵

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina

²Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Enfermagem

³Universidade Federal Fluminense, Instituto de Saúde Coletiva

⁴ Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Farmácia

⁵ Apoiadora do Ministério da Saúde

E-mail para contato: magdaschagas@gmail.com

RESUMO – Nesse material empregamos o relato de experiência como eixo de construção. Trata-se de um relato dos membros, docentes da Universidade Federal Fluminense, que no ano de 2013 e 2014, elaboraram a proposta de Educação à Distância para Gestores Municipais de Saúde, uma demanda tripartite (MS-CONASS-CONASEMS). A proposta teve como foco a construção de um curso que atendesse a alunos com ensino médio e graduação, simultaneamente. A proposta político-pedagógica (PPP) tomou como base a micropolítica do trabalho e foi elaborada tendo como centro o trabalho exercido no âmbito da gestão, compreendendo que o mesmo não se desloca do trabalho para o cuidado, um acoplamento entre ambas dimensões do funcionamento das redes de saúde. Foi realizado levantamento inicial sobre as funções do gestor municipal e a identificação de valor de uso destas atividades. Para o alcance do objetivo do proponente e da PPP foram incorporamos algumas estratégias, assim como na elaboração do material didático, na formação dos tutores e na construção da relação tutor-aluno alguns conceitos relacionados ao desenvolvimento da autonomia para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, autonomia pessoal, gestão em saúde, micropolítica.

1. INTRODUÇÃO

O curso micropolítica da gestão e cuidado em saúde da Universidade Federal Fluminense (UFF) surge a partir da demanda do Ministério da Saúde (MS) para formação e capacitação de gestores municipais, de todos os municípios do país. A demanda foi construída em articulação tripartite do MS, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Saúde (CONASS) e Conselho Nacional dos Secretários Municipais de Saúde (CONASEMS), teve como objetivo formar especialistas em gestão do SUS, e contribuir para o aprimoramento dos processos de organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS). O pedido do CONASEMS expressava a necessidade de formar, capacitar, instrumentalizar os atores que atuavam na gestão municipal, para que esses conseguissem, dentre outros objetivos, participar ativamente da construção e estimulação das RAS e assim, fomentar a articulação das mesmas.

O perfil dos(as) secretários(as) municipais de saúde

apresentado em 2013 pelo CONASEMS, a partir de dados preliminares de pesquisa realizada em parceria com a UnB (Universidade de Brasília) para o triênio 2011-2014, apontava que nem todos possuíam formação na área da saúde, formação universitária ou mesmo ensino médio. Uma das imagens utilizadas foi de que em muitos municípios do país os cargos de secretários(as) de saúde são ocupados, por exemplo, por manicures ou açougueiros, que necessitavam de capacitação sobre ferramentas da gestão em saúde. Ali se constituía um dos primeiros desafios do curso, construir material didático que possibilitasse provocar e estimular tanto os alunos (educandos) que fariam curso de especialização (com graduação), quanto aqueles que fariam curso de atualização (com nível médio).

Sendo assim, a proposta político-pedagógica foi elaborada tendo como centro o trabalho exercido no âmbito da gestão, compreendendo que o mesmo não se desloca do trabalho para o cuidado, há uma relação direta, um acoplamento entre ambas dimensões do funcionamento das redes de saúde. Entendendo que a atividade de trabalho envolve

necessariamente um aprendizado, e este é o pressuposto do método pedagógico do curso e justifica qualificá-lo como um processo de educação permanente de gestores. Os cenários de práticas foram insumos do conteúdo discutido no curso, e possibilitou a pactuação dos mesmos dentro dos temas fundamentais abordados.

Adotamos a micropolítica do trabalho como eixo condutor, tanto na construção do material quanto na capacitação dos tutores. Tomamos a micropolítica como aposta que no processo relacional com o outro constituímos espaços e processos de subjetivação que acontece no território do encontro na saúde, seja no cuidado ou na gestão em saúde, onde aquisição e incorporação de novos saberes se constitui na singular relação entre dois entes, que corrobora na formação de cada um dos envolvidos não apenas no espaço da formação acadêmica, mas inclusive no espaço da vida (Guattari; Rolnik, 2005, Feuerwerker, 2014).

A proposta político-pedagógica que tem a micropolítica do trabalho como alicerce acontece entrelaçada com os conceitos de Paulo Freire (1996, 2005) referente a autonomia do outro, reconhecimento que todos “são sabidos” e assim a construção e incorporação de uma prática pedagógica horizontal. Aqui foi feita uma aposta no maior ativismo possível do participante “aprender a aprender”, ou seja, um protagonismo na busca do conhecimento, e isto foi explorado ao máximo pelo curso que priorizou e estimulou o estudo de situações problema, casos da gestão, desafios e inovações, considerando o campo da gestão e do cuidado, já que trabalhou com a ideia de que as duas dimensões das redes de saúde são inseparáveis.

Se desejamos relações respeitadas, responsáveis e afetivas entre o gestor e usuário, entre o gestor e os profissionais da saúde e entre os profissionais e os usuários, precisamos incorporar esse desejo na formação ou na atualização dos profissionais, em processos de educação permanente que convidem cada um à reflexão e o desenvolvimento de novas habilidades e construções diante do outro.

O objetivo geral deste material é apresentar a experiência do Curso de Especialização e Atualização em Micropolítica em Gestão e Trabalho em Saúde, realizado na modalidade EaD semipresencial pela Universidade Federal Fluminense entre os anos de 2014 e 2015. Para atingirmos esse objetivo abordaremos o desenvolvimento da estrutura pedagógica adotada

e estratégias utilizadas para a realização do mesmo. Assim, adotaremos o relato de caso para abordarmos a experiência que desenvolvemos.

2. DESENVOLVIMENTO

Nesse estudo empregamos o relato de experiência como eixo de construção. Trata-se de um relato dos membros, docentes da Universidade Federal Fluminense, que no ano de 2013 e 2014, elaboraram a proposta de Educação à Distância para gestores municipais de saúde.

A proposta teve como foco a construção de um curso que atendesse a alunos com ensino médio e graduação. A sistematização deste processo tomou como base um levantamento inicial sobre as funções do gestor municipal e a identificação de valor de uso destas atividades. Esta primeira aproximação realizou-se com secretários de saúde e a coordenação nacional, com o objetivo de construir ao final um mapeamento dos principais desafios do gestor no município.

Dentro desta perspectiva, construímos a estrutura pedagógica do curso, associando a dinâmica da micropolítica em saúde para organizar as oficinas de formação de tutores e a sustentação pedagógica da proposta, tendo como eixo fundamental que o mundo do trabalho é uma escola e que portanto, a problematização do cotidiano fundamenta as ações do curso.

A opção do MS pela educação a distância, no modo semipresencial, tinha como intenção a oferta e viabilização do curso ao maior número possível de gestores municipais no curso, uma vez que poderiam acessar o conteúdo e o tutor, de acordo com sua disponibilidade. Acoplados a essa opção e tendo como marcador o objetivo na formação, organização de redes e atenção à saúde resolvemos adotar alguns eixos orientadores como: Autonomia, Singularidade e Processo de Subjetivação.

Às etapas para o desenvolvimento da estrutura pedagógica adotada e estratégias utilizadas para a realização do mesmo, seguiu-se: construção da oficina pedagógica com tutores, organização do material didático, construção de apoio aos coordenadores pedagógicos estaduais, plataforma virtual, proposta de acompanhamento das atividades do curso e proposta de acompanhamento de educação permanente

com os coordenadores pedagógicos e tutores.

No desenvolvimento da educação permanente dos gestores do Sistema Único de Saúde (SUS) o primeiro ponto que nos detivemos foi a elaboração de material didático que possibilitasse conversa e que provocasse reflexão no aluno/especializando. Para isso realizamos duas oficinas com os autores responsáveis pela elaboração dos conteúdos (Unidades de Aprendizagem – UA), com apresentação da proposta político pedagógica em que buscamos, em relação ao conteúdo, desenvolver os seguintes pontos: “conteúdo não é carro chefe, é insumo, precisa ser oportuno e objetivo, não há hierarquia entre as UAs, há possibilidade de nivelamento do aluno por disciplina e apoia o aprendizado a partir de um conjunto de estratégias e atividades”. O objetivo principal das oficinas foi compartilhar a proposta elaborada, e assim que o material a ser escrito conversasse intensamente com o desejo e vontade da coordenação do curso. Dessa feita, as UAs foram desenvolvidas com interfaces diretas com o mundo da gestão e do cuidado, onde casos inspirados em casos reais foram discutidos intensamente no fórum, nos exercícios e nas avaliações das UAs. Durante a organização das UAs o que nos acompanhava era que o material tivesse leveza, que fosse convidativo e que conversasse com diferentes realidades regionais.

A validação do conteúdo das UAs ocorreu na Oficina de Formação dos Tutores realizada pelos membros da coordenação nacional do curso, que ocorreu em um período de 3 dias intensivos, com todos os tutores do curso. Consideramos que este ator, o tutor, precisava desenvolver olhar amplo, escuta diferenciada e adotar nos encontros (presenciais e virtuais) certa plasticidade, percepção aguçada ao outro. Pensar a formação dos tutores envolveu isso.

Além da formação constituímos estrutura de apoio aos tutores, onde para cada grupo de no máximo 10(dez) tutores ofertamos um coordenador pedagógico e coordenador estadual. O coordenador pedagógico tinha, dentre outras atribuições: participar dos momentos presenciais do curso; colaborar com a seleção de alunos e tutores para o curso de especialização, nos termos do edital, coordenado com o trabalho do coordenador estadual; acompanhar, apoiar, orientar, o trabalho dos tutores junto dos alunos; responder pelas questões de ensino no âmbito do estado, em cooperação com a coordenação nacional; colaborar com a coordenação nacional naquilo que for sua demanda pedagógica para o

estado. O coordenador estadual foi pensado para ser a parceria do tutor no enfrentamento das dificuldades que surgissem nos pactos necessários desenvolvidos no COSEMS, nas Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e Secretaria Estadual de Saúde (SES) e elo com a coordenação nacional.

2.1 - Gestão de Ensino e Aprendizagem e Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do curso

A gestão de ensino e aprendizagem foi construída para o desenvolvimento e consolidação da relação tutor-aluno. Tutor não é professor, a relação do tutor é de facilitador da aprendizagem e neste sentido auxilia, motiva, orienta e estimula o desenvolvimento da aprendizagem autônoma do especializando. Valendo-se, dentre outros recursos, de recursos tecnológicos como o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), uma ferramenta na relação tutor-aluno (Mill, 2008, Schmid, 2004, Litwin, 2001).

O curso contou com momentos presenciais e utilização da plataforma na internet. Foram realizados 3(três) presenciais, com intervalo de 6(seis) meses, de forma descentralizada e o mais próximo possível das turmas formadas. Respeitando as diferenças regionais, buscou-se que o primeiro encontro presencial fosse realizado no mesmo local em cada estado, agregando todos os alunos, tutores e coordenadores para possibilitar maior aproximação à proposta, familiarizar com a plataforma na internet, e estimular o estabelecimento de relações e vínculos entre os envolvidos com duração de dois dias. A partir deste primeiro momento o curso foi desenvolvido contando com a plataforma na internet e outras ferramentas de comunicação à distância. Ao final foi realizado um seminário de encerramento com apresentação dos trabalhos dos participantes.

2.2 – Sistema de Avaliação

Nesse curso trabalhamos e mesclamos a avaliação somativa e a avaliação formativa. Onde a avaliação foi trabalhada como atividade permanente e crítico-reflexiva no processo de ensino-aprendizagem, nas ações educacionais, uma vez que não deve ser vista como um capítulo à parte, ela faz parte do caminho do processo de aprender (Antunes, 2012). Adotamos avaliação durante todo o processo de ensino-aprendizagem e assim conseguimos perceber os avanços, detectar dificuldades, as chances de agir ainda durante

o curso, replanejar, ofertar ações contínuas com vistas à qualificação do processo e atingirmos os resultados esperados tanto pelo aluno(a), como por cada um de nós, profissionais envolvidos.

Consideramos que podemos trabalhar e mesclar avaliações somativas e formativas neste curso. Assim, no processo de avaliação foi importante pensarmos nos 3(três) aspectos básicos: localizar os avanços, localizar as necessidades e localizar as potencialidades. Avanços o que conseguiu alcançar, importante para fortalecer a autoestima do tutor(a) e do aluno(a)/gestor(a) prepara novas aprendizagens; identificar as lacunas, as necessidades, os erros, as dificuldades para tomar consciência e superá-los, justamente aqui entra a intervenção. O terceiro aspecto é o mais sutil, o que não estava previsto em termos de objetivo e assim não se aplica à categoria de certo ou errado, que são as potencialidades, captadas com olhar sensível.

Um dos pontos primordiais no processo de avaliação que adotamos foi que “Não tem sentido realizarmos avaliação descolada de uma proposta de intervenção”. Assim como pensamos planejamento em saúde. Para a intervenção, na prática educativa, o principal elemento é a sensibilidade, a questão do olhar que carrega intencionalidade. Para Celso Vasconcellos (2003) “É preciso trocar os óculos de Gauss, pelos óculos de Grau”, no sentido de ver melhor. Ver o outro como ser humano, com direitos, com potencialidades, acreditar que ele pode aprender, que ele pode crescer, não negar a ele este direito e a partir deste olhar, construir a diferença. A questão do vínculo é importante. Para construirmos, para fazermos esta avaliação precisamos de pessoas que também dispostas a se avaliar. Avaliar e ser avaliado. Antes de falar da intervenção no outro, precisamos falar da nossa intervenção. Antes de avaliarmos o outro, necessitamos realizar autoavaliação, autonomia, autoria, do tutor(a) se fazer.

2.3 – A modalidade EaD

As modalidades e formas de ensinar são reconhecidamente o meio pelo qual a sociedade moderna amplifica a sua capacidade de entender e estar no mundo. Neste contexto, a modalidade de Ensino à Distância (EaD), vem sendo reformulada e ofertada em diferentes formatos e áreas. Esta forma de ensinar que iniciou com a oferta de cursos por correspondência, se caracteriza pela separação física do educando e do docente, o que a faz também ser a principal distinção

da modalidade presencial. De modo geral a EaD se vale de meios técnicos e tecnológicos de comunicação, marcada pela interação ativa do aluno e tutor, com a possibilidade de encontros presenciais (Mill, 2008, Litwin, 2001).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade de Brasília em 1979 introduziram a modalidade EaD, com cursos veiculados por revistas e jornais. Após uma década, foi criado o Centro de Educação Aberta Continuada e a Distância.

Essa modalidade de ensino passou a ser respaldada legalmente no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9.394/96, que em um de seus artigos explicita que a educação a distância deve ser oferecida por instituições especificamente cadastradas pela União e organizada com abertura e regimes especiais. No entanto, a sua regulamentação da EaD no Brasil ocorreu através da portaria MEC no5622 de 20/12/2005 (Brasil, 2005).

Segundo Laaser (1989) com o ensino a distância é possível uma maior flexibilidade em relação ao local de estudo, tempo e ritmo do aprendizado. Neste sentido torna-se possível combinar estudo e trabalho, conforme as necessidades de cada sujeito. Assim, o aluno permanece em seu ambiente profissional, cultural e familiar.

A Educação e a EaD compartilham a mesma essência, evocando os mesmos processos de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento e da formação de cidadãos competentes e conscientes de seu papel em nossa sociedade, capazes de atuarem produtivamente e de forma comprometida em seus ambientes sociais e em suas atividades profissionais (Struchiner; Giannella, 2001).

A EaD está modificando diferentes formas de ensinar e aprender, segundo Morin (1998) os encontros presenciais vem sendo mediados pelas mídias, introduzindo novas linguagens, reorganizando os espaços e flexibilizando a necessidade da presença física. Uma construção de ensino-aprendizagem alternativa que tem como foco a autonomia do aluno. O aluno faz o seu horário de estudo, hora e lugar que melhor convém. É preciso que o aluno tenha motivação, interesse, responsabilidade e curiosidade para adquirir os conhecimentos propostos no curso.

Nesta modalidade a equipe de projetos, o grupo de professores e técnicos que produzem e constroem a proposta do curso necessitam de clareza em relação ao material oferecido, ao mecanismo de interação, a avaliação da aprendizagem, enfim, elementos fundamentais que sustentam este paradigma no campo da Educação.

Neste paradigma, o aluno é convidado a ser construtor ativo do seu próprio conhecimento, trabalhar cooperativamente em equipes de trabalho e em situações reais, assumir autonomia na própria aprendizagem, tomar a iniciativa na resolução de problemas, aceder à informação disponível nos vários formatos e locais (livros, bibliotecas, suportes magnéticos ou ópticos, Internet, grupos de discussão e especialistas) e apresentar criticamente várias perspectivas. (Lima, 2003)

Para Almeida (2003), escolher a modalidade de ensino do curso depende das experiências e necessidades que o aluno enfrenta. Não existe uma modalidade inferior à outra, nas duas modalidades, presencial ou à distância, existe a possibilidade de promover o ensino com qualidade desde que os envolvidos no planejamento e no projeto político pedagógico desenvolvam modelos e métodos de ensino eficazes para formar profissionais conscientes e críticos perante a sociedade, para que possam aplicar na realidade o que foi vivenciado por ele durante o processo de ensino-aprendizagem.

3. CONCLUSÃO

A construção de um curso EaD que se propôs incorporar simultaneamente gestores com graduação e com ensino médio apresentou múltiplos desafios, que começaram na construção do material didático convidativo que não fosse básico demais ou acadêmico em demasia, e atravessou na formação de tutores que conseguissem transitar por territórios existenciais distintos e a partir destes trabalhar a potência em cada um.

A construção de uma proposta de avaliação formativa foi fundamental, com a inclusão de instrumento onde foi possível a pactuação de plano de intervenção pactuado pelo tutor e pelo aluno.

Foi possível avaliarmos muito positivamente a aposta feita na coordenação pedagógica no acompanhamento de 10(dez) tutores, foi possível assegurar o desenvolvimento da

PPP do curso, assim como fundamentalmente realizar educação permanente com os tutores diante de situações cotidianas que surgiam durante a realização do curso.

A EaD possibilitou que todos os municípios do país pudessem receber a oferta do curso e assim a oportunidade de trocas de ideias sobre gestão, planejamento, rede, epidemiologia, avaliação em saúde e cuidado. Foram muitos os gestores que relataram ser a primeira vez que participavam de uma formação e que algumas palavras que ouviam e repetiam em algumas reuniões passaram a ter sentido e que reconheciam o quanto o tema rede de atenção à saúde precisava estar presente no dia a dia do que faziam.

4. REREFRÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, 2003

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar. Fasc. 11, Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº466, de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 5.622, de 20/12/2005. Regulamenta o art. 8o da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 19 de novembro de 2016.

FEUERWERKER, Laura C.M. Micropolítica e saúde: produção do cuidado, gestão e formação. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25ª edição.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do

desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

LAASER, Wolfram et al. Handbook for designing and writing distance education materials. Brasília-DF. Copyright, 1989.

LIMA, J. R.; CAPITÃO, Z. e-Learning e e-Conteúdos: Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos, Portugal: Centro Atlântico, 2003.

LITWIN, E. Educação à distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MILL, D. Educação à distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

MORIN, E. Ciência com consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice

SAMPAIO, Dória. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SCHMID, A. M. Tutorias: los rostros de la educación a distancia. Educação e Contemporaneidade. Revistas da FAEEBA. Vol 13, n.22, jul/dez, 2004, p.275-285.

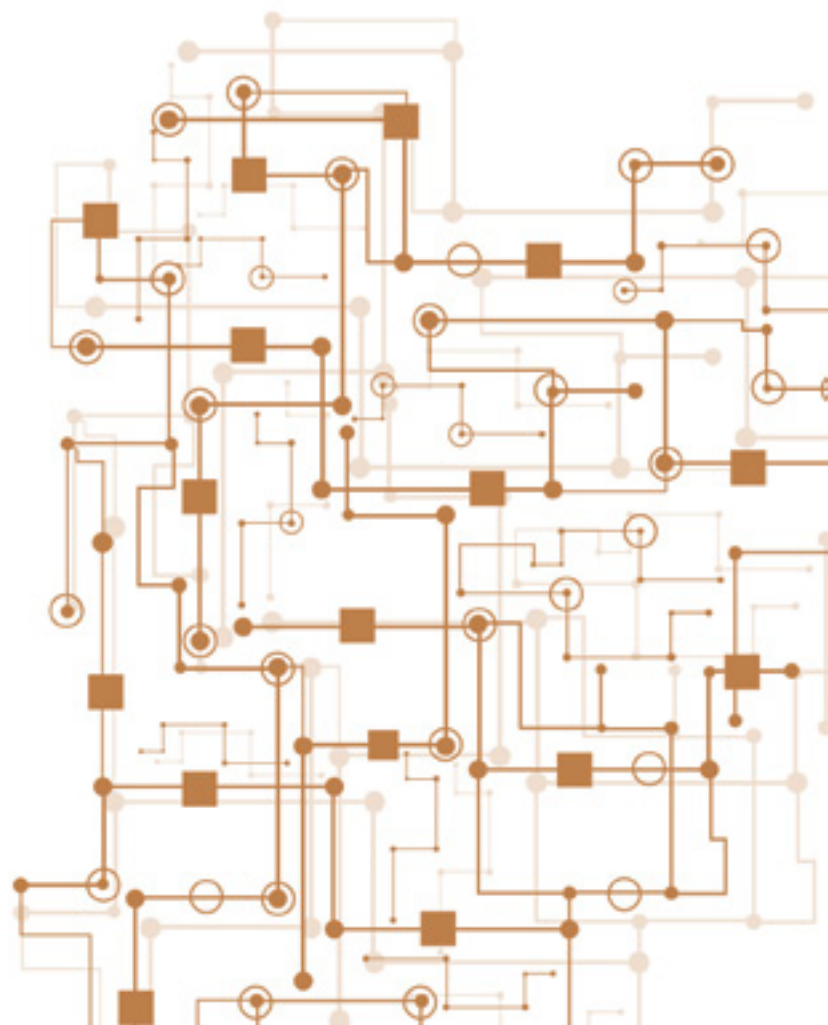
STRUCHINER, M. & GIANNELLA, T. Educação a distância: reflexões para a prática nas universidades brasileiras. Brasília: CRUB, p.136, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.



EIXO TEMÁTICO: 03

Tecnologias e Inovações em EaD



VITORINO, S.M.A

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação

E-mail para contato: silviavitorino2006@yahoo.com.br

RESUMO – *O presente artigo resulta de uma reflexão em aperfeiçoamento, busca gerenciar como a TIC pode contribuir para a produção do conhecimento no cenário da EaD, e descobrir o novo papel do professor e aluno na sociedade da informação. O trabalho tem como objetivo analisar como a tecnologia pode contribuir para uma prática educativa reflexiva no contexto da EaD. Para potencializar essa reflexão foram utilizados autores renomados da área como Zacharias, Citelli, Castells e outros. A metodologia empregada trata-se de estudo exploratório, cuja base metodológica é a revisão bibliográfica, focalizando abordagens, teorias. Nessa perspectiva, o trabalho apresenta como resultado a percepção de que professor e aluno passam atuar na construção do conhecimento de forma compartilhada e disseminando informações e produzindo conhecimento contínuo na sociedade da informação e do conhecimento.*

PALAVRAS-CHAVE: TIC, EaD, Professor, Aluno, Construção do conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

O contexto que cerca a educação hodiernamente está qualificado pelo forte impacto da globalização, acompanhada pelo surgimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's), pela multiplicidade de saberes, por novos processos de ensino-aprendizagem, novas práticas de ensino que marcam a sociedade do conhecimento, onde informação é poder. E, neste contexto que a Educação a Distância (EaD) cada vez mais ganha destaque no âmbito educacional, assim como percebe-se que as TIC atuam de maneira benéfica no processo de ensino/aprendizagem

Estes são aspectos peculiares da sociedade da informação e de uma escola em transformação, ou seja, da escola contemporânea, onde o processo de ensinar e aprender cedeu espaço do quadro negro para a tela digital.

Educar é evoluir. Evoluir é essencial e inerente ao ser humano. A sociedade se transforma, portanto, evolui e adapta-se. Assim, o contexto da sociedade de hoje não é mais igual há alguns anos atrás. Estamos inseridos na pós-modernidade e as mudanças de hoje, não são iguais as mudanças de antigamente, inserir a nova rede de ensino mesclada por essas mudanças não é tarefa simples, porém necessária. Desta forma, cada vez mais os ambientes educacionais detectam a importância das TICs no processo de obtenção

do conhecimento (ZACHARIAS, 2007). Faz-se necessário o seu gerenciamento de forma plena, para que o desenvolvimento do educando-educador seja cabal (SILVA, 2004).

Para tanto, essas mudanças que perpassam a sociedade como a globalização, a inserção de novas ferramentas de ensino-aprendizagem da educação a distância, tem transformado a nova configuração do ensinar e aprender. Educar por meio da comunicação, novas tecnologias na educação, escola em dispersão, multiplicidade de saberes, configuram-se em novos professores e novos alunos que despontam na educação permeada pela tecnologia, a educação a distância (DEMO, 2009).

Essa mudança que está passando a sociedade contemporânea não é sentida apenas em alunos, ela é sentida também nos professores, pois estes encontram inseridos no mesmo contexto, não existe uma separação entre aluno e professor, ambos fazem parte do mesmo contexto, um realizando interconexão com o outro, e utilizando para isso a tecnologia, transformando-se em um rizoma informacional e educacional, onde todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Hoje o professor é um professor docente-discente, pois ele é obrigado a aprender, pesquisar e ensinar, enquanto ensina ele também aprende. O papel de professor e aluno transformou-se na nova configuração da sociedade

contemporânea, no contexto da EaD não só o professor quem ensina, não somente o aluno quem aprende, ambos fazem parte do ciclo gnosiológico do conhecimento humano (FREIRE, 1996).

Para Hargreaves (1993, p.95): os próprios professores estão sentindo as mudanças, mais do que em qualquer tempo anterior. Se o trabalho do professor já está mudando, isto é, porque o cenário no qual eles trabalham também está mudando; e dramaticamente, é o cenário do mundo tecnológico. Às vezes descrito em termos pós-modernos, este mundo social mutante é caracterizado pela flexibilidade econômica, complexidade tecnológica, diversidade cultural e religiosa. Para os professores, a mudança é então obrigatória. Apenas o progresso é opcional.

Desta forma, este trabalho pretende discorrer sobre qual o verdadeiro papel do novo professor e do novo aluno na nova realidade escolar brasileira, permeada pela tecnologia para a construção do ensino a distância, e buscar refletir sobre a formação e profissionalização desses docentes e os novos paradigmas do ensino-aprendizagem na atual sociedade tecnológica.

Assim o professor deve adquirir o papel de gerenciar qual a melhor tecnologia que deve ser utilizada para cada turma específica, a tecnologia deve ser adequada de forma eficiente e eficaz para facilitar o aprendizado. Gerenciar faz assim parte do processo de ensino-aprendizagem por meio da tecnologia (CHIAVENATO, 2004).

O sistema educativo de forma geral sofreu alterações nos últimos tempos, mediadas por processos como a tecnologia, a educação pela comunicação, a educação na EaD, onde a informação foi popularizada através dos avanços na tecnologia que ocorrem a partir do século XX, alterando assim a forma de viver, de se relacionar, de aprender e comunicar. A atual sociedade em rede, dita sociedade tecnológica, trouxe mudanças marcantes. O processo de ensino-aprendizagem não está marcado no contexto professor-aluno, hoje ele é visto de forma global e compartilhada, pois o aluno e professor interagem de forma contínua no contexto da EaD.

A sociedade em rede peculiar do mundo globalizado, permite a interação entre as pessoas, por intermédio dos computadores construindo conhecimento partilhado que vai do entretenimento à política, passando

por áreas como a economia, saúde e educação, caracterizando uma transformação do tempo e do espaço da experiência humana. É uma estrutura social baseada em redes por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na micro eletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimentos acumulados nos nós dessas redes. (CASTELLS, 1999).

Assinala o mesmo autor que as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – é um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum, na indústria, no comércio, na publicidade, na educação como ferramentas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma depreende-se por saber, qual o papel do atual professor e do atual aluno na EaD, onde existem diversas formas de ensinar e aprender?

Antes o professor era o protagonista do cenário escolar, hoje o professor e aluno fazem parte deste cenário de forma homogênea, ou seja, um depende do outro para construir o conhecimento. Na atual educação, o professor e aluno ensinam e aprendem ao mesmo tempo, hoje o aluno e o professor produzem um texto, edita, compartilha para outras pessoas, todos esses processos ao mesmo tempo, é a dita era da cultura da convergência, onde várias tarefas podem ser realizadas ao mesmo tempo (JENKINS, 2009).

O novo papel do atual professor no contexto da EaD é construir o conhecimento de forma aliada com seu aluno, é buscar condições para que esse saber seja construído e disseminado, não apenas transmissor de conhecimento de forma individualizada, e o aluno passa também a ser protagonista dessa nova configuração, o professor passa a ser o gestor do processo de ensino-aprendizagem.

Com a evolução das tecnologias e da sociedade, além das oportunidades de aprendizagem, os alunos também mudaram. Os alunos hoje são diferentes, e por isso, a era tecnológica necessita de um sistema educacional reformulado voltado para esses novos alunos, os “nativos digitais”: É nesse contexto que a tecnologia entra como técnica, ferramenta ou processo novo de ensinar e aprender por meio da comunicação/educação para os nativos digitais (LIBÂNEO, 2004).

Além disso, o novo conteúdo gerado pelos novos alunos não transmite apenas textos, abrange também sons, imagens, vídeos e multimídias. Os alunos de hoje não são mais os alunos de ontem, é necessária uma nova configuração para lidar com esse novo público, por isso é necessário emergir um novo professor condizente com o novo aluno e cenário da EaD.

Assim, refletir sobre o atual processo de formação e profissionalização desses professores, bem como novos paradigmas de ensino-aprendizagem é pertinente e salutar nesse cenário. Formar e profissionalizar de acordo com as demandas dessa nova sociedade educacional que emerge é salutar. É imprescindível conhecer qual a tecnologia que deve ser empregada para o ensino a distância, que atenda as necessidades do novo aluno e contribua de forma incisiva ao processo de ensino-aprendizagem.

A atuação do professor em um mundo em rede exige que ele tenha conhecimentos razoáveis em tecnologias e das potencialidades das mídias existentes, pois se tornam fundamentais. É preciso que esteja preparado para interagir e dialogar, junto com seus alunos, com outras realidades, fora do mundo da escola. Manter articulações variadas com outras instituições sociais e culturais, bibliotecas, museus, arquivos, espaços culturais, empresas, instituições governamentais e não-governamentais, entre muitas outras, brasileiras e estrangeiras, com as quais estabeleçam projetos de cooperação e possibilidades variadas de trocas educacionais.

O novo professor deve ter uma nova postura ao lidar com o novo aluno dentro e fora da sala de aula, é mudar o cenário centrado no professor para um cenário centrado no professor-aluno, hoje o papel do professor é ensinar utilizando a tecnologia, dentro ou fora da EaD, buscar novas formas de transmissão do conhecimento por meio da tecnologia, é ser um mediador entre o aluno e a aprendizagem.

O atual aluno é um formador de opiniões na atual sociedade do conhecimento, por isso é necessário ensinar nossos alunos a refletir, questionar, raciocinar e compreender a nossa realidade, para que possam contribuir com a sociedade e construir opiniões próprias (SIBILIA, 2012).

Hoje a aprendizagem não está presa a sala de aula, aos muros da escola, ela pode ocorrer a qualquer tempo e em qualquer espaço, com esse novo aluno e esse novo professor o

ensino-pesquisa e aprendizagem fazem parte do ciclo gnosiológico, ou seja o ciclo da aprendizagem humana, o aluno desenvolve o hábito da pesquisa e o interesse pela informação, desenvolvendo também a necessidade pela aprendizagem, migrando-se da aprendizagem ingênua para a aprendizagem crítica, reflexiva e emancipatória proposta pela EaD (FREIRE, 1996).

2. METODOLOGIA

O método utilizado tem finalidade aplicada, objetivo exploratório e procedimento bibliográfico. Segundo GIL (2002, p.43), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, torná-lo explícito ou constituir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico com base em material já elaborado.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A tecnologia está cada vez mais inserida em nosso cotidiano, na EaD isso não é diferente: smartphones, tablets e laptops são prioridades na mochila de qualquer aluno dessa modalidade de ensino. Nada mais natural, portanto, que incluir esses elementos como parte integral do material escolar, expandindo conhecimento e ultrapassando os portões da instituição. Mas algumas limitações são encontradas ainda nas escolas pesquisadas.

Os recursos de aprendizagem só se tornam ativos quando o aluno os utiliza de forma útil, para tanto é necessário que o professor seja gestor, e escolha de forma eficaz qual recurso adequado para cada turma. A criação de atividades relevantes de aprendizagem torna-se, assim, essencial. Atividades de aprendizagem bem elaboradas mobilizam as capacidades dos alunos e estabelecem um diálogo com o recurso didático on-line. Professores tornam-se gestores pela organização do processo de aprendizagem, através das escolhas dos recursos relevantes e da criação de atividades relevantes para atingirem esses objetivos (CHIAVENATO, 2004).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação são cambiais para a plena produção do conhecimento na atual sociedade tecnológica. Tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem, não é difícil perceber que a tecnologia tem um papel de destaque no momento social que estamos vivendo.

O aluno de hoje, de todos os níveis de ensino, com o acesso (maior ou menor) às novas tecnologias em seu cotidiano, começa a desempenhar um novo papel no contexto escolar, porque traz para a escola maior conhecimento factual e demonstra necessidades e expectativas mais objetivas quanto à sua formação.

Independente de qualquer cenário ou época no contexto ou fora da EaD, o papel do professor é o de ensinar, é reconhecer que não possui todo o conhecimento, pois este encontra-se em transformação a todo momento. Além disso é importante que o professor aproxime do aluno sempre, trocando ideias, experiências para que o trabalho de ensinar e aprender seja progressista, compartilhado e motivador.

Ainda, é preciso procurar entender as novas tecnologias aliadas ao ensino à distância, para que servem, por que estão disponíveis, como podem contribuir para o ensino. É compreender que o conhecimento é construído e saberes necessários para a prática pedagógica como ser um professor curioso, gostar do que faz, querer bem aos alunos, ter comprometimento, ter autonomia, e uma tomada consciente de postura e decisões, são saberes preponderáveis para atuar na atual sociedade compartilhada e em rede.

A tecnologia procura auxiliar o professor, fornecendo novas ferramentas e novos métodos que se adaptam a novos contextos; resistir à estas mudanças acaba tornando-se uma forma de exclusão (TARDIF, 2008).

Por isso é salutar que o professor tenha uma formação sólida, profissionalizar os professores tornou-se a palavra de ordem. É importante que o professor consiga aliar teoria e prática para que a teoria não vire palavras soltas e a prática simples ativismo (FREIRE, 1996).

Na perspectiva atual da educação, o mundo do quadro negro não existe mais, pois tudo mudou, na maneira de aprender e de ensinar, é uma revolução de tudo, inclusive da escola (NÓVOA, 2009). A inserção das tecnologias no cotidiano escolar, e o ensino mediado pela EaD é um desafio que os professores estão dispostos a enfrentar, pois não há como fugir da situação que está posta a todos nós educadores. Embora alguns professores desconheçam as inúmeras possibilidades do uso das mídias na educação, divulgar essas informações e sugestões é dever de todo educador que trabalhe com a tecnologia educacional.

5. REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHIAVENATO, Idalberto. Teorias da Administração. São Paulo: Campus, 2004.
- CITELLI, Adilson; COSTA, Maria C. Castilho. Educomunicação: Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2009.
- DEMO, Pedro. Educação hoje: "Novas" Tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARGREAVES, Andrew. Teacher development in the postmodern age: dead certainties, safe simulation and the boundless self. In: Journal of education for teaching: International research and pedagogy. v. 19, n. 4, 1993. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260747930190411#preview>>. Acesso em: 23 maio 2012.
- JENKENS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2009.
- LIBANEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 8.ed. São Paulo: 2004 (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).
- NÓVOA, António. Professores – Imagem do presente futuro. Lisboa: ed. educa, 2009.
- TARDIFF, M.; LESSARD, C. Ofício de Professor. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Reinaldo Oliveira. Teorias da Administração. São Paulo: Pioneira, 2004.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. Paulo Freire e a educação. Centro de Referência Educacional, 2007. Disponível em: Acesso em 10 jun. 2008.

RESUMO – *objetivo deste artigo é fazer uma breve revisão bibliográfica do uso da Arquitetura da Informação e da Multimodalidade em jogos educacionais. Serão utilizados os conceitos basilares de Ciências da Informação, Arquitetura da Informação e multimodalidade. O caminho metodológico utilizará pesquisa bibliográfica para investigação de modelo de arquitetura multimodal e suas áreas de aplicação. A breve revisão bibliográfica realizada neste artigo traz uma conclusão inicial, considerando este um campo de estudo amplo, diverso e multidisciplinar na aplicação e uso, porém interdisciplinar na perspectiva de sua proposição por envolver várias áreas do conhecimento para seu desenvolvimento, podendo também ser utilizado em qualquer área do conhecimento no processo ensino-aprendizagem lúdico e eficiente.*

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Educacionais, Arquitetura da Informação e Multimodalidade

1. INTRODUÇÃO

O uso de jogos na educação tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores em áreas como a Computação, Educação (SCHLEMMER, 2014) e Ciência da Informação (JAPPUR, 2014).

Os jogos podem ser utilizados como meio para implementação de um conceito educacional aliado a isso a informação a ser transmitida por este jogo deverá ser compatível com o nível de ensino ou ao perfil de formação desejado.

Há algum tempo jogos educacionais também têm sido utilizados para simulação de negócios em empresas na área de administração para tomada de decisão uma vez que:

um jogo de empresas exercita os participantes na técnica da tomada de decisões administrativas ou mercadológicas dentre outras, utilizadas no dia-a-dia pelos executivos. Esta simulação de negócios possibilita o exercício de estratégias competitivas, sem que se corra os riscos de uma empresa real. Nos jogos são simuladas diversas situações do cotidiano de uma empresa ou em determinado mercado, os participantes podem tomar decisões gerenciais sob condições próximas às reais, a partir de dados que lhes são fornecidos, possibilitando a análise e discussão contínuas (PESSOA, 2001 p. 137).

Essa possibilidade de experimento virtual promove uma

situação de vivência simulada e, portanto, não real pelo ponto de vista concreto, mas é real pelo ponto de vista virtual no contexto do jogo, que simula características, comportamentos e riscos baseados na realidade, permitindo que a experiência promova aprendizagem e aproximação ao objetivo de estudo.

Para possibilitar este tipo de experiência em sala de aula, algumas universidades brasileiras, tem utilizado jogos em cursos de graduação e pós-graduação, uma vez que:

Os jogos de empresas possibilitam aos participantes a percepção das consequências provocadas pelas diversas decisões dos gerentes, as quais podem afetar as próprias organizações e seus vários stakeholders. Dessa forma, é percebida a relevância da utilização dos jogos de empresas como disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação em várias Instituições de Ciência e Tecnologia – ICTs, entendidos como instrumentos para o desenvolvimento, em especial, de profissionais das áreas de administração, ciências contábeis e engenharia de produção (CAMPOS & CANTISANOM, 2014 p. 1462).

As disciplinas de jogos empresariais apontadas pela referida pesquisa foram encontradas em três universidades Brasileiras conforme quadro a seguir:

Instituição	Curso	Disciplina
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Pós-graduação em Administração	em Jogo de Negócios
Universidade Federal de Santa Catarina	Pós-graduação em Contabilidade	em Simulação gerencial
Universidade de São Paulo	Pós-Graduação em Administração	em Laboratório de Gestão

Fonte: (CAMPOS & CANTISANOM, 2014 p. 1462).

Segundo Aranha (2004) os jogos de entretenimento estão presentes em nosso cotidiano há algumas décadas e este fato pode facilitar o uso de jogos em vários contextos de ensino aprendizagem.

Em pesquisa inicial e recente realizada sobre jogos disponíveis na Internet para o ensino de ciências no Brasil, conseguiu-se catalogar total de 30 (trinta) jogos que poderiam ser utilizados, porém não havia similaridade em relação à informação que o jogo deveria passar no decorrer de suas fases, nem um padrão de interação ou de conteúdo.

Nesse contexto de formação, nem todos os professores aderem ao uso de jogos educacionais. Eles relegam seu uso apenas como entretenimento, apontam descompassos de conteúdo do jogo aos conteúdos a serem ministrados, e ainda ressaltam os limites impostos pela falta de estrutura de muitas escolas, principalmente da rede pública de ensino. Esses fatores, acabam por aumentar o processo de rejeição e de resistência a adesão de jogos educacionais, não necessariamente virtuais, em sala de aula.

A busca de novas metodologias de ensino para o ensino-aprendizagem que, de forma lúdica, ao mesmo tempo em que diverte também transmite informação, tem aumentado nos últimos nos contextos escolares e pode-se traduzir em jogos ou ferramentas educacionais (CAMPOS & CANTISANOM, 2014 p. 1462).

Dessa forma, o objetivo deste artigo é fazer uma breve revisão bibliográfica do uso da Arquitetura da Informação e da Multimodalidade em jogos educacionais. Este texto foi organizado em três partes. A primeira parte traz a introdução e justificativa a tema. A segunda parte dá enfoque à pesquisa bibliográfica trazendo os conceitos que balizam este artigo iniciando pela Ciência da Informação, Arquitetura da

Informação neste contexto e multimodalidade. Para finalizar, o artigo apresenta algumas conclusões e as referências bibliográficas nas quais nos embasamos para a construção do texto.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Ciência da Informação

A Ciência da Informação, segundo Borko (1968):

é a disciplina que investiga as propriedades e o comportamento das informações, as forças que regem o fluxo de informações, e os meios de processamento de informações para ótima acessibilidade e usabilidade” (BORKO, 1968, p. 3).

A Ciência da Informação aplicada ao contexto de desenvolvimento de jogos faz necessária para que a informação seja disponibilizada dentro do jogo educacional, podendo dar foco em acessibilidade, usabilidade e ainda possibilitar o estabelecimento de fluxos de informação adequados ao desenvolvimento do jogo voltados ao ensino-aprendizagem.

A Ciência da Informação tem ainda por objetivo o estudo das propriedades gerais da informação (natureza, gênese, efeitos), ou seja, mais precisamente:

Análise dos processos de construção, comunicação e uso da informação;

E a concepção dos produtos e sistemas que permitem sua construção, comunicação, armazenamento e uso (LE COADIC, 2004, p. 26).

2.2 Arquitetura da Informação

Os conceitos de Arquitetura da Informação foram classificados por STEINEMETZ (2015, p. 27):

Classificação dos Conceitos de Arquitetura da Informação	
Arquitetura da Informação como design	Busca atender um ambiente específico. Como representantes desta categoria, pode-se citar a Arquitetura da Informação voltada para a web de Rosenfeld e Morville (2006), no sentido que é usualmente aplicada na prática. - Arquitetura da Informação voltada para organizações, de Davenport (2001) ou de McGee e Prusak (1998); ou voltada para sistemas de informação, nos termos de Bailey (2003).
Arquitetura da Informação como organização de espaços de informação de qualquer tipo	Aqui, pode-se citar Rosenfeld e Morville (2006) adaptados por Wyllys (2006) e a proposta original de Wurman (1997). As propostas de Lima-Marques e Macedo (2006) e de Macedo (2005) também poderiam ser enquadradas nesta categoria. Não obstante, a preocupação desses autores com aspectos filosóficos e epistemológicos sugere que eles estejam em uma categoria intermediária para a seguinte.
Arquitetura da Informação como percepção da realidade.	Esta é a agenda da Grande Arquitetura da Informação identificada por Dillon (2002).

Fonte: STEINEMETZ (2015, p. 27).

A Arquitetura da Informação pode propiciar a proposição de modelos para construção de contextos de ensino-aprendizagem interativos, utilizando espaços informacionais em jogos educacionais, de modo que faça sentido para quem utiliza (ASIS&T, 2011), de igual forma, também para quem ensina, pois, o jogo é mais uma ferramenta para potencializar a atuação docente. Porém, o ambiente necessita prover as condições para que a informação figure de forma objetiva e eficiente.

2.3 Multimodalidade

O termo Multimodalidade foi elaborado por Kress e Van Leeuwen (2001) e está associado a múltiplos modos existentes de apoio ao processo comunicativo (STEINEMETZ, 2015, p. 110).

2.4 Multimodalidade em Jogos Educacionais

Os jogos educacionais se apresentam em vários formatos e modelos, por exemplo, em tabuleiros, jogos de cartas, jogos de montar do tipo quebra-cabeça, dentro de contextos propostos ou não, e em jogos virtuais que, por vezes, replicam no ambiente virtual jogos como os já citados com uma nova abordagem e modos diferentes de interação, que podem ser acessados pelo computador de mesa ou por um mobile.

Um jogo de cartas para o qual utilizamos um baralho físico, também pode ser jogado no computador utilizando as mesmas regras, mas com a forma de se apresentar e permitir o manuseio das cartas virtuais de forma diferente, não abstrato, mas não palpável, o mesmo jogo de um outro modo, ou em outro formato, este é um exemplo de multimodalidade. Segundo Malgorzata & Lobin (2011), em artigo que trata de

multimodalidade e conhecimento em apresentações científicas: “Devido à combinação de diferentes elementos de formas comunicativas, as apresentações científicas podem ser descritas como multimodal”. Comparativamente o contexto multimodal interativo de jogos educacionais é também uma realidade.

Qualquer simulação que estimule a interação, o desafio, o ranqueamento e a recompensa, pode ser identificado como uma forma lúdica de mediar relações, compartilhar conhecimento aplicado ou mediado por ferramentas ou jogos educacionais computacionais ou não, e esse é o contexto adequado ao ensino e aprendizagem e as várias formas como os jogos ou ferramentas educacionais se apresentam e representam a multimodalidade em jogos educacionais.

3. METODOLOGIA

A opção metodológica utilizada para construção do presente artigo foi a pesquisa bibliográfica que é: *“desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”*. (GIL, 2008 p. 50).

Esta pesquisa bibliográfica é parte da fase inicial da pesquisa sobre a Arquitetura da Informação e multimodalidade aplicada a jogos educacionais.

4. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com base nesta breve revisão bibliográfica, a associação da Arquitetura da Informação, utilizando multimodalidade, voltado ao processo de ensino-aprendizagem, é um campo de estudo amplo, diverso e multidisciplinar em sua aplicação e uso, porém interdisciplinar na perspectiva de sua proposição por envolver várias áreas do conhecimento para seu desenvolvimento, podendo ser utilizado em qualquer área do conhecimento no processo ensino-aprendizagem lúdico e eficiente.

5. REFERÊNCIAS

ARANHA, Gláucio. O processo de consolidação dos jogos eletrônicos como instrumento de comunicação e de construção do conhecimento. Ciências e cognição, ano 1, v.3, 21-62, 2004. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.com>>

org/pdf/v03/m34421.pdf>. Acesso em: 20 jun 2016.

ASIS&T, Annual Review of Information Science & Technology (ARIST) 1966-2011. In Association for Information Science & Technology, 2011. Disponível em: <<http://www.asis.org/publications.html>>. Acesso em: Mai 2016.

BORKO, H. Information science: what is it? American Documentation, Jan. 1968. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EdbertoFerna/k---artigo-01.pdf>>. Acesso em: 18 de jun 2016.

CAMPOS & CANTISANO, Eduardo Pacheco, Branca Regina. Jogos de Empresas: Um Estudo sobre quem e como se utiliza no Brasil. LABORE Laboratório de Estudos Contemporâneos POLÊMICA Revista Eletrônica Revista V. 13, n. 3. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/11677/9180>>. Acesso em: 18 jun 2016.

GIL, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5 1. Ciências sociais - Metodologia 2. Ciências sociais - Pesquisas 3. Pesquisa - Metodologia I. Título. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2016.

KRESS, G. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

Le COADIC, Y.F. A ciência da Informação. Brasília, DF 1996. Disponível em: <<http://www.restaurabr.org/siterestaurabr/CICRAD2011/M1%20Aulas/M1A3%20Aula/20619171-le-coadic-francois-a-ciencia-da-informacao.pdf>> Acesso em: mai 2016;

MARLGORZATA DYNKWSKA & HENNING, Lobin. Multimodalidade e conhecimento em apresentações científicas. Tradução: Cláudio Duque. In Ciência a Informação Estudos e Práticas, Duque, Claudio Gottschalg, org. 2011.

PESSOA, Marcelo S. de Paula. Jogos de Empresas: uma Metodologia para Ensino de Engenharia ou Administração. XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Porto Alegre 2001. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/>

CobengeAnteriores/2001/trabalhos/NTMo29.pdf>. Acesso em: 20 jan 2016.

STEINEMETZ, Ernesto Henrique Radis. A contribuição da Arquitetura da Informação na construção e utilização de Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino/Aprendizagem; Orientador Cláudio Gottschalg Duque. Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19745/1/2015_ErnestoHenriqueRadisSteinmetz.pdf> Acesso em: 20 jun 2016.

JAPPUR, Rafael; FORCELLINI, Fernando Antonio; SPANHOL Fernando Jose.

Modelo conceitual para jogos educativos digitais. Revista Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia (PBCIB) João Pessoa, PB. v.3, n.2 (2014) Edição on line. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41344>>. Acesso em: 28 jun 2016

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e cognição em discussão. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41344>>. Acesso em: 28 jun 2016.

SCHERRE, P. P.¹, LACÉ, A. M.² e SOUSA, L.³

¹Grupo de Pesquisa Ecologia dos saberes, Transdisciplinaridade e Educação, ECOTRANS/CNPq

²Grupo de Estudo e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, Histedbr

³Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

E-mail para contato: pscherre@gmail.com

RESUMO – *Este artigo objetiva, a partir da bibliografia existente e da análise das ferramentas existentes no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, descrever as atividades colaborativas do referido ambiente e suas possibilidades de uso na EaD. Para isso, reconstruiu-se o contexto legislativo trazendo à tona as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, publicadas em março de 2016, e descreveu-se as principais funções e usos das atividades fórum, chat e wiki. O artigo evidencia que, o uso dessas atividades em cursos a distância, assumirá um caráter colaborativo e interativo, desde que ancorado em planejamentos pedagógicos e concepções de educação que primam pela construção do conhecimento.*

PALAVRAS-CHAVE: Ferramentas colaborativas, Moodle, Educação a Distância.

1. INTRODUÇÃO

Por meio deste artigo temos o objetivo de descrever as atividades colaborativas da plataforma Moodle e suas possibilidades de uso na Educação a Distância (EaD). A pergunta que rege as reflexões desenvolvidas é: quais são os recursos colaborativos que são oferecidos pela plataforma moodle e de que forma eles podem ser utilizados na EaD? Como metodologia de estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e observações a partir de nossa prática docente com o uso das ferramentas colaborativas selecionadas em contextos de cursos a distância na Educação Superior.

Como veremos, este artigo encontra sua justificativa nas atuais demandas legislativas do novo marco legal da EaD que enfatiza a importância da interação entre professores e estudantes e que por meio do uso de tecnologias da informação e da comunicação se estabeleça uma efetiva interação. Para tanto, além da introdução, este trabalho é composto por mais quatro partes: (2) Justificativas e a interação na EaD, (3) Moodle, ferramentas e possibilidades de uso, (4) Considerações finais e (5) Referências.

2. PROPOSIÇÃO DO TEMA E A INTERAÇÃO NA EAD

Apesar de encontrarmos 8.600 resultados de busca no Google Acadêmico quando procuramos os termos “ferramentas colaborativas Moodle” (busca realizada no dia 29/10/2016), optamos por refletir ainda mais sobre este tema devido a alguns convites atuais, relacionados à interação na EaD, feitos e enfatizados pelas Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, publicadas na Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 (CNE/CES, 2016) e cujo PARECER CNE/CES nº 564/2015, homologado em dezembro de 2015 (CNE/CES, 2015).

No artigo 2, da referida resolução, na definição de EaD, apresentada a seguir, percebemos que se chama a atenção para que esta modalidade educacional, por meio dos meios e tecnologias de informação e comunicação, promova acompanhamento e avaliação compatíveis e *maior articulação e efetiva interação envolvendo estudantes e profissionais da educação*:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é 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 pessoal qualificado, políticas de acesso,

acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (CNE/CES, 2016)

Nesta resolução, a palavra interação também aparece vinculada ao Capítulo II – Do material didático, avaliação e acompanhando da aprendizagem, cujo artigo 3º, parágrafo 4º resalta que “[...] as tecnologias, as metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância devem favorecer a integração de diferentes mídias, suportes e linguagens, bem como a interação entre múltiplos atores em sua concepção, produção e disseminação” (CNE/CES, 2016).

No âmbito do referido PARECER CNE/CES nº 564/2015, a efetiva interação, nas metodologias utilizadas na EaD, deve ser garantida e potencializada “em ambientes virtuais multimídias e interativos, sempre com efetivo acompanhamento pedagógico, da mesma forma que nos momentos presenciais” (CNE/CES, 2015, p. 22) e deve ocorrer entre as pessoas, entre os meios e os conteúdos, sendo um dos fundamentos da eficiência e da efetividade dos modelos possíveis de EaD.

Por estes convites evidenciados por legislações tão atuais que regem o novo marco legal da EaD, influenciadoras de todo o contexto da educação superior brasileira, inclusive em sua modalidade técnica e tecnológica, é que compreendemos a importância de revisitar e repensar usos de algumas das ferramentas colaborativas existentes no ambiente *Moodle*.

Mas por que o Moodle? Pois, no contexto da Educação Superior Pública, ainda temos esse Course Management Learning Environment (CMS), ou seja, essa plataforma de apoio à aprendizagem a distância livre e gratuita sendo muito utilizada, apesar de críticas como as apresentadas por João Mattar por considerar esse tipo de plataforma sendo muito padronizada “servindo mais para necessidades instrucionais do que para o próprio aprendiz” (MATTAR, 2014, p. 96). Até mesmo no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de ser usado como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) por várias universidades brasileiras,

uma personalização do Moodle é utilizada como ambiente de trabalho da UAB (ATUAB) restrito aos seus colaboradores e desenvolvido para “compartilhamento de informação, comunicação entre a Capes, IES e Pólos, além da gestão e discussão de temas de interesse para o desenvolvimento do Sistema UAB” (Capes, O que é a UAB?, s/d.)

3. MOODLE, FERRAMENTAS E POSSIBILIDADES DE USO

De acordo com o *site Moodle.org*, o Moodle é “uma plataforma de aprendizagem que provê a professores, gestores e aprendizes um sistema simples, robusto, seguro e integrado para criar ambientes de aprendizagem personalizados”. Possui um conjunto de ferramentas centradas no aprendiz e que permitem a construção de ambientes de aprendizagem colaborativa “que empoderam tanto o ensino quanto a aprendizagem” (*Moodle.org, About Moodle* – tradução livre).

É uma plataforma disponibilizada gratuitamente, como software livre e sob a licença GNU (General Public License – Licença Pública Geral), podendo ser adaptada, estendida e modificada para usos comerciais e não comerciais. A primeira versão do Moodle foi disponibilizada em agosto de 2001, sendo desenvolvida e aprimorada, desde então, por colaboradores do mundo inteiro e, há mais de dez anos, é guiado pela pedagogia sócio-construtivista. No ano de 2016, já se encontra na versão 3.1.

Em relação às gerações da EaD, os autores Moore e Kearsley (2014) destacam a existência de 5 gerações que foram se modificando conforme as tecnologias de informação e de comunicação foram evoluindo. De maneira sintética, temos que a primeira geração foi impulsionada pela correspondência; a segunda, pela transmissão por rádio e televisão; a terceira, pela invenção da universidade aberta; a quarta pela teleconferência (áudio e videoconferência). A quinta, e ainda atual, “envolve ensino e aprendizado on-line em classes e universidades ‘virtuais’, baseadas em tecnologias da internet” (Moore e Kearsley, 2014, p. 33). O desenvolvimento do *Moodle* tem ocorrido no bojo da quinta geração e se amplia conforme a internet e as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) também se desenvolvem e se ampliam, pois propicia a integração de diferentes mídias e linguagens.

O *Moodle* possui diferentes ferramentas, dentre elas,

algumas são designadas como atividade. A atividade é o “nome genérico dado a um grupo de ferramenta de um curso Moodle pelo qual os estudantes vão interagir com outros estudantes e o professor”. Na versão padrão do *Moodle* são disponibilizadas 14 tipos diferentes de atividades: *Chat*, *Escolhas*, *Banco de Dados*, *Atribuições*, *Feedback*, *Fórum*, *Glossário*, *Lição*, *LTI – Ferramenta externa*, *Questionário*, *SCORM*, *Pesquisa*, *Wiki e Workshop (Moodle.org, Activities)*.

Para efeito de análise neste artigo, devido ao tempo e ao espaço disponíveis, iremos abordar as seguintes atividades disponíveis: fórum, *wiki e chat*. Essa escolha é baseada na premissa de que essas ferramentas permitem a interação e diálogos entre pessoas de maneira síncrona e/ou assíncrona e também são muito comuns e facilmente configuráveis dentro do Moodle. Compreendemos que elas são ferramentas básicas do *Moodle* para quem deseja propiciar tempos e espaços de interação entre professor/tutor e alunos e entre os próprios alunos, além da construção coletiva e colaborativa de conhecimento. A seguir apresentaremos as atividades e suas possibilidades de uso, principalmente com orientações para o professor/tutor. Iniciaremos pelo fórum.

O fórum é uma atividade assíncrona que permite discussões coletivas de diferentes níveis possibilitando, inclusive, o envio de anexos. O uso do fórum pode ter finalidades diferenciadas. Os tipos mais usuais de fóruns na EaD são: o fórum de discussão, o fórum de dúvida, o fórum do cafezinho e o fórum de notícias. É uma atividade riquíssima e que pode ser utilizada em cursos a distância para potencializar diferentes objetivos de aprendizagens. Vejamos, de forma resumida, cada um deles:

No **Fórum de discussão**: as ideias são compartilhadas com a intenção de favorecer uma atitude crítica e reflexiva, fundamentada em estudos e pesquisas mais estruturados. Deve haver a figura de um mediador da discussão que poderá ser o professor/tutor e a figura dos demais participantes que subentendemos como os cursistas. O professor/tutor deve estimular e orientar as discussões, mas também saber manter certo distanciamento para favorecer o debate entre o grupo e não intervir demasiadamente nos processos individuais e coletivos. Pode ser utilizado para debater um texto, uma ideia, fragmento de um livro, uma imagem etc. Recomendase o uso do fórum de discussão sempre quando houver uma

intenção de se compartilhar conhecimentos de forma coletiva e colaborativa.

Em relação ao professor/tutor: este pode: (1) Elaborar um tópico de abertura do fórum que seja estimulante, objetivo e dê margem ao diálogo. O tópico de abertura é a mensagem inicial responsável para mobilizar os cursistas em prol da discussão. (2) Explicitar os critérios avaliativos, caso o fórum de discussão seja avaliativo. (3) Monitorar a participação dos cursistas. (4) Mediar a discussão diariamente, que pode ser: (a) multidirecional em que o professor/tutor faz uma síntese das colaborações diárias, valorizando as participações e apresenta novos questionamentos para o grupo; e (b) unilateral, em que o professor/tutor responde diretamente a cada participante e lança novos questionamentos para o participante e para o grupo. A escolha dos critérios de mediação dependerá da resposta do grupo de participantes. (5) Evitar postar no fórum de discussão mensagens, unicamente, de caráter estimulador. A mediação do professor/tutor deve sempre valorizar, estimular a participação de todos, mas com a função de síntese e de aprofundamento do que está sendo discutido. (6) Realizar o fechamento das discussões. O fechamento deve responder, sinteticamente, às questões propostas, recuperar as indicações dos cursistas ao longo das mensagens e concluir com novos questionamentos ou indicações de aprofundamentos etc.

O **fórum de dúvidas** é outro tipo de fórum muito utilizado em cursos a distância. O objetivo é criar espaços para que as dúvidas dos participantes sejam compartilhadas e sanadas. Esse recurso pode ser utilizado a cada Unidade ou Módulo estudado. Também exerce função pedagógica. Para isso, o tópico de abertura do fórum de dúvidas deve ser claro e objetivo. Dependerá dos objetivos do curso. O professor/tutor, exercendo a sua função gerencial e social, deverá ter a sensibilidade para estimular os participantes a tirarem suas dúvidas nos espaços de comunicação adequados e sanar a dúvida dos cursistas em, no máximo, 24 horas.

Já o **fórum do cafezinho** é um espaço para se compartilhar assuntos diversos. Desde assuntos culturais a um diálogo mais descontraído. É um espaço de conversa livre oferecido aos participantes. Via de regra, os participantes são os próprios cursistas. São eles que fazem as postagens que julgam interessantes compartilhar. O professor/tutor também pode fazer postagem. Todavia, como é uma sala de estar online

não há a preocupação com a mediação pedagógica.

Por fim, temos o **fórum de notícias**, que é utilizado apenas pelos gestores pedagógicos e/ou professores/tutores para informar aos cursistas sobre questões relativas ao curso. Como exemplo: divulgação de notas, retificação em materiais didáticos, datas de encontros presenciais (quando for o caso) etc. O fórum de notícias é utilizado para divulgar informes de interesse comum a todos os participantes de um curso.

O *Chat*, popularmente conhecido no Brasil como bate-papo, é outra ferramenta que pode ser aplicada a EaD, tendo como objetivo principal o estabelecimento de discussões síncronas por via textual. Os participantes do chat podem enviar e ler mensagens, estabelecendo uma discussão em grupo e, ainda, trocar mensagens de forma reservada e particular.

Esta possibilidade de “conversar on-line” pode ser utilizada com diversos objetivos na EaD: esclarecimento de dúvidas, discussões ou debates, dentre outros. O professor exerce um papel fundamental para o bom aproveitamento deste instrumento. Ele deve estar atento para identificar os alunos que não estão participando e instigá-los a se expressar, com o cuidado de não parecer uma obrigatoriedade, o que poderia provocar maior retração por parte do aluno. É preciso, ainda, que o professor esteja atento a desvios na discussão, emitindo considerações que levem o grupo a retomar o objetivo pretendido.

O **Wiki** é uma atividade que permite o trabalho colaborativo, de forma assíncrona. Ou seja, os participantes podem, em um único documento, editar, alterar, adicionar, excluir sem perder o histórico dos registros anteriores. No ambiente virtual de aprendizagem, *Moodle*, o *wiki* pode ser configurado de formas diferenciadas para atender os objetivos de aprendizagens. É possível definir: (1) *Wikis* individuais: cada participante tem seu *wiki* e somente ele e o professor podem editá-lo. (2) *Wiki* colaborativo: cada grupo tem o seu *wiki*. Os alunos só podem editar o *wiki* do seu respectivo grupo. (3) *Wiki* grupo: há só um *wiki* para a turma em que todos os participantes (professor e alunos) podem editar o *wiki*.

Muito embora, o *wiki* possa ser utilizado individualmente, recomenda-se o seu uso, especialmente, para trabalhos em pequenos grupos, uma vez que é possível a criação coletiva. O *wiki* ainda é uma ferramenta pouco explorada na EaD,

mas suas possibilidades pedagógicas são muito ricas. Pode-se utilizá-lo, por exemplo, em produções criativas valorizando o uso de diferentes linguagens, como poesia, contos, músicas, peças teatrais dentro de outras possibilidades. Ainda é possível conjugar o uso do *wiki* com o fórum de discussão. Nesses casos, é oferecido aos estudantes um espaço para que todos possam compartilhar seus produtos e dizer como foi a experiência do trabalho coletivo no ciberespaço. O trabalho colaborativo, criativo e em rede é possibilitado de forma prática com o uso da atividade *wiki*.

Para acessar tutoriais específicos sobre a configuração técnica de cada ferramenta, sugerimos os materiais disponíveis no espaço *Moodle*: Possibilidades e Criatividade em Minha Sala de Aula, desenvolvido pela Universidade de Brasília e criado para “provocar algumas reflexões sobre o uso das tecnologias na Educação”. É constituído por dois ambientes: espaço Educação e Tecnologia, no qual são disponibilizados “vídeos relatando as experiências de docentes com o uso das tecnologias nas práticas educativas”, e o espaço Moodle, no qual você “navegará pelos hiperlinks para conhecer mais sobre o *Moodle* e compartilhar suas experiências com o uso desse ambiente virtual de aprendizagem” (UnB, Orientações Gerais).

Claro que a ferramenta, por si só, não faz nada, não promove interação e nem mudanças educacionais. Elas abrem a possibilidade, mas será a relação estabelecida entre professores e alunos e as concepções de aprendizagem e pedagógicas do curso e do professor que orientarão as configurações das ferramentas e das atividades que darão o tom da interação e da construção de conhecimento (ou não). Para os professores que produzem suas próprias disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem *moodle*, sugerimos acessarem suas próprias concepções a partir das seguintes perguntas: o que é ensinar?, o que é aprender?, qual o papel do professor?, qual o papel do aluno?, qual a função do conteúdo e do ambiente virtual de aprendizagem?, o que é transmissão de conhecimento?, o que é construção de conhecimento?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar as reflexões aqui propostas, nos inspiramos em Valente (2010), ao compreender a interação como as relações e trocas que existem entre aprendiz e professor, entre os aprendizes entre si e os aprendizes e as atividades a

distância. Comenta que a presença ou não de interações definem as diferentes abordagens da EaD e, a partir o grau de interação, é possível caracterizar três diferentes pedagogias que são utilizadas em EaD, e que variam em um contínuo: broadcast, escola virtual e estar junto virtual. Nesse sentido, as ideias de Valente sobre o estar junto virtual orientam a nossa prática pedagógica em cursos a distância.

No que se refere ao estar junto virtual, Valente (s.d; 2010) aponta que deve haver um suporte ao processo de construção do conhecimento por meio das tecnologias. O professor acompanha o aluno, está junto, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas virtualmente. Os alunos, engajados, agem, produzem resultados que podem servir para reflexões. Há um alto grau de interação entre professores e alunos, dialogando via internet. Busca-se a criação de uma rede de aprendizagem. Nesta abordagem pedagógica, o autor afirma que para atuar nesse contexto o professor não consegue atender mais do que 20 alunos. Para tanto, faz-se necessário uma equipe de profissionais que auxilie o professor no acompanhamento e no desenvolvimento de materiais de referência, sob demanda.

Retomando os convites feitos pelo novo marco legal da EaD Superior brasileira, que enfatiza a importância na interação via meios e tecnologias da informação e da comunicação, compreendemos que essa interação deve ser inspirada no estar junto virtual proposto por Valente, pois visa o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz para a construção do conhecimento, propiciando ao professor:

entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos.

(Valente, s/d., p. 4)

No sentido de construção de ambientes de aprendizagem que vão além da visão instrucionista e de transmissão de conhecimento, podendo ser “tecnologicamente mais sofisticadas, mas pedagogicamente vazias e empobrecidas” (Moraes, 2002, p. 1), a autora Maria Cândida Moraes também nos convida a revisitar nossos paradigmas, que estão na base de nossas práticas pedagógicas, de maneira que possamos reconhecer os aprendizes em sua multidimensionalidade e favorecer “a aprendizagem individual e coletiva a partir do

balanceamento adequado das dimensões construtiva e informativa dessas ferramentas” (Moraes, 2002, p. 1).

Compreende que as tecnologias por si só não promovem as mudanças educacionais desejadas, mas percebe que por meio delas podemos desenvolver processos construtivos de aprendizagem para a “criação de novos espaços de aprendizagem, de novas formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e maior incentivo aos processos cooperativos de produção do conhecimento” (Moraes, 2002, p. 2).

Por fim, entendemos que as ferramentas disponíveis no ambiente *Moodle*, como o fórum, o chat e o wiki e seus possíveis usos colaborativos, abrem meios e caminhos para que esse estar junto virtual possa se realizar, desde que tenhamos consciência de qual paradigma e quais concepções de aprendizagem estão nas bases de nossas práticas pedagógicas, para que, assim, a EaD possa ser uma modalidade educacional que propicie interações efetivas, aprendizagens significativas e a construção de conhecimento com sentido para quem aprende.

5. REFERÊNCIAS

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O que é a UAB? Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/>

educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e>. Acesso em: 29 out.2016.

CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior). Parecer CNE/CES Nº564/2015. Parecer homologado sobre as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, aprovado em 10/12/2015 e publicado no D.O.U. de 10/3/2016, Seção 1, Pág. 22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 out.2016.

_____. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-

35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 out.2016.

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

MOODLE.ORG. About Moodle. Disponível em: <[https://docs.moodle.org/31/en/About_](https://docs.moodle.org/31/en/About_Moodle)

Moodle>. Acesso em: 29 out.2016.

_____. Activities. Disponível em: <<https://docs.moodle.org/31/en/Activities>>. Acesso em: 29 out.2016.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a Distância: sistemas de aprendizagem on-line. Tradução EzzTranslate. 3ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: Maria Cândida (Org.). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002, p. 1-12.

UNB (Universidade de Brasília). Orientações gerais: (seção do espaço Moodle: possibilidades e criatividade em minha sala de aula). Disponível em: <<http://www.ead.unb.br/moodle2013/mod/page/view.php?id=22389>>. Acesso em: 30 out.2016.

VALENTE, J. A. Diferentes abordagens de Educação a Distância. Brasília: Proinfo-MEC. s/d. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/195.pdf>>. Acesso em: 29 out.2016.

_____. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCAR, 2010, p. 25-42.

LIMA, D. C de A. ¹, BICALHO, R. N. M ²

¹Instituto Federal de Brasília

²Instituto Federal de Brasília

RESUMO – *O relatório Gráfico do Fórum é um plugin adicional do moodle, disponível desde 2013 e pouco utilizado de acordo com as informações do site moodle.org. Esse plugin está sendo utilizado na versão 3.0 do moodle dos cursos à distância da rede E-tec e Profucionário do Instituto Federal Brasília, como uma ferramenta pedagógica para acompanhar e, analisar a qualidade do funcionamento dos fóruns de debate das disciplinas desses cursos. O objetivo dessa ferramenta é gerar um relatório gráfico de cada fórum, mostrando as postagens em forma de rede. No gráfico, cada pessoa é representada por um círculo, que tem seu tamanho definido de acordo com o grau de interação; quanto mais postagens, maior o círculo que a representa. Outra funcionalidade interessante, é a sensibilidade ao ponteiro do mouse do computador, que ao passar sob o círculo, mostra as informações quantitativas da participação daquela pessoa no fórum. Com o auxílio dessa representação gráfica, é possível visualizar quem interagiu com quem, quantas participações teve, a mediação do professor e assim utilizá-lo como ferramenta de fácil uso avaliativo-formativo, passível de ações pedagógicas para elevar a qualidade das interações nos fóruns de discussão.*

PALAVRAS-CHAVE: Plugin Moodle Gráfico do Fórum, Fórum de Discussão, Rede E-tec.

1. INTRODUÇÃO

Numa perspectiva socioconstrutivista, a interação é primordial para os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano. Para Vygostky (1998), a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano são transformados na e a partir da interação, onde a mediação dos instrumentos socioculturais está presente.

Em cursos a distância, essa interação é igualmente importante, aliada a recursos e ferramentas tecnológicas que ajudam na promoção de trocas e compartilhamento de conhecimentos entre pessoas concretas. Além dos diversos recursos como: livro, questionário, enquête, lição, *wiki*, glossário, entre outros, o fórum é um recurso amplamente utilizado. O seu principal uso é no fomento de interação e discussão entre estudantes e professores, e está presente em grande parte dos cursos ofertados na modalidade EaD, de orientação construtivista.

Dada a relevância do fórum, o objetivo deste trabalho é verificar a dinâmica das discussões empreendidas nos cursos da rede E-tec e Profucionário, ofertados pela EaD do Instituto Federal de Brasília (IFB). Para tanto, vamos

apresentar um plugin adicional da plataforma de aprendizagem chamado Relatório Gráfico do Fórum. Essa ferramenta foi implantada nos cursos da EaD/IFB visando fornecer um panorama sobre a dinâmica das interações estabelecidas, de sorte a oferecer subsídios para os professores e gestores na tomada de decisões pedagógicas.

Reconhecendo que o fórum é um recurso que permite maior interação entre os envolvidos: estudantes e professores, e que, em função das trocas de conhecimentos e construções coletivas ali empreendidas, o fórum pode converter-se em contexto proficuo de aprendizagem, entendemos que pedagogicamente é importante analisar e acompanhar o seu uso como objeto de aprendizagem.

1.1 O Fórum de discussão: recurso e contexto de aprendizagem

Compreendemos o fórum como espaço potencial de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que possibilita a interação entre diferentes atores, o compartilhamento e construções colaborativas (BICALHO, LIMA & LEITE, 2014). Partimos do pressuposto de que o fórum é

contexto e atividade essencialmente interativa e dialógica que permite o ir e vir, o revisitar constante dos próprios argumentos e argumentos alheios para a emergência da intersubjetividade, que é necessária à construção coletiva de um processo educativo com sentido transformador (BICALHO & LOPES DE OLIVEIRA, 2012).

A depender da dinâmica do fórum, ele apresenta uma rede, uma teia de interações onde o interlocutor não limita seu papel a iniciar discussões, mas a lançar conteúdos, e captar o retorno do que foi lançado, já com características subjetivas de percepção de cada membro da turma. Cada um tem papel ativo na construção do conhecimento. Essa troca compartilhada, se ramifica em diversas interações – professor/estudante, estudante/estudante – que criam uma rede, conexões interativas. Quando falamos em interação, implica em um sujeito ativo que mostra sua subjetividade e se lança em uma construção maior do que a mera troca de informações e mensagem, é quando há o comprometimento com a intersubjetividade nos termos colocados por Bicalho e Lopes de Oliveira (2012).

Se a dinâmica do fórum pressupõe interação, e não há como ocorrer com sujeitos isolados, podemos inserir aí um conceito atual que é a formação de redes de aprendizagem colaborativa, cada vez mais possível devido a inovação advinda das novas tecnologias, em especial, das possibilidades da *web 2.0*.

Entretanto, para o fórum se converter em contexto de aprendizagem, é essencial a participação e compromisso dos atores envolvidos no ato educativo, no caso, estudantes e professores. Eles podem assumir a mediação da aprendizagem uns dos outros, de modo a fazer avançar os conhecimentos construídos. Acreditamos, todavia, que a mediação do professor é especial, visto que sua presença tem o objetivo de sustentar a interação e contribuir para a formação de uma comunidade de aprendizagem (PALLOF & PRATT, 2002). Em outros termos, a presença constante e intencional do professor tem o potencial de promover qualidade nas aprendizagens dos estudantes que de forma espontânea não ocorreriam (VILELA, PENNINO & MAIA, 2005).

Com o objetivo de verificar como esses interlocutores utilizam o fórum, como ocorre a dinâmica das discussões, aplicamos o uso de um plugin compartilhado na comunidade

moodle. Essa ferramenta permite acompanhar o desenvolvimento do fórum, conforme explicaremos a seguir.

1.2 Plugin Relatório Gráfico do Fórum como ferramenta pedagógica

O *moodle* por si só tem uma interface de fácil manuseio e com diversas ferramentas nativas, incluídas na instalação principal do sistema. Contém também a possibilidade de instalar ferramentas adicionais que melhoram sua interface com filtros avançados e relatórios que possam ampliar a usabilidade no sistema educacional em que está inserido.

Existem várias ferramentas que ajudam a minerar dados em cursos a distância, com destaque para os fóruns. Segundo Li e Huang (2008), ferramentas dessa natureza fornecem um retrato mais completo das interações. A exemplo desses autores, eles propõem um modelo multidimensional para analisar as interações, baseado em técnicas de mineração de textos para analisar a relevância das mensagens em relação ao tema em debate.

Neste trabalho, vamos apresentar o plugin Relatório Gráfico do Fórum, disponível desde 2013 na comunidade *moodle*, desenvolvido pelo programador *Andy Chan* da Faculdade de Educação da Universidade de Hong Kong. Apesar de ser uma ferramenta gratuita e de estar no mercado há três anos, os registros no moodle.org mostram que há apenas 134 sites utilizando o plugin no mundo. O número é irrisório, perto dos 128 downloads realizados de setembro a outubro do corrente ano. Nosso objetivo é apresentar o uso da ferramenta e as possibilidades decorrentes da sua utilização, estimulando que mais instituições venham a utilizá-la.

Como nosso foco é a ferramenta, vamos iniciar descrevendo sua utilidade e funcionamento. Como o próprio nome diz, fica implícito que o relatório visa a conversão da participação nos fóruns em imagens gráficas. O grafismo tem como elementos essenciais círculos e traços, onde os círculos representam as pessoas participantes no fórum. O círculo na cor azul refere-se ao indivíduo que iniciou a discussão (e este sempre estará no centro) e a cor laranja aos participantes. Essas circunferências tem tamanho diferenciado, sendo aumentada de acordo com a quantidade de postagens no fórum. Assim, quanto maior o círculo, maior a participação daquela pessoa

Ao passar o ponteiro do mouse do computador sob o círculo, é mostrada a informação numérica de postagem, facilitando a contabilização das participações, que também é apresentada numa tabela fora do gráfico. Os traçados, são linhas ou setas que mostram a pessoa alvo da postagem. Em outras palavras, quem respondeu a quem no fórum, mostrando a formação gráfica da rede interativa. Quando a interação entre dois indivíduos é significativa, a grossura do traçado da seta, também é ampliado, como é possível visualizar no canto superior esquerdo, da figura 10, do gráfico do fórum 2, do curso de logística (ver abaixo).

2. USO DO PLUGIN GRÁFICO DO FÓRUM NOS CURSOS A DISTÂNCIA DO IFB

Os cursos da EaD/IFB são todos ofertados via plataforma moodle, uma plataforma gratuita de gestão de aprendizagem. Ao todo, são 7 cursos, sendo: Secretaria Escolar e Multimeios didáticos (Profucionário); e os cursos Técnicos em Administração, Logística, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos (E-tec).

Para efeito de apresentação deste trabalho, selecionamos aleatoriamente uma disciplina, e uma turma, de cada um dos cursos da rede Etec e Profucionário. Em cada uma, é realizado dois fóruns de discussão, no modelo em que há apenas um único tópico aberto, sempre pelo professor. Abaixo, seguem os gráficos:



Figura 1: Curso de Secretaria Escolar (Profucionário)



Figura 2: Curso de Secretaria Escolar (Profucionário)



Figura 3: Curso de Multimeios Didáticos (Profucionário)



Figura 4: Curso de Multimeios Didáticos (Profucionário)

Fórum de discussão 1

Contador de discussões 1

Contador de respostas 31



Figura 5: Curso de Administração (E-tec)

Fórum de discussão 2

Contador de discussões 1

Contador de respostas 71



Figura 8: Curso de Meio Ambiente (E-tec)

Fórum de discussão 2

Contador de discussões 1

Contador de respostas 30



Figura 6: Curso de Administração (E-tec)

Fórum de discussão 1

Contador de discussões 1

Contador de respostas 28



Figura 9: Curso de Logística (E-tec)

Fórum de discussão 1

Contador de discussões 1

Contador de respostas 70



Figura 7: Curso de Meio Ambiente (E-tec)

Fórum de discussão 2

Contador de discussões 1

Contador de respostas 25



Figura 10: Curso de Logística (E-tec)



Figura 11: Curso de Segurança do Trabalho (E-tec)



Figura 12: Curso de Segurança do Trabalho (E-tec)



Figura 13: Curso de Serviços Públicos (E-tec)



Figura 14: Curso de Serviços Públicos (E-tec)

Podemos perceber a lógica da imagem gráfica, demonstrando que se há ausência de traços ou círculos largos, não há interação. Mais do que isso, é possível realizar a análise do fluxo da interação, isto é, se a postura do participante foi ativa, receptiva ou mista. As setas sinalizadoras de interação revelam se o professor dialoga com a turma, e como a turma relaciona entre si. Assim, há muita reflexão e conclusões que podem ser obtidas ao observar o grau de envolvimento da turma no fórum, definindo se é um fórum ativo. Entendemos por fórum ativo quando os estudantes interagem entre si e contribuem nas discussões a partir de um ir e vir, diferente de apenas "depositar" sua informação e se "desligar", perfazendo o fórum como ferramenta de repositório de mensagens e não como contexto de construção colaborativa.

Além disso, é possível determinar quantos e quais são os estudantes participantes que acompanham a discussão. Ainda podemos questionar com base na figura gráfica que releva a dinâmica do fórum: será se a consigna foi propícia (mensagem de abertura do fórum)? Será que há motivação da turma para participar? Será que há consciência sobre o funcionamento de um fórum? Será que a atuação e mediação do professor foi eficiente e eficaz?

Como colocado acima, essa análise ficará em aberto, pois não é nosso objetivo. Essas questões ficam para reflexão, mostrando que a ferramenta tem a função de ampliar a visualização do fórum, abrindo possibilidades para análises pedagógicas, que revelam o plugin como uma ponte e não como resultado final.

A força da atuação pedagógica é possível de ser visível, variam claramente de turma para turma, de professor para professor. Cabe analisar e conhecer o contexto que faz com que o gráfico tenha o formato apresentado, convidando professores e gestores a refletirem sobre a concepção de fórum de discussão subjacente. Das imagens apresentadas, qual seria visualmente o modelo de turma que estaria perto do ideal, numa visão construtivista, nos termos que almejamos para os cursos da EaD/IFB? Fica claro que quanto mais parecido com uma teia de aranha o gráfico for, maior é a interação e aprendizagem que acontece no fórum. Gráficos circulares não representam boa interação. A interação é, sobretudo, desejável quando ocorre entre os estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumprido destacar que o fórum é uma atividade dos cursos da EaD/IFB utilizada como instrumento de avaliação, ou seja, existe a obrigatoriedade de postagens. Para seu funcionamento, o plugin também obriga que o curso esteja organizado em categorias. Atualizações em seu desenvolvimento ainda são necessárias para que atenda melhor as diversas realidades educacionais, existem bugs e adaptações emergentes, porém o relatório já é possível de ser utilizado como uma fonte de dados favoráveis.

A partir dos resultados, podemos constatar que a ferramenta auxilia os professores e gestores a avaliar e interpretar a forma e a dinâmica das construções nos fóruns de discussão, de modo a refletir sobre a importância desse recurso (que pode ser contexto de aprendizagem), tendo em vista seus critérios de avaliação e o potencial de promoção de aprendizagens.

Temos ciência que o plugin não retrata as contribuições de um fórum, em seu nível qualitativo. É importante realizar um acompanhamento mais próximo das construções realizadas, identificando a efetiva contribuição de cada um nesse espaço. No entanto, a ferramenta já sinaliza para reflexões sobre as interações e mediações empreendidas. Trata-se de mais uma opção de relatório do moodle, mas dessa vez em formato gráfico, que aumenta a análise visual, permitindo lançar hipóteses e conclusões pedagógicas, com fim de melhorar os processos educativos no contexto da EaD.

4. REFERÊNCIAS

BICALHO, R. N. M.; LIMA, D. C.; LEITE, L. F. Tutoria e Tecnologia para o processo de construção do conhecimento do Curso de Prevenção do Uso de Drogas: desafios e conquistas. In: A Escola em Rede para a Prevenção do Uso de Drogas no Território Educativo - Experiência e pesquisa do PRODEQUI/UnB. Sudbrack, Maria Fátima Olivier; Conceição, Maria Inês Gandolfo; Seidl, Eliane Maria Fleury; Gussi, Maria Aparecida (Orgs.). Editora: Autores Associados, 2015.

BICALHO, R. N. M.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. *Interface (Botucatu)*, vol. 16 (41), 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832012000200014&script=sci_arttext> Acesso em: 20/10/16.

LI, Y. E HUANG, R. (2008) Analyzing Peer Interactions in Computer-Supported Collaborative Learning: Model, Method and Tool, In: LNCS, n. 5169, p. 125-136.

PALLOF, R. M.; PRAT, K. Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VILELA, F. M.; PENNINO, G. C.; MAIA, M. C. Interação e o processo de aprendizagem compartilhado e colaborativo num fórum de discussão, 2005. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/05otcc5.pdf>> Acesso em: 20/10/16.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org: Michael Cole et al. Martins Fontes, 1998.

Esse texto foi composto em Brill

O IV Fórum de Educação da Distância do IFB, promovido pela Coordenação Geral de EaD (CGEaD), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PREN), do Instituto Federal de Brasília – IFB, aconteceu nos dias 08 e 09 de dezembro, contemplando atividades como conferência, palestras, mesas redondas e comunicações orais, com o objetivo de discutir e promover o intercâmbio e o debate entre pesquisadores e interessados na temática: “Expansão da EaD no contexto da educação Profissional e tecnológica: desafios e conquistas”.

O evento foi organizado em três eixos, a saber: pesquisas e políticas em EaD; práticas de ensino-aprendizagem em EaD; tecnologias e inovações em EaD.

Os objetivos do evento foram: apresentar e discutir os desafios e conquistas da expansão da EaD no contexto da educação Profissional e Tecnológica. Apresentar a trajetória construída na área da EaD quanto às políticas públicas, práticas e tecnologias; discutir os desafios da Institucionalização da EaD no Brasil, sobretudo, no âmbito da Educação Técnica e Tecnológica; compartilhar experiências exitosas em EaD, de modo a oferecer subsídios para os participantes se posicionarem criticamente diante dos desafios para a consolidação da EaD; debater as políticas educacionais relacionadas à EaD.

Realização e Apoio:

